

Gustavo Barros Bezerra de Melo

**FORMAÇÃO DE NOVOS LEITORES: PRÁTICAS
MULTIMIDIAIS SOCIAIS E CULTURAIS DE LEITURA**

Passo Fundo

2009

Gustavo Barros Bezerra de Melo

**Formação de Novos Leitores: Práticas Multimídiais
Sociais e Culturais de Leitura**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras, sob a orientação do(a) Prof.(a) Dr. Tania M. K. Rösing.

Passo Fundo

2009

Este trabalho é o resultado de um intenso e contínuo crescimento pessoal, conquistado ao longo do Mestrado em Estudos Literários, da Universidade de Passo Fundo/RS.

Agradeço, sinceramente:

a Deus, por ter me concedido força e coragem suficientes para não esmorecer;
à Professora Orientadora, por ter me mostrado os caminhos e me ensinado a melhor maneira de segui-los;

a todos os professores e colegas que, direta ou indiretamente, também são parte deste resultado;

à equipe que faz o *Mundo da Leitura*, por ter sempre me provido, da melhor maneira possível, de materiais necessários para o desenvolvimento deste trabalho;

à minha mãe, pela compreensão nos momentos em que eu precisava ler e escrever.

“Descobri, depois, que, na sociedade pós-moderna ocidental, educação significa a mesma coisa: tirar de dentro, jogar para fora. Mas isso fica só na teoria. Decepcionei-me ao ver que os professores faziam o contrário”.

Daniel Munduruku

“O quadro é caótico, como é caótica toda a realidade nacional. Tudo, menos a fruição concreta e conseqüente da literatura nas escolas. Assim, o tempo é de indagação e de buscas”.

“A escola está no fundo do poço, como está mais ao fundo do poço a dignidade dos professores. Tudo, menos a reprodução da realidade que está aí. Assim, a hora é de conquista de condições”.

“A literatura pode ser tudo (ou pelo menos muito) ou pode ser nada, dependendo da forma como for colocada e trabalhada em sala de aula. Tudo, se conseguir unir sensibilidade e conhecimento. Nada, se todas as suas promessas forem frustradas por pedagogias desencontradas”.

Ezequiel Theodoro da Silva

RESUMO

O presente trabalho combina a pesquisa de natureza bibliográfica e a de campo com o intuito de fornecer subsídios aos mediadores da leitura a respeito da formação de leitores multimídiais, capazes de ler diferentes tipos de texto, em diferentes linguagens. A pesquisa de campo compreendeu coleta de dados a partir de observações de práticas leitoras multimídiais desenvolvidas no Centro de Referência de Literatura e Multimeios da Universidade de Passo Fundo/RS — *Mundo da Leitura* —, análise de registros em formulários específicos, e de posteriores entrevistas com seus monitores, bem como visitas a uma escola municipal da referida cidade para observações de suas atividades diárias e aplicação de questionários com professoras e alunos. Na pesquisa ora apresentada, a leitura é entendida como uma prática social e cultural, que, apoiada em uma mediação competente, confere aos sujeitos melhores níveis de criticidade e cidadania.

Palavras-chave: leitura, formação de leitores, práticas leitoras multimídiais, mediação.

ABSTRACT

The present study combines both bibliographic and field research with the aim of providing subsidies to mediators of reading about the formation of multimedia readers, able to read different types of text, in different languages. The field research consisted on a collection of data from multimedia reading practices developed in the Reference Center for Literature and Multimedia of the University of Passo Fundo/RS — *Mundo da Leitura* —, an analysis of records in specific forms, and subsequent interviews with their monitors, as well as visits to a municipal school in the mentioned city for observation on their daily activities and application of questionnaires to teachers and students. In the research here presented, reading is understood as a social and a cultural practice, which, supported by a competent mediation, gives the ones involved with it higher levels of criticism and citizenship.

Keywords: reading, formation of readers, multimedia reading practices, mediation.

SUMÁRIO

BUSCANDO SOLUÇÕES INOVADORAS PARA A FORMAÇÃO DE NOVOS LEITORES	07
1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA PROPOSTAS INVENTIVAS E ATUAIS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA LEITURA.....	14
1.1 Conceito de leitura.....	14
1.2 Texto e gêneros textuais.....	25
1.3 Práticas leitoras.....	33
2. UM ESPAÇO DE LEITURA INOVADOR — CENTRO DE REFERÊNCIA DE LITERATURA E MULTIMEIOS DA UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO/RS.....	44
2.1 Espaços.....	44
2.2 Projetos.....	49
2.3 Acervo.....	55
2.4 Mediação.....	56
2.5 Práticas leitoras multimídiais.....	63
2.5.1 Metodologia do <i>Mundo da Leitura</i>	65
3. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	72
4. “VISITAS AGENDADAS” — UM OLHAR SOBRE O DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS LEITORAS MULTIMÍDIAS E O GRAU DE ASSIMILAÇÃO DA PROPOSTA.....	78
4.1 Observação da prática leitora multimídia no <i>Mundo da Leitura</i>	78
4.2 Visita à escola municipal para observação de suas atividades diárias.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116
ANEXOS	119

BUSCANDO SOLUÇÕES INOVADORAS PARA A FORMAÇÃO DE NOVOS LEITORES

Há muito tempo o sistema educacional, no Brasil, desde a educação infantil até o nível universitário, conduzido por professores, orientadores, coordenadores ou diretores, e as estratégias implementadas por eles têm demonstrado grande fracasso no que diz respeito à formação de novos leitores, designando como leitores, nesse caso, os indivíduos que possuem apenas a habilidade suficiente para decodificar o signo linguístico.

Entretanto, a demanda por um entendimento globalizado do entorno ampliou sobremaneira a acepção do termo “leitura”. Ser leitor, neste momento da história da humanidade, representa um jogo muito maior, um jogo de construção e de produção de significados.

O mundo atual¹ é composto por diferentes tipos de texto: impresso, fílmico, fotográfico, teatral impresso e encenado, das artes plásticas (pictórico, escultural, arquitetônico), da dança, musical, entre outros.

São inúmeros os textos que se apresentam diariamente no cotidiano das pessoas, e elas precisam estar cada vez mais capacitadas para compreendê-los em toda a sua diversidade, pois vão desde uma simples bula de remédio até os textos literários, com diferentes graus de complexidade.

Infelizmente, diante dos modelos oferecidos pelo sistema educacional brasileiro, a tarefa de formar esse novo tipo de leitor tornou-se ainda mais difícil. A distância existente entre o indivíduo e a leitura do seu entorno tem se demonstrado cada vez maior. E as perspectivas de uma mudança imediata nesse setor são desalentadoras.

É inadmissível que, mesmo com o término do século XX e com a chegada do século XXI e todo o aparato tecnológico trazido por ele, a situação do Brasil, no que tange à formação de leitores, continue caminhando em um ritmo tão lento. De acordo com a classificação mais recente dos jovens de diferentes países que participaram do Programa Internacional para Avaliação de Alunos (PISA 2006), a mais importante avaliação mundial do desempenho

¹ Adotou-se como referência para o termo “atual” o período de tempo iniciado no final do século XX e no início do século XXI.

de estudantes em diferentes áreas do conhecimento, que acontece de três em três anos, o Brasil ocupa, em leitura, a 49ª colocação, de um total de 67 países².

O computador e, cada vez mais, a Internet, pelo fato de apresentar um espaço com múltiplas possibilidades de leitura, são ferramentas poderosas na vivência diária desses jovens e precisam se transformar em instrumento de contribuição efetiva para a formação desse novo tipo de leitor, pois o indivíduo hoje em dia não pode se confrontar com os diversos tipos de texto existentes, sem compreender a representação que exercem do mundo, em diferentes linguagens.

Com um olhar sobre o avanço dos recursos tecnológicos, compreende-se, a partir do pensamento de Alava³, que o ciberespaço oferece espaços de leitura multiformes e multidimensionais; oferece um espaço de leitura e de descoberta a conquistar, pois “a Internet é um espaço aberto e vivo; um espaço de informações polimorfos, caóticas e universais. Na Internet, o texto resiste, foge, se esconde, se metamorfoseia”. Por isso, o texto tem de ser capturado, desdobrado, repicado, remontado. Na Internet, a leitura é múltipla, veloz, e está em permanente construção, obrigando o sujeito a se apropriar de formas novas de agir, de ler, de pensar. Existe, no mundo atual, uma instabilidade do texto, causada pela ruptura da sua linearidade e, por conseguinte, da leitura.

Sabendo-se que o domínio de leituras hipertextuais pressupõe, ao mesmo tempo, o domínio de competências de leitura mais amplas, de habilidades informacionais, de novas posturas perante os meios sociais e o acionamento de procedimentos cognitivos adequados; e também que a Internet é uma ferramenta que apresenta todos os tipos de texto (imagens, sons, escritos, dados, mensagens, correio), faz-se necessário, pois, utilizar-se dela com o objetivo de formar sujeitos-leitores para essa mudança na leitura e na cognição. A leitura não é mais tão simples, linear, sequencial. Ler é entrar em consonância, em uma trama, com textos dinâmicos e em mutação.

² Informações mais detalhadas sobre o desempenho de jovens brasileiros nesse processo de avaliação podem ser encontradas no endereço: http://www.ipea.gov.br/003/00301009.jsp?ttCD_CHAVE=3165. Acesso em 19/12/2007.

³ ALAVA, Séraphin. Ler a internet: abordagem documental do ciberespaço. In: ALAVA, Séraphin (org.) *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 205.

É importante uma tomada de consciência por parte dos agentes culturais para a urgência da necessidade de encarar a leitura como uma prática política e sociocultural, capaz de emancipar os sujeitos e conferir-lhes criticidade, viabilizando, conseqüentemente, a sua cidadania. O trabalho aqui apresentado procurou avaliar a importância de Centros de Promoção de Leitura de Múltiplas Linguagens para a formação desse novo tipo de leitor.

O Centro de Referência de Literatura e Multimeios da Universidade de Passo Fundo/RS — conhecido como *Mundo da Leitura* — é uma espécie de laboratório do seu Curso de Letras destinado à formação de leitores multimídiais, através da organização dos ambientes físicos que o constituem, do planejamento e da realização de práticas leitoras multimídiais aos seus usuários. Foi idealizado por um professor-pesquisador como um laboratório destinado a atividades que comprovam a viabilidade da indissociabilidade do trinômio ensino-pesquisa-extensão — no caso, em leitura —, agregando, posteriormente, outros professores-pesquisadores. Está localizado no Campus I da Universidade de Passo Fundo/RS, no prédio da Biblioteca Central.

O Centro desenvolve, desde 1997, por meio de práticas leitoras multimídiais propostas pelos pesquisadores e monitores (profissionais de diferentes áreas do conhecimento que planejam as práticas leitoras, propõem-nas aos usuários do Centro de Referência de Literatura e Multimeios, observam o comportamento dos leitores e registram em formulários específicos o que verificam), atividades que promovem um diálogo, uma comunicação mais efetiva entre o leitor e o mediador da leitura, entre o leitor e o autor do texto e, por fim, entre os leitores de um mesmo texto. Assim, pretendem realizar com o sujeito-leitor a aquisição de novas ideias e de novas vivências de leitura, a fim de que ele possa se modificar, aprimorando-se como pessoa e transformando, por conseguinte, o seu entorno de maneira significativa.

O proponente dessa investigação, a partir do contato com inúmeros educadores e alunos de instituições educacionais detentoras de distintos planos e diretrizes, ocasionado por 6 anos de ensino de língua inglesa, pôde observar situações bastante graves, tais como: 1) a carência de repertórios de leitura significativos e a falta de uma postura crítica em relação ao mundo por parte dos alunos; 2) a presença de sujeitos que não são leitores em uma

parcela extremamente significativa do corpo docente dessas referidas instituições.

Em decorrência da participação como espectador da 11ª *Jornada Nacional de Literatura de Passo Fundo/RS*, movimentação cultural com amplo reconhecimento nacional e internacional para o debate acerca das áreas da leitura e da formação de leitores, realizada no período de 22 a 26 de agosto de 2005, o pesquisador sentiu-se despertado para uma nova perspectiva em ambas as áreas.

Posteriormente, participando das reuniões do *Mundo da Leitura*, ao acompanhar, durante os anos de 2006 e 2007, as reuniões de planejamento e de discussões acerca do desenvolvimento de vários projetos do Centro de Referência (*Mundo da Leitura* na Escola, Programa *Mundo da Leitura* na TV, Fórum de Letras, Laboratório de Graduação e Pós-Graduação, Empréstimo Gratuito do Acervo à Comunidade, Sacolas Circulantes, Contadores de Histórias, Grupo de Estudos, Livro do Mês), sentiu-se o proponente desta investigação estimulado a realizar uma pesquisa bibliográfica e de campo.

A pesquisa foi realizada para investigar os aspectos de um serviço específico oferecido pelo Centro de Referência, conhecido como “Visitas Agendadas”, que recebe grupos de alunos de escolas da cidade e da região em sua sede, acompanhados de professores, para a realização de atividades que constituem as práticas leitoras multimídiais.

Nesse sentido, pontuaram-se questões referentes aos conceitos de leitura em sentido restrito e amplo com base nos estudos de Angela Kleiman (1995, 1997, 2005).

A necessidade de capacitação dos formadores de leitores teve sustentação nas ideias de Anne-Marie Chartier (1996).

A urgência de preparar as futuras gerações para lidar com os novos suportes, com as novas tecnologias, buscou o embasamento teórico em Roger Chartier (1999), Séraphin Alava (2002), Andrea Ramal (2002) e Maria Isabel Orofino (2005).

Para proporcionar clareza e legitimidade aos conceitos referentes à interação do leitor com o texto literário e também às ideias de como o leitor preenche as lacunas oferecidas pelo texto, a pesquisa contou com as contribuições teóricas de Regina Zilberman (1989).

Encontrou-se também uma significativa contribuição para a construção dessa pesquisa em Marisa Lajolo (2001, 2005), Ezequiel Theodoro da Silva (1996, 1998) e Paulo Freire (1998), no tocante a aspectos relacionados ao conceito de leitura e de leitor, e em Luiz Antônio Marcuschi (1999, 2003), Désirée Motta-Roth (2002) e Cristina Costa (2005), no que diz respeito à caracterização dos textos e dos gêneros textuais. Esta última, demonstrou-se de igual importância, juntamente com Alberto Manguel (2001), ao fornecer esclarecimentos acerca da leitura de imagens.

Este estudo pode ser considerado, segundo Triviños⁴, como “pesquisa qualitativa”, por não verificar dados mensuráveis estatisticamente e, principalmente, por priorizar a ideia de contexto, “ressaltando a influência do *ambiente*, sobre os atores”, sem que eles (monitores, professores e alunos) fossem “retirados de seu meio habitual”, pois isso tornaria “muito difícil” o trabalho de investigação para que se pudesse “chegar a conclusões verdadeiras sobre seu comportamento”.

A pesquisa, ainda de acordo com o referido autor, foi do tipo “estudo de caso observacioanal”⁵, uma vez que teve como foco de exame as 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental de uma determinada escola municipal da cidade de Passo Fundo/RS, mas tendo-se respeitadas, para isso, as ideias referentes ao componente contextual, conservando-se assim a espontaneidade dos atores e a fidelidade de suas ações.

O estudo tem como objetivo geral fornecer subsídios teóricos e práticos aos agentes educacionais, culturais e sociais a respeito da complexidade de práticas de leitura multimídiais com vistas à formação de leitores multimídiais, capazes de interagir com os novos suportes tecnológicos, desenvolver sua capacidade cognitiva, sua sensibilidade e seu espírito crítico.

Com relação aos objetivos específicos, o estudo tem a intenção de: analisar o desenvolvimento de práticas leitoras multimídiais propostas pelo *Mundo da Leitura* com escolas, em visitas presenciais das mesmas ao Centro, por meio de um serviço intitulado “Visitas Agendadas”; observar se as práticas leitoras desenvolvidas pelo *Mundo da Leitura* proporcionam a leitura e a interação com diferentes tipos de linguagem; verificar, através de visitas,

⁴ TRIVIÑOS, Augusto. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987. p. 122.

⁵ *Ibidem*, p. 135.

observação e entrevistas com monitores, professores e alunos, se há continuidade no processo de formação de leitores multimídiais na volta às atividades diárias, no contexto próprio dessas escolas; analisar o comportamento dos professores e alunos, verificando se, com o término da visita, eles saem realmente estimulados a desenvolver leituras de textos apresentados em diferentes suportes e dão prosseguimento com multimeios de maneira significativa, realizando leituras não apenas lineares, mas hipertextuais, ampliando o conceito de leitura e entendendo a complexidade que o ato de ler representa; avaliar a proposta do *Mundo da Leitura* e as possibilidades de reprodução de seu modelo em outros lugares do Brasil.

O trabalho está delineado em cinco capítulos. O primeiro, de fundamentação teórica, procura revelar o conceito de leitura no âmbito do mundo plural onde se vive. Para isso, é subdividido em três partes: a primeira delas procura compreender o conceito de leitura a partir do enfoque do senso comum, evoluindo a partir daí para a contraposição dos conceitos de leitura linear e de leitura hipertextual; a segunda aborda o conceito de texto, como uma unidade de sentido, e gêneros textuais, ressaltando a sua importância na vida diária e seus padrões sócio-comunicativos característicos. Para um melhor desenvolvimento, a pesquisa debruçou-se mais detalhadamente sobre o texto literário; a terceira analisa práticas leitoras tradicionais, disseminadas e perpetuadas na maior parte do sistema educacional brasileiro para a formação de leitores, demonstrando, em seguida, a necessidade da implementação de Centros de Promoção de Leitura de Múltiplas Linguagens que planejem e desenvolvam práticas leitoras multimídiais.

O segundo capítulo descreve, de maneira detalhada, o Centro de Referência de Literatura e Multimeios da Universidade de Passo Fundo/RS — *Mundo da Leitura* —, contemplando os espaços onde são realizadas suas atividades e as suas respectivas funções; todos os projetos desenvolvidos para a formação de leitores em múltiplas linguagens; o acervo disponível em sua sede, fazendo uma correlação de cada grupo de material com a sua respectiva quantidade; as informações necessárias para que se compreenda de que forma é conduzida a mediação da leitura durante o desenvolvimento de suas atividades; uma abordagem a respeito das práticas leitoras multimídiais propostas aos seus usuários, explicitando o seu conceito, seus objetivos e a

sua proposta metodológica, a fim de utilizar a literatura como condução do ser humano para um despertar de consciência social, humanitária e ecológica.

O terceiro capítulo explicita a metodologia de trabalho desenvolvida para a realização da pesquisa, apresentando, passo a passo, cada uma das etapas que foram cumpridas ao longo de todo o período de desenvolvimento do estudo, trazendo comentários específicos sobre cada uma delas, os seus objetivos, as instituições visitadas, os sujeitos investigados, os instrumentos de pesquisa e as diferentes formas de execução.

O quarto capítulo promove uma análise entre os dados observados durante toda a pesquisa à luz das teorias expostas no primeiro capítulo deste estudo, verificando se as atividades desenvolvidas com as escolas durante as “Visitas Agendadas” têm continuidade ou não no contexto próprio da escola, revelando dessa forma o grau de assimilação da proposta de formação de leitores multimídiais por parte de professores e alunos.

As considerações finais têm a intenção de refletir sobre a proposta do Centro de Referência de Literatura e Mídias da Universidade de Passo Fundo/RS, a sua assimilação e as possibilidades de reprodução de seu modelo em outros lugares do Brasil para a formação de um leitor integral, pensando, ainda, nesse sentido, acerca do papel que deve ser desempenhado pelo Centro em relação às escolas após o término das visitas.

Ao focar aspectos referentes à interação dos sujeitos com textos apresentados em diferentes suportes, realizando leituras não apenas lineares, mas hipertextuais, a pesquisa tenta contribuir de maneira significativa com os agentes educacionais, culturais e sociais, a fim de que possam ampliar o conceito de leitura atual e entender a complexidade que o ato de ler representa.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA PROPOSTAS INVENTIVAS E ATUAIS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA LEITURA

1.1 Conceito de leitura

Ainda hoje, quando se fala em leitura, as pessoas, em sua maioria, independentemente da área do conhecimento à qual pertencem, entendem esta atividade como a decorrente do simples contato visual com um texto escrito. Guiadas pelo senso comum, essas pessoas estão longe de possuir o domínio suficiente para compreenderem o verdadeiro significado que envolve todo o processo de leitura. Evidentemente, falta-lhes o conhecimento científico a respeito do que o ato de ler significa, pois não têm a noção exata do que um real processo de leitura requer, que questões ele implica e que aspectos dele resultam.

A simples decodificação dos sinais gráficos não é suficiente para que a leitura se concretize em toda a sua amplitude. Para Silva⁶,

a leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos pré-elaborados. Esta confusão nada mais faz do que decretar a morte do leitor, transformando-o num consumidor passivo de mensagens não-significativas e irrelevantes.

Nesse sentido, pretende-se entender a prática da leitura como uma atividade bastante abrangente, que proporciona ao indivíduo e ao mesmo tempo exige dele, no ato da interação com determinado texto, um processo muito mais complexo do que aquele sedimentado ao longo do tempo pelo senso comum.

De um modo geral, supõe-se a leitura como uma atividade simplesmente mecânica, e que não necessariamente requer qualquer tipo de atividade intelectual mais elaborada. Na concepção leiga, a atividade da leitura não demanda nenhum processo cognitivo mais complexo, posicionando-se o seu

⁶ SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 96.

entendimento numa plataforma por demais superficial se comparada ao verdadeiro dinamismo psicológico e intelectual que ela (leitura) exige.

A situação torna-se muito grave quando o conceito pobre e defasado de leitura atinge profissionais que lidam direta ou indiretamente com a formação de novos leitores, como os agentes educacionais, culturais e sociais.

A leitura precisa com urgência deixar de ser considerada como uma atividade apenas alfabetizadora em que, para ler, basta tão somente decifrar os sinais gráficos de um texto impresso. A leitura deve passar a ser compreendida como uma necessidade fundamental das pessoas para que possam atuar a partir das imposições do mundo onde se vive, interagindo e trocando experiências com outras pessoas, adquirindo autonomia e independência para a realização das inúmeras tarefas do dia-a-dia, conquistando, enfim, liberdade para estabelecer um olhar mais crítico sobre tudo que as cerca. Porém, essa não é a postura frequentemente adotada pelo sistema educacional brasileiro de um modo geral no que diz respeito à formação de leitores, conforme adverte Silva⁷:

Ainda que muitas escolas brasileiras explicitem objetivos educacionais voltados à formação do cidadão, são raras aquelas que organizam e implementam ações direcionadas ao aguçamento da criticidade dos estudantes. Cumpre lembrar que cidadania e criticidade são termos indicotomizáveis.

A leitura, a partir do ponto de vista colocado pelo autor, deve, então, ser considerada não apenas como uma simples decifração ou decodificação. A leitura precisa ir muito além disso; precisa ser compreendida como uma prática social e cultural, pois, segundo o próprio Silva⁸, mediante o ato de ler o sujeito executa “um ato de compreender o mundo”.

Sob essa óptica, cabe-se observar que a leitura já não pode mais ser entendida como uma prática apenas de salas de aula para a alfabetização dos alunos. Para Kleiman⁹, a leitura como uma atividade apenas de decodificação “dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo do aluno”. A atividade de decodificação se resume, portanto, a atitudes

⁷ SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 26.

⁸ SILVA, 1996, p. 49.

⁹ KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 5.ed. Campinas: Pontes, 1997. p. 20.

puramente mecânicas, em que o sujeito apresenta um comportamento maquinal, anulando a sua consciência, o seu raciocínio, a sua vontade e a sua espontaneidade, simplesmente executando tarefas ou seguindo ordens que lhes foram dirigidas.

A leitura deve, assim, constituir-se numa prática muito mais ampla, em que o leitor, de acordo com Kleiman¹⁰, “utiliza diversas estratégias baseadas em seu conhecimento linguístico, sociocultural, enciclopédico” para ser realmente capaz de compreender o que lê.

Em conformidade com essa ideia, Silva¹¹ assevera que não pode haver uma confusão entre o que, de fato, é leitura e os automatismos referidos por Kleiman, a que chama de “reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos pré-elaborados”. Para o autor, o ato de ler “sempre envolve apreensão, apropriação e transformação de significados [...] Leitura sem compreensão e sem recriação de significado é pseudoleitura, é um empreendimento meramente ôntico”.

Tem-se, a partir da visão compartilhada pelos autores, uma nova concepção de leitura, deslocando-a do lugar de uma atividade passiva, em que o sujeito apenas busca respostas previamente determinadas pelo autor, e posicionando-a na plataforma de uma tarefa com exigência de enorme atividade por parte do leitor. Tendo este último alicerces em sua própria bagagem cultural, em suas próprias vivências e crenças, constrói sentido para o texto com o qual interage, ressignificando-o, elaborando um novo texto.

A leitura, num conceito contemporâneo, apresenta-se, então, como uma atividade complexa, que envolve, como assegura Kleiman¹², um grande “número de processos mentais”, numa ação que vai além da decodificação, implicando uma atitude de interação, compreensão, apreensão e reelaboração do texto. Pode-se, com isso, perceber que a leitura se estabelece através de um diálogo com o texto, em que o leitor não somente entende o que lê, mas também posiciona-se diante do texto, fornecendo, com base no seu próprio conhecimento, subsídios que o transformarão.

¹⁰ KLEIMAN, 1997, p. 12.

¹¹ SILVA, 1996, p. 96.

¹² KLEIMAN, Angela. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. In: RÔSIN, Tania & BECKER, Paulo (orgs.) *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. 2. ed. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. p. 34.

Para Silva¹³, essa contribuição do sujeito é necessária e decisiva para a feitura de um novo texto, pois no entendimento do autor, não se trata de outra coisa, mas de uma leitura crítica, em que sempre existirá a “produção ou construção de um outro texto: *o texto do próprio leitor*”.

A partir das ideias e dos conceitos defendidos por Silva e Kleiman, é possível deduzir que o leitor, durante a atividade da leitura, constrói um sentido para o texto com o qual mantém contato, apoiando-se, para tal, em suas próprias experiências pessoais. Dessa construção de um sentido para o texto, o sujeito, por ter interagido com uma representação de mundo distinta da sua (presente em diferentes textos) será, então, capaz de forjar novos olhares sobre o meio onde se encontra inserido, modificando-o sempre, pois terá se transformado em uma nova pessoa a cada nova leitura que vier a promover. Com isso, poderá se libertar das amarras impostas pela sociedade como um todo, pois apresentará o potencial necessário para tornar-se o cidadão crítico de que fala Silva¹⁴, ao garantir que o leitor crítico não permanece apenas na elucidação do significado, “ele reage, questiona, problematiza, aprecia com criticidade”.

Corroborando as ideias acerca da leitura discutidas até o momento e do seu caráter libertador, a contribuição de Lajolo¹⁵ para um melhor entendimento dessa atividade parece ser extremamente significativa: a leitura é uma prática que promove, naqueles que com ela se familiarizam, a ampliação do “horizonte de expectativas, numa perspectiva de familiaridade crescente com esferas de cultura cada vez mais complexas”.

Partindo desse ponto de vista, o entendimento da leitura configura-se, ainda mais, como uma prática sócio-cultural, apontando sempre para a necessidade das pessoas de desenvolverem a capacidade de ler textos tanto numa perspectiva social quanto numa perspectiva cultural.

As esferas de cultura a que se refere Lajolo são, por excelência, propagadoras da arte em geral. A familiaridade crescente com essas esferas, a partir de uma proximidade através da sua leitura, é fundamental para a libertação dos sujeitos, pois Zilberman¹⁶, referindo-se aos textos artísticos,

¹³ SILVA, 1996, p. 81. (grifo do autor)

¹⁴ *Ibidem*, p. 80.

¹⁵ LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2005. p. 45.

¹⁶ ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989. p. 57.

afirma que a sua leitura “tende a romper com as normas conhecidas e antecipar outras, liberando o espectador dos constrangimentos do código dominante”. Pela leitura da arte, o sujeito é capaz de opor-se às imposições que lhe são estabelecidas em seu meio, modificando conceitos sedimentados e abrindo, assim, espaço para novas perspectivas de vida e comportamento.

Os educadores, formadores de novos leitores, em sua maioria, talvez por desconhecerem o verdadeiro significado da leitura, o que ela requer e o que dela advém, não promovem com os seus alunos atividades de leitura que, por exemplo, levem em consideração a arte de um modo geral. Para eles, a leitura continua sendo uma atividade mais “nobre”, e configurada apenas através da leitura de textos escritos como, por exemplo, de um romance erudito, presente nos cânones da literatura brasileira.

Por essa razão, constata-se, cada vez mais, nas instituições de ensino espalhadas por todo o país, a ideia de que a maioria das pessoas, de forma especial os jovens em situação escolar, não lê. Possivelmente, o que esses jovens de fato não leiam sejam os livros que os mencionados formadores de “leitores” gostariam que eles lessem de maneira ávida. A circunstância revela um grande desconhecimento por parte desses educadores dos inúmeros materiais de leitura a que os seus próprios alunos têm acesso cotidianamente.

A partir de uma perspectiva contemporânea, Chartier posiciona a leitura como sendo a atividade de interação e posterior apreensão do significado de determinado texto, não necessariamente aqueles pertencentes ao cânone, como deseja grande parte dos professores brasileiros. Por essa razão, para Chartier¹⁷,

Aqueles que são considerados não-leitores lêem, mas lêem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima. O problema não é tanto o de considerar como não-leituras estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude.

¹⁷ CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1999. p. 103-104.

Na perspectiva de Chartier, ao compartilhar do mesmo entendimento sobre o ato de ler que perpassam as ideias de Silva, Kleiman, Lajolo e Zilberman, a leitura, ao ser desempenhada por um sujeito, configura-se na atividade capaz de transformar-lhe a visão do mundo, conferindo-lhe criticidade e autonomia suficientes para, após reconhecer-se como indivíduo, interagir com o meio social onde está inserido, modificando-o de maneira significativa.

Nesse sentido, reforçando ainda mais a ideia de que as leituras diversas, mesmo fugindo da exclusividade do cânone, se apresentam como potencialmente capazes de formar cidadãos críticos, Silva¹⁸ ressalta:

A aquisição de novas informações e a conseqüente expansão de horizontes decorrentes de leituras ecléticas vão se tornar instigadoras de diálogos mais freqüentes e de comunicações mais autênticas. Nesse sentido, ler é realmente participar mais crítica e ativamente da comunicação humana.

Ainda a partir dessa nova perspectiva de leitura, o pensamento de Freire é bastante enriquecedor, pois gera ideias que são aproveitadas por intelectuais diversos, entre eles os aqui mencionados, a respeito da necessidade de uma compreensão mais ampla e complexa sobre o ato de ler, ao afirmar que a leitura de mundo é anterior à leitura da palavra. Quando assegura que a leitura deve envolver aspectos sociais e culturais próprios do universo de onde se origina o sujeito-leitor, concedendo-lhe graus de autonomia e criticidade, Freire¹⁹ crê que o ato de ler, “implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido”, abrangendo, necessariamente, tudo o que se está ao redor, cercando o indivíduo. De acordo com Freire²⁰:

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

¹⁸ SILVA, 1996, p. 41.

¹⁹ FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 36. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 21.

²⁰ *Ibidem*, p. 11.

Nesse sentido, torna-se evidente o fato de que o ato de ler, numa perspectiva contemporânea, deve alcançar, invariavelmente, para o desenvolvimento mais completo desses sujeitos, a compreensão das artes de um modo geral, tornando indispensável a atividade da leitura das linguagens das variadas manifestações artísticas.

Tal assertiva fica patente quando se observa que, para Freire²¹, o verdadeiro sentido do ato de ler concretizava-se através das leituras que fazia dos diversos contextos onde esteve inserido ao longo da vida, como os que “se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais”, como por exemplo, no

canto dos pássaros, [...] na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos, [...] no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores, [...] no corpo das árvores, na casca dos frutos

Freire²², no entanto, ainda lembra que do mesmo contexto fazia parte “o universo da linguagem dos mais velhos, expressando suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores”.

Para o autor, as leituras que realizava desses contextos, dos que fazia parte e dos que iam além da sua suspeita (os mencionados pelos mais velhos), permitiram a ele, paulatinamente, perceber e entender o mundo onde estava inserido. Segundo palavras do próprio Freire²³, a leitura que fazia do seu próprio mundo “foi sempre fundamental”.

Ora, se para Freire a leitura do mundo consolida-se como uma atividade rica e de grande relevância para o desenvolvimento crítico das pessoas, como foi o seu próprio caso, parece evidente que desenvolver a habilidade de ler as linguagens da arte como a fílmica, a musical, a da dança, a teatral, a pictórica, a escultural, a arquitetônica, a fotográfica colaborará, de maneira positiva, para a construção de um sujeito integral, com espírito crítico, transformador, capaz de atuar significativamente no meio onde está inserido, promovendo mudanças para melhor. Isso porque as manifestações artísticas, por meio das linguagens

²¹ FREIRE, 1998, p. 12-13. (grifo nosso)

²² *Ibidem*, p. 13-14.

²³ *Ibidem*, p. 15.

e das estéticas que lhes são próprias, têm, como principal característica, criar representações de mundo distintas das que os sujeitos que com elas interagirão carregam consigo. O estranhamento causado pelas artes, o confronto gerado entre uma visão de mundo sedimentada, com inúmeras amarras, e uma nova perspectiva de ver o outro criará nos sujeitos um novo olhar, que gerará, por conseguinte, questionamentos acerca de tudo que os cerca e, em última análise, acerca de si mesmos.

Tanto o canto dos pássaros, a dança das árvores, as tempestades, os trovões, os relâmpagos, as nuvens do céu e os seus movimentos bem como o universo insuspeito apresentado a Freire pelos mais velhos, podem ter sua riqueza significativamente acrescida por distintas representações de mundo proporcionadas pelas variadas manifestações artísticas. As linguagens da arte, em suas diversas formas de expressão, possibilitam aos sujeitos o contato estreito e reflexivo com o outro, o diferente.

Os modos pelos quais esses contatos se realizam são os mais distintos, a depender da característica de cada uma das linguagens: a fílmica, por exemplo, o faz, por meio ficcional ou documental, utilizando imagens, sons e movimentos; a musical, usando o ritmo, a harmonia e a melodia; a da dança, empregando movimentos, gestos, expressões, vestuário e sons; a teatral encenada, fazendo uso da palavra oral, com muitas entonações e nuances, de cenários, de sons e de luzes; a pictórica, empregando desenhos feitos em tintas com inúmeras cores sobre várias superfícies; a escultural, valendo-se da criação de diferentes formas e relevos; a arquitetônica, expondo elementos, materiais, técnicas e formatos; a fotográfica, reproduzindo, em cores ou não, imagens captadas por determinado ângulo de alguém ou de algo.

Todas essas manifestações artísticas, por meio de suas próprias linguagens, colocam o sujeito defronte do novo, conduzindo-o, a partir de sua leitura, a um posicionamento crítico diante da realidade, pois como observa Manguel²⁴, todos estão “refletidos de algum modo” nelas, as “pintadas, esculpidas, encenadas, fotografadas, impressas, filmadas”. Para o intelectual argentino, o ato de lê-las gera no sujeito uma criação de “significados para o

²⁴ MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 20.

mundo” que está a sua volta, fazendo-o construir “com audácia, a partir desses significados, um senso moral e ético”²⁵.

Entretanto, o mundo que se apresenta atualmente é plural, dinâmico, e exige uma concepção de leitura para além da linearidade. Dentro dessa perspectiva ainda mais ampla de leitura, impulsionada pelo surgimento de inúmeros recursos tecnológicos, o computador e, por conseguinte, a Internet, inauguram novos tempos, novos comportamentos e novas exigências por parte dos leitores. Em frente à tela, o leitor é capaz de fazer escolhas, de operar uma infinidade de cruzamentos e de relações em rede.

Para Chartier, com o surgimento do computador, ocorre uma mudança expressiva nas práticas de leitura. Chartier²⁶ afirma, pois, que “a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escritor assim como nas maneiras de ler”.

Com o computador, o que o leitor tem à sua frente é uma imensidão de possibilidades simultâneas. Tem-se o início de uma forma de leitura mais ágil e globalizada; uma leitura dinâmica, desterritorializada, em que o texto passa a ocupar não mais um lugar real, mas virtual. Nessa nova forma de leitura, há, por exemplo, possibilidade de concomitância entre palavra, som e imagem. A leitura deixa, então, de ser linear e passa a ser hipertextual.

A atividade da leitura no mundo atual, a partir do surgimento do computador, e mais recentemente, da Internet, é ilimitada, muito distante da praticada no livro, no formato contemporâneo que se é conhecido. Isso exige uma nova postura por parte dos leitores, obrigando-os a desenvolver um domínio mais amplo de competências de leitura, aptidão com o manejo de informações e até mesmo com o acionamento de procedimentos cognitivos compatíveis com a leitura na *web* que, de acordo com Alava, após a sua realização, não permite ao leitor uma saída dali sem que tenha passado por algum tipo de alteração. Para Alava²⁷:

O domínio de leituras cibernéticas pressupõe ao mesmo tempo o domínio de competências de leitura, de habilidades informacionais, de condutas sociais e o acionamento de procedimentos cognitivos adequados. Não saímos incólumes

²⁵ MANGUEL, 2001, p. 33.

²⁶ CHARTIER, 1999, p. 13.

²⁷ ALAVA, 2002, p. 206.

das horas que passamos navegando. Controlamos ao mesmo tempo uma nova tecnologia e uma nova forma de ler e de dar sentido aos signos e às decisões. A Internet nos metamorfoseia, e nós a construímos por meio de nossas leituras.

Constata-se que a verdadeira atividade de leitura demandada pelo mundo de hoje requer um jogo muito maior para a construção dos significados oriundos de textos, exigindo dos leitores procedimentos cognitivos ainda mais complexos do que os condizentes com a leitura linear.

É imprescindível a formação de sujeitos que possam desenvolver uma leitura hipertextual significativa, mas isso somente será possível após uma ampla conscientização por parte dos agentes educacionais, culturais e sociais acerca do que o ato de ler representa e da sua devida capacitação profissional. Do contrário, será inviável pensar-se na formação adequada de sujeitos-leitores capazes de atender às novas e diversas exigências de leitura impostas pelo mundo atual.

Ramal²⁸ alerta, por exemplo, que

Por entender os objetivos do ensino da leitura e da escrita de maneira limitada, a escola quase sempre deixou de se abrir à leitura de outros contextos, às conotações, ao desenvolvimento do raciocínio interpretativo, ao estudo pelo qual o homem em formação se apropria dos signos lingüísticos, apagando os modos de articulação e contribuindo para práticas de leitura restritivas e domesticadoras.

O mundo revela-se, cada vez mais, como um lugar de indefinida multiplicidade. O entendimento por uma leitura em rede, em que vários textos são apresentados em paralelo, torna-se imperioso. O computador evidencia-se como uma ferramenta com potencial suficiente para colaborar na formação de sujeitos capazes de promover essa leitura hipertextual. E não poderia ser diferente, pois diante da sociedade tecnologizada, Ramal²⁹ observa que “as novas práticas de leitura e escrita, as novas situações de comunicação, as mudanças na linguagem e as novas formas de pensar e de aprender devem

²⁸ RAMAL, Andrea Cecília. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 58.

²⁹ *Ibidem*, p. 90.

ser entendidas a partir de toda a rede sociotécnica que passa pelas tecnologias”.

Como pôde se observar, o conceito de leitura se expandiu consideravelmente e se requer, hoje em dia, uma perspectiva não mais linear para o ato de ler, mas hipertextual, com a incidência de vários textos simultaneamente, em um único suporte.

Entende-se, assim, a partir da convergência dos fatores já abordados — pluralidade e dinamismo do mundo atual, leitura como compreensão e construção de significados, necessidade de leitura de mundo e de leitura hipertextual, e valorização do meio social de onde se originam os indivíduos — que, para fornecer ao sujeito-leitor de hoje a capacidade de se transformar em um cidadão crítico, a leitura precisa ser considerada como uma prática social e cultural, fugindo dos padrões burocráticos em que se encontra na maioria das instituições de ensino espalhadas por todo o país. Mas, para que isso aconteça é preciso atentar para o fato de que a leitura, e conseqüentemente a escrita, em decorrência da diversidade de grupos sociais existentes, diferem, em graus de necessidade, de um grupo para outro.

Como observa Kleiman³⁰, elas estão sempre ligadas

ao contexto, à situação; estão determinadas pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura ou escritura.

As atividades da escrita e da leitura, e suas respectivas necessidades, são, portanto, distintas. Em cada lugar, em cada situação, as exigências de ler e de escrever serão diferentes, em função das necessidades impostas por determinado contexto, por determinada sociedade.

Assim, o ensino da leitura, de acordo com Kleiman³¹, “não pode ser reduzido ao domínio individual das habilidades necessárias para usar o código escrito nem a uma única prática”.

A leitura, então, confirma-se como uma atividade muito mais de compreensão, apropriação e transformação (do outro e de si), como fica

³⁰ KLEIMAN, 2005, p. 25.

³¹ *Ibidem*, p. 25.

patente na afirmação de Silva³² sobre o ato de ler. Ele observa que ler é “não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo”.

E a leitura, nessa perspectiva, significa um entendimento por parte dos sujeitos de como funcionam os textos nas inúmeras e diversificadas práticas sociais e culturais que são determinadas diariamente pelos contextos onde elas se realizam.

É oportuno, assim, para a aquisição de uma maior clareza a respeito da necessidade dessa nova concepção de leitura — que proporciona aos sujeitos, por consequência, níveis mais significativos de autonomia e criticidade —, um debruçamento mais específico sobre os conceitos de texto e de gêneros textuais.

1.2 Texto e gêneros textuais

O texto, nas mais diferentes áreas do conhecimento, preservando-se sempre a visão leiga, compartilhada pelo senso comum, sem qualquer base ou olhar científico, é compreendido pelas pessoas como o conjunto que reúne letras, palavras e frases, organizado em uma estrutura sintática geradora de algum sentido. Ou seja, salvo exceções, o texto, para a maioria das pessoas, continua ainda sendo entendido e existindo somente por uma de suas formas: o texto escrito.

Entretanto, igualmente à urgência de uma compreensão mais ampla sobre o que o ato de ler verdadeiramente significa, há, também, a necessidade de um entendimento mais vasto acerca do conceito de texto, pois apenas assim, unindo com clareza uma definição à outra (leitura e texto), será possível perceber que o mundo onde se vive é suscetível de ser lido.

Para Marcuschi³³, por exemplo, que, divergindo de modo radical da concepção leiga, oferece uma esclarecedora colaboração, um texto não é “simplesmente uma soma de sentenças coesas e coerentes”. Marcuschi o

³² SILVA, 1996, p. 45.

³³ MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (org.) *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 99.

toma como algo muito mais amplo e significativo. Para ele, um texto é “uma ocorrência comunicativa”.

Sabendo-se que o mundo de hoje é plural e que cada sujeito é detentor de uma bagagem cultural própria, adquirida através de sua vivência ao longo do tempo, Marcuschi³⁴ lembra que nessa ocorrência comunicativa todo texto submete-se, então, “a estabilizadores internos e externos para formar uma unidade de sentido”.

Em consonância com o referido autor, Costa³⁵ reitera que textos são os conjuntos que “compõem uma unidade”, podendo, para tanto, “fazer uso de linguagens verbais ou audiovisuais”.

Assim, pode-se facilmente chegar à conclusão de que existe pelo mundo uma infinidade de textos com os quais as pessoas interagem diariamente sem perceber. Para isso, basta tomar como exemplo a fotografia a seguir reproduzida (observe-se a Foto 1³⁶), com a vista parcial do bairro de Boa Viagem, localizado na cidade do Recife.

Foto 1.



Se observada como uma ocorrência comunicativa que carrega consigo uma unidade de sentido, a que se referem Marcuschi e Costa, será possível constatar sem maiores dificuldades de que não se trata de qualquer outra coisa, mas simplesmente de um texto. Nele, especificamente, pode ser feita, por exemplo, a leitura de que a cidade do Recife, pela quantidade de edifícios

³⁴ MARCUSCHI, 1999, p. 99.

³⁵ COSTA, Cristina. *Educação, imagem e mídias*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 50.

³⁶ Imagem disponível no site <http://www.recife.pe.gov.br/cidade/projetos/fotosdorecife/index.html>. Acesso em 03/04/2008.

altos vistos na imagem, é uma cidade moderna, onde certamente reside um elevado índice populacional. É possível, também, concluir que, pela incidência de muito verde no restrito campo visual, que abrange apenas uma pequena área da cidade, trata-se de um lugar bastante arborizado. Por fim, o leitor da fotografia poderá constatar, ao ver inúmeras pessoas banhando-se no mar, que o clima da região, pelo menos naquela época do ano, é quente o suficiente para se estar dentro da água.

Como a fotografia anteriormente mostrada, o filme, a música, a dança, a peça de teatro, a pintura, a escultura ou a arquitetura de um determinado lugar também, pelo fato de se constituírem em unidades de sentido, passíveis, por conseguinte, de serem lidas, não se configuram como outra coisa, mas sim como textos.

Todos esses textos, de acordo com o próprio Marchuschi³⁷, precisam ser vistos a partir de uma nova perspectiva, qual seja a de “um conjunto de práticas sociais”, pois para o autor, os textos, no cotidiano das pessoas “se entrecruzam sob muitos aspectos”³⁸. As pessoas, portanto, devem estar suficientemente capacitadas para interagir com os referidos textos, lendo-os de maneira constante para, uma vez compreendendo-os e apropriando-se dos seus significados, transformarem o outro (no e com o meio onde estão inseridas) e a si mesmas, num processo permanente de criticidade e desenvolvimento.

Nesse processo contínuo, as pessoas não somente leem textos como é evidente que também os produzem. Durante a produção e recepção dos textos existentes no cotidiano, as pessoas utilizam-se tanto da escrita como da oralidade, em diferentes contextos. Entre eles, Marcuschi³⁹ destaca “o trabalho, a escola, o dia-a-dia, a família, a vida burocrática, a atividade intelectual”.

Em cada um dos mencionados contextos há, todavia, os mais diversos graus de necessidade e distintos objetivos por parte das pessoas para o uso da escrita e da oralidade, fazendo surgir assim os gêneros textuais.

³⁷ MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 15. (grifo do autor)

³⁸ *Ibidem*, p. 38.

³⁹ *Ibidem*, p. 19.

Para Motta-Roth⁴⁰, os gêneros textuais são reconhecidos “por sua capacidade de se evidenciar em eventos comunicativos recorrentes”. Para ela, o conceito de gêneros textuais é, assim, estabelecido por “uma interconexão entre fatores textuais (da linguagem) e fatores contextuais (das relações sociais envolvidas)”.

Pode-se deduzir, a partir dessa definição, a importância que têm os gêneros textuais para a organização de todos os grupos sociais e a força que possuem para promover uma melhor circulação dos indivíduos integrantes de cada um desses grupos.

Presentes, pois, diariamente em qualquer sociedade, em situações que vão das mais simples até as mais complexas, os gêneros textuais são imprescindíveis para o estabelecimento de padrões sócio-comunicativos, organizando e facilitando a vida das pessoas.

Para Marcuschi⁴¹, eles fazem parte de “uma prática comunicativa interessante e proveitosa em muitos sentidos”, porque, tomando como exemplo tão somente o ambiente familiar, há diversas situações em que os gêneros textuais se fazem presentes e extremamente necessários, como aponta o autor ao mencionar que

há cartões e cartas pessoais para serem escritos. Há cheques para assinar, contas a fazer, recados a transmitir e listas de compras a organizar, rádio e músicas a escutar. Há as ocorrências a registrar (os famosos livros de registro de todos os condomínios). Há historinhas a contar antes de dormir.

Se apenas para a funcionalidade e o bom convívio de uma família os gêneros textuais se fazem tão importantes, eles tornam-se imprescindíveis quando as relações sociais rompem os limites dos lares das pessoas e passam a existir no âmbito do mundo exterior onde se vive. Basta, nesse sentido, imaginar que para a sua vivência diária o cidadão precisa estabelecer situações comunicativas, como: o secretário de um escritório que necessita ler ou escrever uma carta; o funcionário de uma empresa que precisa ler ou escrever um simples memorando; o sujeito que, para se manter informado, deve ler uma reportagem jornalística; a dona de casa que, a fim de preparar

⁴⁰ MOTTA-ROTH, Désirée. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, José Luiz & MOTTA-ROTH, Désirée. (orgs.) *Gêneros textuais*. Bauru: EDUSC, 2002. p. 78.

⁴¹ MARCUSCHI, 2003, p. 20-21.

uma refeição diferente, se depara com uma receita culinária; a empregada doméstica que tem por obrigação ir ao supermercado e, para isso, depende de uma lista de compras; o paciente que, após a consulta médica e a posterior aquisição do remédio, tem de ler a bula do medicamento e se informar sobre as dosagens adequadas; ou o operário que, para ir ao trabalho, necessita identificar e tomar o ônibus correto.

Os gêneros textuais, percebe-se, estão intensamente presentes no cotidiano das pessoas, que, mesmo sem saberem, os leem e os produzem todos os dias, sem cessar. As pessoas, por meio da leitura e da produção de gêneros textuais, são capazes de se organizarem e conviverem em sociedade, estabelecendo padrões sócio-comunicativos que vão desde os núcleos de relacionamento menores, como a família, estendendo-se para abranger os ciclos maiores como a vizinhança, o trabalho e o meio social como um todo, no qual estão inseridas.

Entretanto, dentre todos os gêneros textuais existentes, entende-se que, pela riqueza que carrega consigo, o texto literário seja o mais significativo deles. Com imenso potencial para desenvolver a capacidade cognitiva dos sujeitos, uma vez que detêm incalculáveis possibilidades de representações de mundo, o texto literário apresenta-se de maneira imprescindível para formar leitores críticos, capazes, por consequência, de ler e produzir mais facilmente os outros gêneros textuais, necessários para a sua inserção e mobilidade nos diversos meios sociais onde interagirá cotidianamente.

A riqueza existente no texto literário, além da criação das referidas representações de mundo, reside também no fato de ser ele, como manifestação artística, possível causador de grande estranhamento em quem com ele interaja, suscitando o contato com o diferente. Tal contato transformar-se-á em porta de entrada para uma posterior reflexão acerca do outro e de si mesmo, o que concederá ao sujeito um nível mais elevado de criticidade, oferecendo-lhe maior autonomia para as atividades que exercerá em sua vida diária.

A maneira pela qual o sistema educacional brasileiro vem, ao longo de décadas, lidando com o texto literário, no entanto, está muito longe de atingir níveis apenas satisfatórios. A utilização restrita do texto literário por parte dos educadores, formadores de leitores, que o tomam, na maioria das vezes, para

o desenvolvimento de atividades gramaticais, tem terminado por anular, quase que na sua totalidade, a potência de significados e possibilidades presentes nesse gênero textual.

Sabe-se, porém, que a discussão e uma ampla e significativa mudança nas estruturas de ensino são lentas. É praticamente impossível modificar toda uma cultura de ensino-aprendizagem em pouco tempo, como se pode constatar a partir da ponderação de Lajolo⁴², ao argumentar que

o contexto escolar brasileiro, no qual discussões *sobre* e propostas *para* usos do *texto literário em classe* podem transformar-se em armadilha para o professor que, sentindo-se fragilizado, busca respostas imediatas para seus problemas concretos.

As modificações a serem implementadas, todavia, permanecem sendo urgentes e precisam ter início a partir de algum lugar. Se não se pode modificar todo o sistema educacional brasileiro rapidamente, é preciso, ao menos, que se reflita e se remodele a maneira pela qual o texto literário vem sendo trabalhado pelos professores com os seus alunos, pois têm-se constatados os seguintes aspectos:

a) O ato de ler, como já demonstrado, precisa ser encarado como uma prática social e cultural;

b) A compreensão e utilização dos diversos gêneros textuais presentes no dia-a-dia das pessoas é de fundamental importância para a inserção no meio em que vivem e, por conseguinte, para o alcance de uma melhor qualidade de vida;

c) O texto literário é extremamente rico e carrega consigo um enorme potencial de produção de reflexão por parte dos leitores que com ele entram em contato, proporcionando-lhes, posteriormente, a possibilidade de uma ampla e significativa interação com os diversos gêneros textuais.

Os agentes educacionais, culturais e sociais integrantes do sistema educacional do país devem, imediatamente, repensar o modo de como lidam com o texto literário em diversos centros de formação de leitores como, por exemplo, as salas de aula, as bibliotecas públicas e particulares, e as associações de bairros. O texto literário, conforme já mencionado, é uma

⁴² LAJOLO, 2005, p. 14. (grifo do autor)

manifestação artística e, como tal, é potencialmente capaz de causar impacto naqueles que com ele interagem, pois apresenta elementos que lhes provoca estranheza e que, por isso mesmo, os conduzem a uma reflexão a respeito de determinados paradigmas existentes na sociedade e aos quais eles, sem perceberem, se submetem diariamente.

O texto literário precisa ser utilizado como uma ferramenta transformadora, libertadora, que emancipa os sujeitos que com ele interagem verdadeiramente, construindo sentidos múltiplos para o texto, a partir das diversas representações de mundo oferecidas por ele.

Nessa direção, é imperativo que o sujeito-leitor se reconheça como uma parte fundamental nesse jogo de construção de sentidos, pois como alerta Zilberman⁴³, “o texto possui uma estrutura de apelo. Por causa desta, o leitor converte-se numa peça essencial da obra”.

E é exatamente por se reconhecer como parte da obra que o sujeito-leitor se sentirá livre para com ela interagir, preenchendo lacunas, ressignificando o texto, emprestando a ele novos sentidos a partir de suas próprias experiências pessoais, da sua própria bagagem cultural, num diálogo fecundo e transformador.

Marcuschi⁴⁴ colabora com essa ideia, orientando que o professor em sala de aula

trabalhe o texto dentro de perspectivas menos estanques e desenvolva exercícios que permitam a penetração no implícito e nas intenções subjacentes. [...] Trabalhe o leitor (aluno) numa perspectiva crítica, desenvolvendo nele a capacidade de raciocínio para além da contextualização cognitiva estrita. Só assim surgirá o leitor crítico.

Dentre todos os gêneros textuais existentes, o texto literário possibilita ao leitor que com ele entra em contato um jogo cognitivo muito amplo. Por essa razão é capaz de oferecer novas perspectivas, conferindo ao leitor uma visão diferenciada da realidade. Isso o faz atentar para determinados preceitos vigentes na sociedade e que ele, por não se colocar em um nível de confrontação, e sim tão somente de subordinação, era incapaz de perceber.

⁴³ ZILBERMAN, 1989, p. 15.

⁴⁴ MARCUSCHI, 1999, p. 122. (grifo nosso)

O contato com o texto literário e a compreensão das diferentes representações de mundo criadas por ele é fundamental para uma mudança interior, conduzindo o sujeito a um movimento de emancipação dos códigos dominantes. Segundo Jauss⁴⁵, isso somente é possível porque “a experiência da leitura logra libertá-lo das opressões e dos dilemas de sua práxis de vida, na medida em que o obriga a uma nova percepção das coisas”.

Pode-se perceber que o texto literário apresenta-se como uma base sólida e extremamente necessária para o desenvolvimento cognitivo das pessoas. Através da compreensão, apreensão e reelaboração do texto literário, elas serão capazes de atingir níveis suficientes para interagir (lendo e produzindo) de maneira satisfatória com os demais gêneros textuais existentes no mundo, adquirindo, conseqüentemente, autonomia para agir nos mais diversos meios sociais e criticidade para se posicionar diante deles, tentando modificá-los para melhor.

Mas, para que isso de fato aconteça, Marcuschi⁴⁶, referindo-se aos gêneros textuais e às suas formas comunicativas, adverte:

Seria interessante que a escola soubesse algo mais sobre essa questão para enfrentar sua tarefa com maior preparo e maleabilidade, servindo até mesmo de orientação na seleção de textos e definição de níveis de linguagem a trabalhar.

Porém, as escolas que compõem o sistema educacional brasileiro de um modo geral parecem não demonstrar sinais de que seguem por esse caminho, tendo em seus quadros professores mal preparados e uma infraestrutura deficitária a oferecer aos alunos.

Para que se compreenda melhor o problema da formação de novos leitores no Brasil, ocasionado pela ocorrência simultânea da má-preparação dos professores e da frágil infraestrutura das escolas do país, deve-se atentar para aspectos de uma atividade imprescindível nessa formação: as práticas leitoras.

Faz-se necessário, desse modo, analisá-las a partir do enfoque tradicional, de como se vem trabalhando durante décadas, contrapondo,

⁴⁵ JAUSS, Hans Robert. A história da literatura como provocação à teoria literária. São Paulo: Ática, 1994. p. 52.

⁴⁶ MARCUSCHI, 2003, p. 19.

posteriormente, essa estratégia a um ponto de vista contemporâneo, em que as práticas leitoras se apresentam sob uma perspectiva multimídia.

1.3 Práticas Leitoras

Para formar leitores, os agentes educacionais, culturais e sociais precisam realizar nas salas de aula, bibliotecas, centros culturais e associações de bairros atividades que promovam a leitura, desenvolvendo, de modo contínuo e progressivo, a capacidade cognitiva e a sensibilidade dos alunos. Para tanto, precisam levar em consideração a sua faixa etária, a série em que se encontram e a sua história de vida como sujeito, selecionando os materiais de leitura que se demonstrarem mais apropriados. A essas atividades é dado o nome de “práticas leitoras”.

No caso específico das escolas (um dos objetos de investigação da pesquisa no que diz respeito ao planejamento e desenvolvimento dessas atividades), pelo fato de os próprios professores não serem leitores, torna-se muito difícil a realização, por eles, de práticas leitoras significativas, que alcancem a formação adequada dos alunos, transformando-os em novos sujeitos-leitores. Assim mesmo, em grande parte do sistema educacional brasileiro, essa situação vem se repetindo há décadas, ocasionando um paradoxo bastante negativo e que praticamente inviabiliza a formação de leitores. E o fato não é desconhecido, pois inúmeros estudiosos advertem para o problema, existente na maioria das escolas do país. De acordo com Kleiman⁴⁷, por exemplo, o cerne da gravidade reside nessa contradição, colocada há muito por ela sob a seguinte perspectiva: “formação precária de um grande número de profissionais da escrita que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler”.

Dessa maneira, diante do cenário contraditório presente nas salas de aula do país, as práticas leitoras que são realizadas mostram-se deficitárias e ultrapassadas, tornando-se insatisfatórias para a formação de leitores em um nível apropriado, que possa ser compatível com o grau de exigências impostas pelo cotidiano nos mais diferentes meios sociais.

⁴⁷ KLEIMAN, 1997, p. 15.

Por não serem leitores, os professores que atuam por todo o Brasil, como já abordado anteriormente, desconhecem os conceitos de texto e de leitura numa perspectiva contemporânea. Com isso, utilizam o texto para a realização de práticas leitoras pobres em qualidade e que não colaboram em quase nada para a formação de um leitor crítico, detentor de uma visão questionadora e modificadora sobre o mundo onde vive. O resultado é o distanciamento por parte dos alunos dos livros em geral, ao construírem a respeito deles uma concepção contrária a que originalmente deveria ser construída, como se pode constatar a partir da opinião de Kleiman⁴⁸, que assegura:

Muitas das práticas do professor sedimentam as imagens negativas sobre o livro e a leitura desse aluno, que logo passa a ser mais um não-leitor em formação [...] As práticas desmotivadoras, perversas até, pelas conseqüências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem.

Muitas dessas práticas as quais se refere a autora são bastante comuns em grande parte do sistema educacional brasileiro, sendo utilizadas até hoje de maneira insistente e com resultados diminutos. Sustentadas pelas escolas, elas perduram nas salas de aula, emergindo em atividades em que, notoriamente, a concepção acerca do texto e da leitura se configura de modo equivocado. Uma delas, demonstrada a partir da investigação de Kleiman⁴⁹, apresenta aos alunos “o texto como conjunto de elementos gramaticais”. Nessas práticas, o texto é isolado, anulando-se como uma unidade de sentido, e colocado de tal forma que se manifesta à margem de qualquer contexto. O texto é, então, utilizado para o desenvolvimento de inúmeras atividades apenas gramaticais, tendo-se como prioridade o uso sistemático da língua. De acordo com Kleiman, nesses casos, “o texto é apenas pretexto para o ensino de regras sintáticas, isto é, para procurar adjetivos, sujeitos ou frases exclamativas”. Assim, aos alunos torna-se praticamente impossível perceber o texto como uma ocorrência comunicativa, em que há ideias, opiniões, novas representações de mundo, ocasionando entre essas partes específicas (alunos

⁴⁸ KLEIMAN, 1997, p. 16. (grifo nosso)

⁴⁹ *Ibidem*, p. 17.

e texto) uma crescente letargia. A combinação da incapacidade dos alunos de reagirem às emoções e do texto de expressá-las será determinante para o fracasso da atividade, que estará sempre tolhendo o sentido mais amplo deste último, o sentido mais profundo, com enorme potencial para gerar debates e discussões, utilizando-o apenas para fins gramaticais.

Outra prática comum nas salas de aula, em que novamente se apresenta uma concepção errônea sobre a natureza do texto, é identificada por Kleiman⁵⁰ como sendo aquela que traz “o texto como um repositório de mensagens e informações”. Nesse tipo de prática é mantido o enfoque sobre o texto a partir do seu funcionamento unicamente gramatical. A diferença reside no fato de aqui o texto ser observado apenas como um agrupamento de palavras e sentenças cujas coesão e coerência podem e devem ser retiradas em sequência, de forma individual, para que, a partir da reunião de todas elas, possa se chegar ao que Kleiman⁵¹, reproduzindo a ideia defendida por professores realizadores de atividades assim, identifica como “mensagem do texto”. É fácil, com isso, perceber o papel negativo e restritivo conferido ao leitor (no caso, os alunos submetidos a atividades semelhantes a essa) por grande parte do sistema educacional brasileiro, pois sobre ele é depositada a expectativa de que possa retirar informações contidas no texto, através, única e exclusivamente, da decifração das palavras e das sentenças que o compõem. O texto, desse modo, é reduzido a um simples instrumento informativo, desprovido de significados. Os alunos tornam-se, por conseguinte, impedidos de interagir verdadeiramente com ele para, na busca de uma compreensão, apropriar-se dos seus significados mais amplos e transformar-se, num processo permanente de desenvolvimento e criticidade. Para Kleiman⁵², “uma consequência dessa atitude é a formação de um leitor passivo, que quando não consegue construir o sentido do texto acomoda-se facilmente a essa situação”. A prática termina, como se pode concluir, por caminhar na direção contrária à esperada para a formação de um leitor nos dias de hoje, uma vez que limita sobremaneira as possibilidades de utilização do texto e reduz a níveis muito pequenos a capacidade crítica dos alunos. A limitação do uso do texto nas atividades em sala de aula é nociva e deve ser modificada com

⁵⁰ KLEIMAN, 1997, p. 18.

⁵¹ *Ibidem*, p. 18.

⁵² *Ibidem*, p. 19.

urgência. A ideia da utilização do texto de forma mais abrangente e significativa é também defendida por Lajolo⁵³, ao assegurar que as atividades “têm sempre de ser centradas no significado mais amplo do texto”. Não é mais aceitável que professores tenham uma concepção por demais ultrapassada sobre o texto e que o utilizem de maneira tão restritiva em salas de aula, pois práticas leitoras defasadas como essa, que enxergam o texto somente sob uma perspectiva gramatical, não conferem aos sujeitos com elas envolvidos elementos que os concedam níveis de autonomia suficientes para atuarem no mundo onde vivem.

Já no tocante às práticas leitoras que apresentam uma concepção errada sobre a natureza da leitura, o problema também é grave, pois elas são igualmente perpetuadas nas salas de aula do país pela maioria dos professores que fazem parte do sistema educacional. Kleiman⁵⁴ novamente as traz à tona, identificando a primeira delas por “leitura como decodificação”. Um exemplo dessa prática, vale-se ressaltar, bastante empobrecedora, é a que posiciona a leitura em um patamar equivalente à decifração dos sinais gráficos que formam as palavras. Nesse tipo de atividade, os alunos são conduzidos a um exercício mecânico, em que basta apenas apresentar um comportamento maquinal para a resolução das questões. Isso anula o seu raciocínio, a sua vontade e a sua espontaneidade, fazendo-os executar tarefas a partir de ordens que lhes foram dirigidas previamente. A prática, que se passa por leitura, resume-se à identificação de palavras ou frases em um texto, tendo os alunos, para tanto, somente que atentar para as palavras idênticas que fazem parte da pergunta formulada. Para constatar a pobreza da atividade, tome-se como elucidação o exemplo extraído de um livro da 6ª série do Ensino Fundamental, investigado, descrito e comentado por Kleiman⁵⁵, que inicia da seguinte maneira:

“...Admirou a luz do sol, o verdor das árvores, a correnteza dos ribeirões, a habitação dos homens. E acabou penetrando no quintal duma casa da roça”.

Na sequência da atividade, é exigido dos alunos que completem corretamente a frase:

⁵³ LAJOLO, 2005, p. 50.

⁵⁴ KLEIMAN, 1997, p. 20.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 21.

“Examinou vários locais e acabou entrando...?”⁵⁶

Ora, aos alunos, a única coisa a fazer para completar a frase, respondendo à atividade, é conseguir perceber que os verbos “entrar” e “penetrar” são sinônimos. Além disso, não precisam sequer ler o texto completo para cumprir a contento a tarefa que lhes fora designada. Práticas como essa, que camuflam o verdadeiro sentido da leitura, embutindo nelas falsas acepções a respeito do real significado do ato de ler, causam resultados nefastos aos alunos envolvidos no que concerne à sua formação como leitores críticos, impedindo-os de, ao entrar em contato com o meio social do qual fazem parte, exercer uma postura cidadã, libertadora. Na opinião de Silva⁵⁷, “essa lógica estabelece uma sequência padronizada de passos de aprendizagem, do tipo ler um texto, estudar o seu vocabulário, responder a um questionário e redigir”, o que, para o autor, é uma das causas das “posturas tradicionais e esclerosadas nas redes de ensino”⁵⁸. É preciso extinguir das salas de aula as aparentes práticas leitoras, que escondem a riqueza presente nos verdadeiros atos de ler, e implementar ações que deem conta da legítima atividade de leitura.

Outra prática leitora que apresenta uma concepção errada sobre a natureza da leitura é a que, para Kleiman⁵⁹, surge no formato de “leitura como avaliação”. Nesses casos, há uma preocupação por demais exacerbada por parte dos professores quanto à determinação da capacidade de leitura dos seus alunos, fazendo-os exercitarem, durante quase toda a aula, a leitura em voz alta. Segundo a autora, os professores justificam a prática na medida em que a eles seria proporcionada a capacidade de perceber se os alunos, a partir da leitura, estariam compreendendo ou não o texto lido. É óbvio que quando está lendo em voz alta, o aluno, para executar a tarefa da melhor maneira possível, prestará muito mais atenção à pronúncia correta das palavras, à pontuação ou à entonação que conferirá às frases, do que à história propriamente dita. Esse tipo de avaliação é bastante frágil e pouco, ou em quase nada, colabora para promover nos alunos uma mudança na forma de perceber o mundo onde estão inseridos, pois ter-se como ponto de partida para

⁵⁶ KLEIMAN, 1997, p. 20.

⁵⁷ SILVA, 1998, p. 46.

⁵⁸ *Ibidem*, p. 47.

⁵⁹ KLEIMAN, *op. cit.*, p. 21.

isso somente a leitura de determinado texto realizada em voz alta, por mais rico que possa ser o texto, é insuficiente para ocasionar uma interação adequada entre texto e leitor, uma interação em que se espera sempre por parte deste uma atitude ativa em relação àquele. No entendimento de Chartier⁶⁰, “as práticas escolares tradicionais (leitura em voz alta, expressiva, de textos curtos lidos e explicados coletivamente) não são mais suficientes para oferecer os reflexos necessários”. A leitura em voz alta não possibilita ao aluno, durante o momento em que lê, apresentar uma postura em relação ao texto que envolva apreensão, apropriação e transformação dos seus significados. Trata-se de uma atividade de avaliação, incentivadora de uma leitura burocrática, que, por colocar o aluno sob pressão, dispensa aspectos afetivos deste em relação ao texto, numa prática que descarta qualquer possibilidade de uma aproximação com o prazer ou a espontaneidade, sentimentos imprescindíveis para um verdadeiro processo de leitura.

Há, ainda, um grave problema ocorrido frequentemente nas práticas leitoras realizadas na maioria das escolas brasileiras e que, ocasionado pelo agrupamento de todos os elementos resultantes da perspectiva errônea dos professores sobre a natureza do texto e da leitura, Kleiman⁶¹ chama de “integração numa concepção autoritária da leitura”. Significa dizer, em outras palavras, que, ao realizar práticas leitoras com base em conceitos ultrapassados de texto e de leitura, os professores acreditam não existir mais de uma maneira de abordagem textual e, por consequência, não mais do que uma única interpretação a ser buscada por parte do leitor. Fica, assim, dispensada qualquer contribuição oriunda do próprio leitor para a ressignificação do texto, anulando qualquer possibilidade de ênfase na história desse leitor. Para a realização de práticas leitoras que sejam significativas, objetivando a formação de um leitor crítico, essa perspectiva é, no mínimo, absurda. Silva⁶² lembra que:

sem conhecer os interesses, as aspirações, as dificuldades, os problemas e o potencial de um grupo de alunos, o professor dificilmente saberá como organizar suas práticas de ensino, selecionando conteúdos e atividades que

⁶⁰ CHARTIER, Anne-Marie et al. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1996. p. 22.

⁶¹ KLEIMAN, 1997, p. 23.

⁶² SILVA, 1998, p. 48.

venham a fazer a devida ligação entre o saber elaborado e a vida vivida pelos seus grupos de alunos.

Atividades escolares anuladoras da história do leitor, autoritárias, que rejeitam a figura do leitor como participante ativo no processo de leitura de um texto, devem ser substituídas o mais rápido possível. O ato de ler precisa ser encarado como uma prática social e cultural, pois é evidente que, fora dos limites das salas de aula, todos os alunos são, antes de tudo, cidadãos. Como tais, fazem parte de um determinado meio social onde precisam atuar constantemente, com a autonomia necessária para sentirem-se libertos. A observação de Silva⁶³ nesse sentido é bastante oportuna, ao apontar para “uma descontinuidade ou mesmo quebra entre aquilo que a escola propõe através de livros [...] e o concreto da vida social”. Sem a devida conexão entre a leitura realizada em sala de aula, utilizando o texto como objeto essencial para a criação de novas representações de mundo, distintas das apresentadas pelos alunos, e os diversificados ambientes onde esses mesmos alunos estão inseridos todos os dias, as práticas leitoras serão sempre ineficazes, e jamais cumprirão o seu verdadeiro desígnio, qual seja o de formar leitores críticos. A opinião de Chartier⁶⁴ é pertinente, pois atesta: “os pedagogos, hoje como ontem, não podem pensar a leitura escolar sem referi-la às transformações recentes do espaço social e cultural em que se movem seus alunos”. As práticas leitoras realizadas nas salas de aula brasileiras devem, portanto, estar atentas às mudanças ocorridas em alta velocidade no mundo contemporâneo para que possam acompanhá-las, formando leitores capazes de atuarem significativamente nesse mundo, e não continuar estagnadas, num estado permanente de paralisia, insistindo em atividades que não colaboram em quase nada para a formação e o desenvolvimento cognitivo apropriado do sujeito.

O sistema educacional brasileiro de um modo geral, contudo, dá sinais de que se uma iniciativa veemente para mudar as suas estruturas de ensino-aprendizagem não for logo tomada por agentes educacionais, culturais e sociais de todo o país, ele continuará num estado indefinido de esmorecimento. É possível chegar a essa conclusão desalentadora porque, além das concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura apresentadas pelos

⁶³ SILVA, 1998, p. 50. (grifo nosso)

⁶⁴ CHARTIER, 1996, p. 164.

professores durante a realização das práticas leitoras em salas de aula, Kleiman⁶⁵ ainda identifica uma última concepção equivocada. Desta feita, “sobre o método”. Isso equivale a dizer que não bastassem as pobres conceituações a respeito do que vem a ser um texto e do que representa a atividade da leitura, causando uma inevitável deturpação ao realizar práticas leitoras, os professores lançam mão de abordagens metodológicas muito precárias com os alunos. Nessas abordagens, a maioria dos professores segue estritamente um roteiro que tem início a partir de um texto e que é muito comum nas escolas. O roteiro, apresentado por Kleiman⁶⁶, é o seguinte:

- 1) Motivação do aluno, através de uma conversa sobre o assunto geral do texto;
- 2) Leitura silenciosa, sublinhando as palavras desconhecidas;
- 3) Leitura em voz alta, por alguns alunos, ou por todos os alunos, em grupo;
- 4) Leitura em voz alta, pelo professor;
- 5) Elaboração de perguntas sobre o texto, por parte do professor como “*Onde ocorreu a estória?*”, “*Quando?*”, “*A quem?*” e outras perguntas sobre elementos explícitos;
- 6) Reprodução do texto (ou outra atividade de redação ligada ao tema do texto)

O roteiro acima apresentado vira, então, nas salas de aula lideradas por professores mal preparados, pretexto para atividades de caráter gramatical — uma vez que através das leituras em voz alta, realizadas tanto pelo professor quanto (principalmente) pelos alunos, surgem oportunidades para corrigir-se a pronúncia, por meio de interrupções abruptas, aniquilando o pouco que ainda resta de uma atividade disfarçada de leitura — e de interpretação de texto muito superficiais, bastando ao aluno apenas identificar as respostas em algumas palavras sem que para isso seja necessário ler integralmente o texto. Nessas práticas leitoras não há uma interação verdadeira entre professor e aluno, e sim um distanciamento deles e, mais grave ainda, de todos os alunos que compõem a sala de aula.

A leitura silenciosa, em que o aluno sublinha palavras desconhecidas, etapa também incorporada ao roteiro utilizado pela maioria dos professores

⁶⁵ KLEIMAN, 1997, p. 23.

⁶⁶ *Ibidem*, p. 24. (grifo do autor)

brasileiros, é igualmente ineficaz para a formação de um leitor, pois nesse caso não há a menor possibilidade de interação dos alunos da sala de aula entre si ou entre os alunos da sala de aula e o professor.

O isolamento ocorrido no ato dessas leituras (silenciosa ou em voz alta) causa um obstáculo a uma melhor compreensão do texto, pois como garante Kleiman⁶⁷:

É *durante* a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas *durante a conversa* sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientados nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão.

O verdadeiro processo de leitura, aquele em que o leitor apreende os significados de um texto, apropria-se deles e depois os transforma, construindo um novo texto, requer um jogo cognitivo intenso. Os debates e as discussões acerca de determinado texto, mediados de forma adequada pelo professor, tornam-se fortes aliados para o desenvolvimento crítico dos sujeitos, pois eles estarão em contato com distintas representações de mundo. O contato com o diferente os impulsionará à reflexão, uma vez que a interação com o que não é igual causa estranheza, levando-os, por consequência, à construção de novos paradigmas, de novas formas de ver o mundo.

As práticas leitoras tradicionais, apresentadas aqui e realizadas na maioria das escolas brasileiras, têm demonstrado grande fracasso na formação de um leitor crítico, capaz de atuar com autonomia no meio social do qual faz parte. É preciso agir rapidamente, modificando o cenário desanimador das salas de aula.

O que fazer? Que atitudes podem ser tomadas para colaborar com a formação de leitores cidadãos?

Sabe-se que o mundo contemporâneo é plural, dinâmico e, conforme demonstrado anteriormente, demanda dos sujeitos, a fim de que possam atuar significativamente nos mais diversificados ambientes, uma leitura hipertextual, com ocorrência simultânea entre palavra, som e imagem. Sabe-se, também, que para auxiliar na formação de um leitor hipertextual o computador e a

⁶⁷ KLEIMAN, 1997, p. 24. (grifo do autor)

Internet são ferramentas imprescindíveis, e que para o aguçamento da sua criticidade é essencial o desenvolvimento da capacidade de ler as linguagens das variadas manifestações artísticas. Mas, é importante lembrar que tanto a leitura quanto a escrita devem sempre estar relacionadas a práticas socioculturais, ligadas aos diversos contextos vivenciados diariamente pelos sujeitos. É igualmente sabido que nesses diversos contextos em que vivem os sujeitos há variados graus de necessidade e distintos objetivos por parte deles para o uso da escrita e da oralidade. Em razão dessas necessidades e objetivos, torna-se imprescindível a utilização por parte dos sujeitos dos inúmeros gêneros textuais existentes, já caracterizados pelo estabelecimento de padrões sócio-comunicativos que organizam e facilitam as suas vidas, ao conectar os fatores da linguagem aos fatores das relações sociais. O mais importante desses gêneros, cabe lembrar, é o texto literário.

Diante do cenário acima exposto, de um mundo contemporâneo com exigências cada vez maiores para a inserção dos sujeitos em suas múltiplas esferas, torna-se irrefutável a obrigação por parte dos agentes educacionais, culturais e sociais de implementar práticas leitoras que atendam às imposições de hoje, formando leitores críticos, com condições suficientes para atuar nos diversos meios sociais. Para isso, acredita-se, seja necessário o desenvolvimento de práticas leitoras que levem todos esses aspectos em consideração: verdadeiro conceito de leitura e de texto, leitura hipertextual, leitura das manifestações artísticas, leitura como uma prática sócio-cultural, e necessidade da utilização dos inúmeros gêneros textuais. Defende-se, assim, a urgência requerida para o desenvolvimento de práticas leitoras multimídiais que integrem o livro, especialmente o literário, aos incontáveis multimeios existentes no mundo atual, pois é contraditória a concepção de um leitor crítico atualmente que não tenha capacidade para interagir com CD's, CDs-ROM, Internet, audiolivros ou atividades culturais, somente para citar alguns.

Talvez, a melhor opção para implementar essas práticas leitoras multimídiais, uma vez que a curto prazo modificar todo o sistema educacional brasileiro possa tornar-se uma tarefa inócua, seja a criação de Centros de Promoção de Leitura de Múltiplas Linguagens em vários locais: escolas, públicas e particulares; universidades; associações de bairros etc., oferecendo ao maior número de pessoas possível o contato com novas perspectivas de

leitura, em ambiente multimídia, viabilizando, assim, a formação de leitores capazes de interagir nos diversos meios sociais, com plenas condições de atuar com autonomia e modificá-los de maneira significativa.

Caso contrário, se as tradicionais práticas leitoras continuarem a se perpetuar nas salas de aula e forem a única possibilidade para a formação de leitores, a maior parte do país continuará se submetendo às imposições vivenciadas incessantemente em seu cotidiano, alheia à evolução e incapaz de promover as mudanças necessárias para a aquisição de uma vida melhor. Conforme alerta Kleiman⁶⁸, se as práticas leitoras tradicionais não forem modificadas estar-se-á colaborando para “a formação de um pseudoleitor, passivo”, quando o que se precisa é exatamente o oposto, isto é, um leitor ativo, que interaja com os textos, ressignificando-os; um leitor que reaja, questione, problematize, aprecie com criticidade, transformando primeiramente a si mesmo para, depois, transformar o outro, no meio e com o meio onde está inserido.

Centros de Promoção de Leitura de Múltiplas Linguagens estão sendo criados em algumas partes do país e também no exterior. Para que se compreendam melhor os objetivos e a real necessidade da disseminação das ideias propostas por Centros desse tipo, é oportuna uma análise mais específica sobre as atividades desenvolvidas por um em particular: o Centro de Referência de Literatura e Mídias da Universidade de Passo Fundo/RS, inovador no compromisso de formar leitores através do planejamento e desenvolvimento de práticas leitoras multimídiais.

⁶⁸ KLEIMAN, 1997, p. 20.

2. UM ESPAÇO DE LEITURA INOVADOR — CENTRO DE REFERÊNCIA DE LITERATURA E MULTIMEIOS DA UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO/RS

O Centro de Referência de Literatura e Multimeios da Universidade de Passo Fundo/RS — *Mundo da Leitura* — é uma espécie de laboratório destinado à formação de leitores de literatura em diferentes linguagens, através do planejamento e da realização de práticas leitoras multimídiais aos seus usuários. Está localizado no Campus I da Universidade de Passo Fundo/RS, no prédio da Biblioteca Central.

O Centro pretende, a partir da promoção de atividades de ensino, pesquisa e extensão, e através da organização dos espaços físicos que o constituem, formar leitores em ambiente multimídiais que sejam capazes de desenvolverem uma perspectiva crítica e cidadã, a fim de que possam interagir com os ambientes que lhe são próprios, modificando-os para melhor.

2.1 Espaços

O Centro de Referência de Literatura e Multimeios da Universidade de Passo Fundo/RS é constituído por três espaços. O primeiro deles, a “Arena”, é onde acontece a primeira etapa das práticas leitoras multimídiais. O espaço é destinado a diversos tipos de apresentações artístico-culturais, como se pode observar através da Foto 2. Há também, na “Arena”, conforme expõe a Foto 3, multimeios disponíveis para a promoção de atividades de leitura em diferentes linguagens, tais como: um aparelho de televisão, um aparelho de DVD, um aparelho de vídeo-cassete, um aparelho de som (com rádio AM/FM e tocador de CD) e um retroprojektor.



Foto 2. Arena.



Foto 3. Arena.

O segundo, chamado de “Espaço Livre”, é o local onde ocorrem tanto a segunda etapa das práticas leitoras multimídiais quanto as reuniões práticas do *Mundo da Leitura* para as discussões acerca do planejamento e desenvolvimento de vários de seus projetos. O espaço oferece aos seus usuários, como é possível observar através das Fotos 4, 5 e 6, estantes com livros de literatura, estantes com *compact discs* — CDs e estantes com fitas de vídeo VHS e DVDs.



Foto 4. Espaço Livre: estantes com livros de literatura.

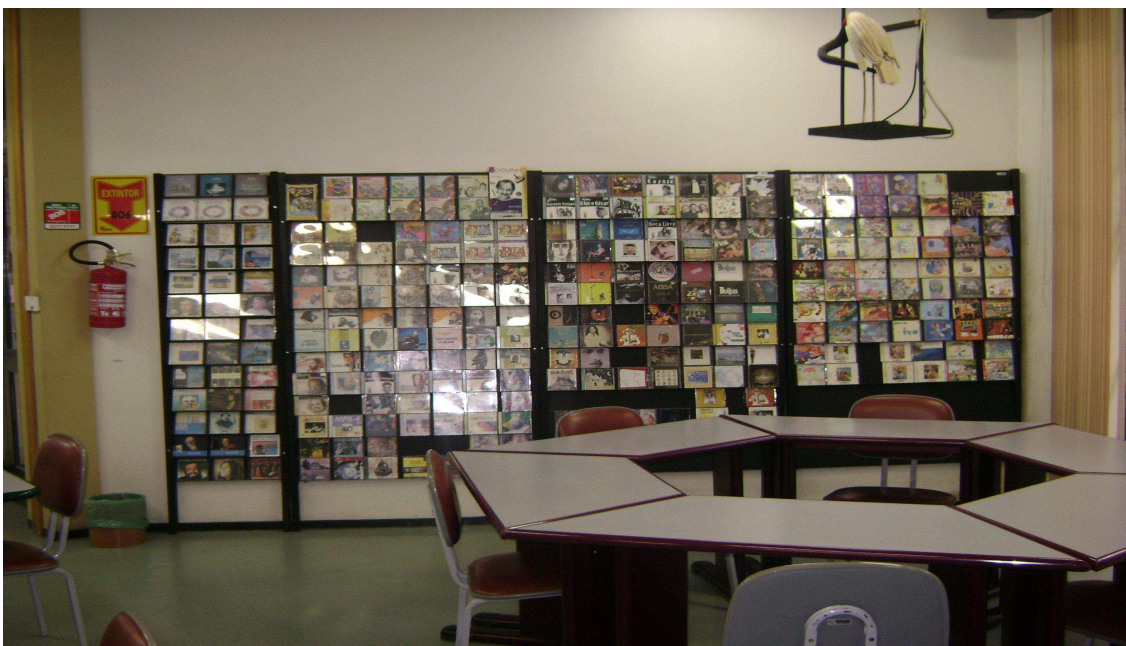


Foto 5. Espaço Livre: estantes com *compact discs* — CDs.



Foto 6. Espaço Livre: estantes com fitas de vídeo VHS e DVDs.

O “Espaço Livre” dispõe também de uma “gibiteca” e um confortável cantinho para leitura, com tapete e almofadas para as crianças, conforme mostram as Fotos 7 e 8.



Foto 7. Espaço Livre: gibiteca.



Foto 8. Espaço Livre: gibiteca.

O terceiro espaço que constitui o Centro de Referência é conhecido como “Mundo Virtual”. Ali, é onde acontece a última etapa das práticas leitoras multimídiais. Provido de computadores conectados à Internet, o espaço possibilita aos usuários do Centro a interação com o suporte multimídiais mais imprescindível nos dias de hoje para o desenvolvimento de uma leitura hipertextual. Atente-se para a Foto abaixo.



Foto 9. Mundo Virtual.

2.2 Projetos

Os projetos idealizados e desenvolvidos pelos professores-pesquisadores e monitores do *Mundo da Leitura*, através do *Programa de Letramento Hipermedial e de Inclusão Social*, têm por objetivo continuar o aprimoramento permanente de práticas sócio-educativas e culturais. Os projetos, em parceria com a Prefeitura Municipal de Passo Fundo/RS, por meio de sua Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social, buscam, em primeiro lugar, mediante ações de letramento, letramento digital e letramento hipermedial, uma melhor qualidade da circulação dos sujeitos no meio social, num processo comunicativo que colabore para a sua transformação em cidadãos autônomos, críticos e sensíveis, ampliando-lhes, posteriormente, a renda familiar, através de oportunidades dignas de emprego, e oportunizando-lhes, por consequência, maior inclusão social. São eles:

- *Mundo da Leitura* na Escola

O projeto teve início em março de 2004 e constituiu-se por meio de uma parceria universidade-escola, através da integração da Universidade de Passo Fundo/RS com a 7ª Coordenadoria Regional de Educação.

O seu público-alvo são professores e alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental da rede pública.

As ações teórico-práticas que norteiam este projeto buscam desenvolver práticas leitoras multimídiais nos espaços do *Mundo da Leitura* e da escola, subsidiando teoricamente os professores envolvidos a fim de aprimorar as suas atividades docentes a partir da leitura. O projeto busca, também, incluir digitalmente os alunos e professores das 4ª séries através do “Mutirão pela Inclusão Digital”.

* Interface com o projeto *Mutirão Digital* do Instituto de Ciências Exatas e Geociências

O “Mutirão pela Inclusão Digital” surgiu em decorrência da preocupação do Centro de Referência de Literatura e Multimeios da Universidade de Passo Fundo/RS e dos professores e alunos do Curso de Ciência da Computação em proporcionar noções básicas de informática às classes mais necessitadas da população. A sua viabilização foi possível através de parcerias iniciadas com a

7ª Coordenadoria Regional de Educação e com a Secretaria Municipal de Educação de Passo Fundo/RS. A opção foi por trabalhar com escolas do bairro São José — onde está localizada a Universidade de Passo Fundo — que não possuem acesso a esta tecnologia, contribuindo, dessa maneira, com a inserção dos alunos nas tecnologias de informação e comunicação e oferecendo aos professores a possibilidade de aprimoramento de suas ações docentes a partir da leitura em meio eletrônico.

- *Mundo da Leitura* na TV — UPFTV/CANAL FUTURA

O programa televisivo *Mundo da Leitura* surgiu como um desdobramento da movimentação literária e cultural promovida pelo Curso de Letras da Universidade de Passo Fundo/RS, há mais de duas décadas, por meio das “Jornadas Nacionais de Literatura”.

A estreia do programa educativo infantil *Mundo da Leitura* ocorreu, dentro desse contexto, em meados de 2003, simultaneamente na UPFTV, em canal por assinatura, e na TVERS, em canal aberto.

No ano de 2005, a UPFTV estabeleceu uma parceria com o canal *Futura*, da Fundação Roberto Marinho.

Diante do interesse do *Futura* em inserir o programa *Mundo da Leitura* em sua grade nacional, ele sofreu várias reformulações, especialmente no que diz respeito ao seu principal enfoque, objetivando a partir de então um público-alvo formado por crianças com faixa etária variando entre 06 e 11 anos de idade.

O programa televisivo *Mundo da Leitura* estreou, portanto, no canal *Futura*, em rede nacional, no dia 12 de outubro de 2005 com episódios inéditos, sendo eles veiculados quatro vezes por semana, nos seguintes horários: quartas-feiras, às 10:00h; sábados, às 13:30h; domingos, às 09:00h; segundas-feiras, às 19:00h.

Em 2006, o *Mundo da Leitura* foi um dos representantes do Brasil no *Prix Jeunesse International*, na Alemanha, um dos festivais mais importantes do mundo, que premia programas de maior qualidade produzidos para crianças de 02 a 15 anos de idade.

Através de convênio firmado entre a Fundação Universidade de Passo Fundo/RS e a Prefeitura Municipal de Passo Fundo/RS, foi desenvolvido o projeto “*Mundo da Leitura* na TV no Contexto da Escola Municipal”, que distribuiu um conjunto de 60 programas em fitas VHS para escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos do município. O objetivo foi proporcionar às escolas, por meio desse material, a realização de atividades no contexto da sala de aula.

O acompanhamento das atividades desenvolvidas nas escolas é feito por alunos bolsistas do Curso de Letras da Universidade de Passo Fundo/RS, orientados por professores de Literatura Brasileira que desenvolvem atividades de pesquisa, extensão e ensino no Centro de Referência de Literatura e Multimeios — *Mundo da Leitura*.

- Fórum de Letras

O projeto tem a intenção de se oferecer como um espaço virtual dialógico de conhecimento sobre a natureza da leitura e da literatura e sobre a formação do leitor de literatura. Nesse sentido, é orientado também pelas demandas da própria comunidade onde se situa a Universidade de Passo Fundo/RS, tanto acerca de leitura quanto do ensino de literatura.

Pretende, dessa maneira, inserir na cibercultura os alunos do Curso de Letras, pertencentes, em sua maioria, às comunidades vizinhas à cidade de Passo Fundo e aos setores sociais culturalmente desassistidos. A ideia é que, através do contato com o computador (disponíveis nos laboratórios de informática e no Centro de Referência de Literatura e Multimeios), e com as possibilidades do hipertexto, o projeto promova, em espaço digital, a reflexão sobre a leitura e a literatura em um momento do conhecimento humano orientado pelas inovações tecnológicas.

- Laboratório de Graduação e Pós-Graduação

O projeto, desenvolvido no espaço do próprio Centro — que tem por objetivo contribuir para a formação de leitores críticos, cidadãos, a partir da leitura em múltiplas linguagens e suportes —, busca, principalmente:

a) Acolher atividades especiais de cursos de graduação e pós-graduação referentes à formação de leitores em ambiente multimídia;

b) Garantir a licenciandos a oportunidade de realizarem estágios curriculares supervisionados sobre questões de literatura numa perspectiva inovadora e emancipatória;

c) Desenvolver trabalhos de pesquisadores, sejam professores, alunos de cursos de pós-graduação *lato sensu* e/ou *stricto sensu* ou bolsistas de iniciação científica e seus orientadores, que tenham vínculo às linhas de pesquisa relacionadas à “leitura e formação do leitor” e a “teorias e métodos de análise literária”.

- Empréstimo Gratuito do Acervo à Comunidade

A partir da viabilização desse projeto, o Centro de Referência disponibiliza alguns horários semanais para visitas da comunidade de Passo Fundo e região.

Com o serviço, os leitores podem usufruir de todo o acervo do Centro no próprio local ou onde preferirem, pois a eles é concedida a oportunidade de retirar livros gratuitamente e de levá-los consigo.

Para isso, é necessário aos interessados apenas a realização de um cadastro, efetivado mediante apresentação da carteira de identidade e de um comprovante de residência.

Após essa etapa, o usuário pode retirar até 03 livros, sendo-lhe concedido o período de uma semana para os exemplares com mais de 50 páginas e um período de 03 dias para os exemplares com menos de 50 páginas. A renovação do empréstimo, estendendo o prazo inicial, pode ser efetuada por meio de telefone ou da Internet;

- Sacolas Circulantes

O Centro de Referência de Literatura e Mídias da Universidade de Passo Fundo/RS, através desse projeto, oferece um serviço que possibilita a solicitação do seu acervo por professores.

O serviço, que tem o objetivo de socializar o acervo do *Mundo da Leitura*, é oferecido para professores regentes de classe. Os professores têm duas opções:

a) o empréstimo de sacolas previamente organizadas, contendo 35 títulos de textos literários, ordenadas por séries e que contemplam desde a Educação Infantil até o Ensino Médio;

b) o empréstimo de sacolas organizadas pelo próprio professor, que poderá selecionar os títulos por temáticas ou por gêneros textuais, de acordo com a necessidade e exigência do seu trabalho em sala de aula.

- Contadores de Histórias

O Grupo de Contadores de Histórias do *Mundo da Leitura* oferece aos seus usuários momentos únicos de interação entre contadores e ouvintes, valorizando a cultura popular, os contos tradicionais e as manifestações artísticas populares, como teatro de sombras, microespetáculos, fantoches etc.

O grupo existe desde 1999 e desenvolve ações não só no âmbito do Centro, mas também fora dele, estimulando, em associações de bairro, junto a públicos de vulnerabilidade social, o uso da memória e da oralidade para resgatar histórias de vida repassadas entre distintas gerações.

- Grupo de Estudos

No espaço do *Mundo da Leitura* há um grupo de trabalho constituído com formação em diversas áreas do conhecimento: Comunicação Social, Artes Plásticas, Letras, Pedagogia, Ciências da Saúde e Ciências Exatas (incluindo Computação).

O grupo reúne-se semanalmente, às terças-feiras à tarde, a fim de desenvolver estudos relacionados à formação do leitor crítico em diferentes linguagens, valorizando sempre para isso o texto literário e a identidade dos diferentes públicos envolvidos.

Os objetivos principais são:

a) Preparação de subsídios teórico-práticos para professores e alunos do Ensino Básico acerca do envolvimento com obras literárias, estimulando os professores a criarem com seus próprios alunos atividades numa perspectiva multimídia, voltadas permanentemente para a formação de um leitor crítico, cidadão, capaz de interagir de maneira significativa como o meio social onde está inserido;

b) Avaliação e, quando necessário, reorientação, dos projetos desenvolvidos pelo Centro de Referência de Literatura e Multimeios da Universidade de Passo Fundo/RS junto à comunidade, buscando resultados cada vez mais eficazes para as suas atividades.

c) Organização de práticas leitoras multimídiais a partir de um tema gerador, que vai ser desenvolvido durante todo o ano, com as diferentes séries das diversas escolas que se dirigem até o Centro de Referência para as “Visitas Agendas”.

- Livro do Mês

Todos os meses, professores, alunos, comunidade acadêmica e sociedade em geral têm a oportunidade de participar de discussões com autores de obras literárias previamente indicadas.

As obras são selecionadas pelos professores de Literatura Brasileira e de Literatura em Língua Estrangeira do Curso de Letras e pelos monitores do Centro de Referência de Literatura e Multimeios da Universidade de Passo Fundo/RS.

Antes das discussões, alunos, professores e a comunidade em geral têm a oportunidade de lê-las e de analisarem-nas, a fim de se prepararem melhor para o encontro com o autor.

Os seminários para as discussões a respeito das obras selecionadas mensalmente são realizados com uma obra de literatura em língua portuguesa e uma em língua estrangeira. A presença do autor acontece apenas na que se refere à de língua portuguesa, escrita por brasileiro. Tem-se, inclusive, a presença de tradutores como participantes dos seminários.

A partir de 2007, os seminários do “Livro do Mês” passaram a abranger a estrutura *multicampi* da Universidade de Passo Fundo/RS, envolvendo também, desde então, as cidades de Casca, Soldade, Palmeira das Missões, Sarandi e Carazinho.

2.3 Acervo

A fim de desenvolver as ações propostas diariamente, concretizando as ideias discutidas ao longo de anos, o *Mundo da Leitura* conta com um acervo inovador.

Privilegiando sempre o texto literário, o Centro de Referência de Literatura e Multimeios da Universidade de Passo Fundo/RS, de maneira distinta do que é comumente oferecido pelo sistema educacional brasileiro de um modo geral, possibilita aos seus usuários um contato inusitado, e a consequente interação, com diversos tipos de texto, em diferentes linguagens.

No *Mundo da Leitura*, os usuários dispõem, atualmente, dos seguintes itens⁶⁹:

- 7956 títulos de livros
- 19186 exemplares de livros
- 1209 revistas de histórias em quadrinhos
- 257 revistas *Recreio*
- 57 mangás
- 311 *compact discs* — CDs
- 110 CDs-ROM
- 44 audiolivros
- 11 conjuntos de *slides*
- 92 DVDs
- 60 sacolas com 35 livros cada uma, para distintos públicos

Crianças criativas (doação do Ministério da Cultura)

- 12 vídeos
- 57 livros
- 38 bonecos

⁶⁹ Fonte: <http://mundodaleitura.upf.br>. Acesso em 10/01/2008.

2.4 Mediação

Diante do cenário preocupante da leitura no Brasil, em que milhões de indivíduos não conseguem sequer ler ou escrever o próprio nome (o número absoluto de analfabetos no país é de cerca de 16 milhões de pessoas com 15 anos de idade ou mais)⁷⁰, o Centro de Referência de Literatura e Multimeios da Universidade de Passo Fundo/RS — *Mundo da Leitura* — surge como uma alternativa viável para a implementação de diferentes ações no sentido da formação de leitores numa nova perspectiva e de uma posterior e significativa mudança em um quadro tão lamentável.

Sabe-se que há mudanças graduais no cenário brasileiro no que diz respeito ao acesso dos cidadãos à cultura e à educação. Diferentes programas implementados pelo Ministério da Educação — MEC e pelo Ministério da Cultura — MinC vêm, ao longo de anos, de maneira muito lenta, promovendo melhorias no sistema da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) do Brasil. São programas como:

a) Ministério da Educação⁷¹

- Rede Nacional de Formação de Professores

Criada com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e dos alunos, é composta por Universidades que se constituem *Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação*. Cada um desses Centros mantém uma equipe que coordena a elaboração de programas voltados para a formação continuada dos professores de Educação Básica em exercício nos Sistemas Estaduais e Municipais de Educação;

- Pró-Letramento

Programa de formação continuada de professores, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O Programa é realizado pelo MEC, em parceria com

⁷⁰ Informações mais detalhadas sobre os índices de analfabetismo no país podem ser encontradas no site http://www.unesco.org.br/noticias/opiniao/index/index_2004/ciee_analfabetismo/mostra_documento. Acesso em 10/01/2008.

⁷¹ Informações mais detalhadas sobre os programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação podem ser encontradas no site <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 10/01/2008.

Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas. O “Pró-Letramento” funciona na modalidade à distância. Para isso, utiliza material impresso e vídeos e conta com atividades presenciais, que são acompanhadas por professores orientadores, também chamados tutores;

- Programa Nacional do Livro Didático — PNLD

Tem por objetivo oferecer a alunos e professores de escolas públicas do Ensino Fundamental, de forma universal e gratuita, livros didáticos e dicionários de Língua Portuguesa de qualidade para apoio ao processo ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula. A Secretaria de Educação Básica coordena o processo de avaliação pedagógica sistemática das obras inscritas no PNLD, desde 1996. Esse processo é realizado em parceria com universidades públicas que se responsabilizam pela avaliação de livros didáticos nas seguintes áreas: Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Dicionário da Língua Portuguesa.

- Programa Nacional Biblioteca da Escola — PNBE

Promove a democratização do acesso de alunos e professores à cultura, à informação e aos conhecimentos socialmente produzidos ao longo da história da humanidade. Para isso, são distribuídos acervos formados por obras de referência, de literatura e de apoio à formação de professores às escolas do Ensino Fundamental. O objetivo é incentivar nas crianças e nos professores o gosto pela leitura, contribuindo, dessa forma, para o fomento à prática da leitura e para a formação de professores e alunos leitores.

b) Ministério da Cultura⁷²

- Programa Mais Cultura

⁷² Informações mais detalhadas sobre os programas desenvolvidos pelo Ministério da Cultura podem ser encontradas no site <http://cultura.gov.br>. Acesso em 10/01/2008.

Promove: Ativação de pontos de cultura, por meio da implementação de bibliotecas comunitárias, museus comunitários, cine clubes, brinquedotecas, gibitecas e parques infantis; criação de Espaços Comunitários e Culturais Multiuso, através de 100 bibliotecas com uma perspectiva de centro cultural multimídia (espaços construídos ou reformados); acesso das periferias aos centros urbanos, por meio de ingressos subsidiados para atividades culturais, do aproveitamento da capacidade ociosa de espaços e equipamentos culturais, e do fomento à mobilidade urbana; capacitação cultural, promovendo, por exemplo, a formação de gestores e empreendedores culturais e de 30 mil mediadores culturais.

Entretanto, mesmo com todos esses programas em desenvolvimento, há, infelizmente, denúncias que apontam para a não efetividade da utilização dos acervos enviados pelo MEC para as escolas. Existe, assim, um enorme gasto do dinheiro público sem que o resultado final almejado pelos técnicos dos Ministérios (Educação e Cultura) e pela sociedade como um todo seja atingido.

Em um país que, além de tão lamentável situação relacionada à leitura, ainda possui, por exemplo, inúmeras escolas sem energia elétrica, é no mínimo ousado o projeto desenvolvido pelo Centro de Referência de Literatura e Mídias da Universidade de Passo Fundo/RS.

O Mundo da Leitura, desejando colaborar com o desenvolvimento do sujeito, preocupa-se sempre com a formação de leitores (de maneira especial, de leitores literários) em diferentes linguagens.

Sabe-se que para se formar um leitor é indispensável a presença de um mediador competente, ou seja, um sujeito que, em primeiro lugar, seja ele próprio leitor e que, por conseguinte, possua condições suficientes para apresentar materiais de leitura de forma sedutora, instigando a curiosidade dos sujeitos-leitores em formação. Para isso, precisa também dispor de: técnicas, como a modulação da voz necessária a fim de que possa prender a atenção dos ouvintes, os referidos sujeitos-leitores em formação; e de conhecimento teórico, facilitando o processo de leitura. Segundo orientação de Kleiman⁷³, essa facilitação deve acontecer “através de atividades didáticas de mediação que incluam, entre outros, a mobilização de estratégias cognitivas”. A autora considera como sendo três as atividades didáticas imprescindíveis:

⁷³ KLEIMAN, 2005, p. 38.

1. *A escolha dos textos*
2. *O ensino do vocabulário*
3. *A remoção de barreiras da compreensão*⁷⁴

Assim, em primeiro lugar, para ser bem desempenhado, o ato da mediação deve abranger a seleção adequada do texto, que deve ser, em princípio, do interesse de cada novo leitor ou, caso suponha conveniente o mediador, mais necessário às ações dos sujeitos no âmbito do contexto social no qual estão inseridos, atentando sempre para os seus níveis de leitura e observando as características pessoais de cada um deles.

Em seguida, o mediador deve alertar os leitores em formação quanto ao significado de palavras colhidas de maneira isolada. A partir daí, poderá chamar a sua atenção para essa mesma palavra, quando utilizada dentro de um texto literário, com ampla abrangência de significados, demonstrando as múltiplas facetas presentes nesses gêneros de texto (literários), ao mesmo tempo em que contextualiza o que é lido, conferindo-lhe sentido.

Finalmente, ao mediador competente cabe, antes mesmo de iniciar a leitura propriamente dita, remover barreiras que dificultam a compreensão de textos por parte dos leitores em formação. A elucidação de categorias do texto em si, como as morfológicas, as sintáticas e as semânticas, é importante para a resolução de alguns problemas que podem causar dificuldade à leitura. Uma vez removidas as barreiras da compreensão do texto, os leitores em formação, muitos dos quais acostumados a desistir na primeira delas, interrompendo a leitura, podem notar a função de cada elemento textual e, buscando suporte neles, perseguir inúmeras interpretações.

Além disso, o mediador competente, com amplo repertório de leitura, acrescido de significativo conhecimento prévio, isto é, com vivências culturais abundantes, e pelo fato de estar próximo dos sujeitos-leitores em formação, é capaz de descobrir exatamente o perfil de cada um deles, facilitando o acesso a conteúdos que lhes aprazam e que estejam intrinsecamente relacionados a contextos de seu interesse.

Mas a função do mediador competente não se limita apenas a levar ao futuro leitor aquilo que lhe proporciona prazer. Não é simplesmente um jogo do gostar pelo gostar. As atribuições pertinentes à figura do mediador devem

⁷⁴ KLEIMAN, 2005, p. 37. (grifo do autor)

estar muito adiante disso. É óbvio que apresentar, num primeiro momento, algo que suscite interesse em determinada pessoa é um passo fundamental a fim de trazê-lo para perto, despertando e atraindo a sua atenção. Ninguém se sentirá seduzido por algo que não lhe apeteça.

Contudo, tendo conquistado o envolvimento do leitor em formação, caberá ao mediador estimulá-lo da melhor maneira, estabelecendo elos entre os conteúdos abordados e os vários contextos dos quais ele faz parte e interage no dia-a-dia, sem deixar de valorizar seu conhecimento prévio. Como alerta Orofino⁷⁵:

Os processos de ensino-aprendizagem [...] se tornam muito mais ricos quando estão ancorados na experiência, no contexto do mundo vivido, possibilitando que ação e reflexão, juntas, em uma permanente relação da teoria com a prática, construam o conhecimento.

Desse modo, o sujeito leitor em formação se sentirá parte integrante do conteúdo com o qual está se relacionando e poderá, pouco a pouco, preencher espaços deixados em branco, fazendo uma leitura diferente da originalmente proposta, tornando-se com isso um novo autor, construindo o seu próprio texto; um outro texto; um novo texto.

Para tal, a mediação precisa estar intimamente relacionada aos diferentes suportes disponíveis na atualidade. O simples ato de caminhar até a escola, por exemplo, ou mesmo até a esquina de sua casa, fará com que o sujeito entre em contato com vários desses suportes, pois de acordo com a observação de Lajolo⁷⁶: “a cidade moderna funciona como um gigantesco livro, coletivamente escrito e coletivamente lido. Nela, as mais variadas linguagens e códigos se cruzam e se fecundam mutuamente”.

É necessário estar preparado para a apropriação do seu conteúdo, pois a leitura no mundo de hoje já não se dá apenas através da decodificação do signo linguístico, não se limita à junção das letras do alfabeto para a formação das palavras, mas pela absorção e interpretação de tudo o que está ao redor, captando e se transformando por meio de sentidos. O mundo atual, para ser

⁷⁵ OROFINO, Maria Isabel. *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 133. (grifo nosso)

⁷⁶ LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001. p. 114.

compreendido em sua plenitude, exige que as pessoas sejam cada vez mais sinestésicas.

Seria incompreensível deixar de incluir os diferentes tipos de texto existentes nos dias de hoje para a realização do processo ao qual se dá o nome de leitura. Não se pode conceber um sujeito-leitor que seja incapaz de entrar em contato com, além do texto impresso, o texto fílmico, o texto fotográfico, o texto teatral impresso e encenado, os textos das artes plásticas (pictórico, escultural, arquitetônico), a dança e a música, sem que possa interagir com eles, trocando experiências a fim de produzir novos significados na busca de um imprescindível processo de construção.

O computador (através dos conteúdos veiculados na Internet ou em CDs ROM) vem, assim, corroborar a referida constatação, como se reivindicasse a necessidade de os indivíduos estarem preparados para essa nova maneira de ler o mundo.

A telinha, formato com o qual os indivíduos estavam acostumados pelo contato com a televisão, já não demanda uma leitura linear. Agora, a exigência é de uma abordagem em rede, fazendo diferentes conexões simultâneas e infinitas, abrindo novos universos e possibilidades a todo momento, pois como observa Alava⁷⁷:

a net é um labirinto, um magma de dados em explosão contínua. Ler a Internet é aceitar produzir seu próprio labirinto, tanto a partir de seus descartes e de suas escolhas quanto de suas descobertas. É o vínculo, o fio que se tece de portal em portal, de página em página, que ao mesmo tempo estrutura o labirinto e lhe oferece a solução.

Com o aparecimento do computador e, recentemente, da Internet, o foco para onde as atenções deveriam ser direcionadas ampliou-se de maneira incalculável. E continua expandindo-se em uma velocidade que não se pode precisar.

Diante da nova realidade, a tarefa de formar leitores tornou-se um pouco mais difícil. Os mediadores de leitura, que outrora deveriam conduzir os sujeitos através de um único suporte — o livro tal como o conhecemos —, hoje veem-se no dever de apresentá-los e guiá-los por um labirinto de

⁷⁷ ALAVA, 2002, p. 213.

possibilidades, onde tudo se interconecta, onde tudo (texto escrito, som, imagem, movimento etc.) acontece ao mesmo tempo e em um único local. Hoje, o dever é formar um leitor capaz de interagir com essa nova realidade. Surge, assim, a necessidade de se formar um leitor hipertextual, com condições suficientes de ler distintos tipos de texto, em diferentes linguagens.

O obstáculo tornou-se, repentinamente, muito maior. Atualmente, o mediador de leitura, a fim de formar novos leitores, precisa estar bastante preparado e atento para poder acompanhar as mudanças velozes da sociedade. Kleiman⁷⁸ acredita que o bom mediador deve se dispor “a continuar no papel de aprendiz a vida toda, em função dos interesses dos alunos, das transformações da vida social, das novas tecnologias”. O mediador de hoje precisa, portanto, estar preparado para manipular algo que jamais viu, algo que jamais imaginou que pudesse existir.

Mas todo o processo de ampliação do significado de leitura assusta os mediadores, pois a maioria deles desconhece os artifícios eletrônicos e do que são capazes. Com isso, ficam alienados do processo de leitura e terminam por abandoná-lo, deixando de lado o diálogo com o autor e com o próprio leitor. Fato inconcebível, por exemplo, para Orofino⁷⁹, defensora da ideia de que nos dias de hoje “as tecnologias devem nos ajudar a significar o mundo e superar os modos de exclusão, silêncio e opressão em suas variadas formas e contextos”.

No *Mundo da Leitura*, os mediadores, além do domínio sobre os novos recursos tecnológicos, provêm de diferentes áreas do conhecimento, o que possibilita a abordagem do mesmo tema a partir de diferentes olhares. Com isso, os sujeitos-leitores em formação têm os horizontes ampliados de maneira significativa, pois serão capazes de interagir com diferentes ideias e, conseqüentemente, apreender uma gama muito maior de pontos de vista. Poderão, a partir das experiências dos outros indivíduos, do confronto das distintas opiniões, obter um número considerável de subsídios que, por sua vez, oferecerão a base para a construção de seus próprios argumentos,

⁷⁸ KLEIMAN, 2005, p. 39.

⁷⁹ OROFINO, 2005, p. 122.

forjando as suas próprias conclusões, fazendo acontecer assim um verdadeiro e significativo processo de mediação da leitura, que, segundo Rösing⁸⁰:

se constitui numa situação comunicativa, variável, que observa referências psíquicas, sociais, políticas, culturais e históricas, comprometida com o processo de construção de criticidade dos leitores e da viabilização de sua cidadania.

O sujeito-leitor em formação, a partir da perspectiva contemporânea e multidisciplinar de mediação da leitura proposta pelo Centro de Referência de Literatura e Multimeios da Universidade de Passo Fundo/RS dará, assim, início ao desenvolvimento de um espírito crítico, contestador. Ele ficará sempre atento aos cenários nos quais interage, pois passará a compreender mais sobre si mesmo e, por conseguinte, sobre o meio do qual faz parte, entendendo que, como tal, carrega consigo o poder transformador; ele perceberá, na inquietude pungente oriunda do conhecimento, que detém a prerrogativa da mudança, a chave para transformar o contexto em que vive, pois terá despertada dentro de si a consciência de cidadania e humanidade.

2.5 Práticas leitoras multimídiais

Propostas pelo Centro de Referência, as práticas leitoras multimídiais, experiência pioneira no Brasil e amplamente registrada nas publicações que compõem a série *Práticas Leitoras para uma Cibercivilização*⁸¹, têm procurado minimizar o distanciamento existente entre os novos sujeitos-leitores em formação e os recursos tecnológicos disponíveis nos dias de hoje.

⁸⁰ RÖSING, Tania M. K. *Perfil do novo leitor: em construção*: a importância dos centros de promoção de leitura de múltiplas linguagens. Erechim: Edelbra, 2001. p. 29.

⁸¹ RÖSING, Tania M. K. & SILVA, Ana Carolina Martins da. *Práticas leitoras para uma cibercivilização*. Passo Fundo: UPF Editora, 2000.

RÖSING, Tania M. K. & SILVA, Ana Carolina Martins da. *Práticas leitoras para uma cibercivilização II*. Passo Fundo: UPF Editora, 2001.

RÖSING, Tania M. K. (coord.) *Práticas leitoras para uma cibercivilização III*. Passo Fundo: UPF Editora, 2001.

WESCHENFELDER, Eládio V. et al. (orgs.) *Práticas leitoras para uma cibercivilização IV*. Passo Fundo: UPF Editora, 2003.

RÖSING, Tania M. K. (org.) *Práticas leitoras para uma cibercivilização V*. Passo Fundo: UPF Editora, 2005.

RÖSING, Tania M. K. & RETTENMAIER, Miguel (orgs.) *Práticas leitoras para uma cibercivilização VI*. Passo Fundo: UPF Editora, 2007.

O Centro pretende, com isso, atenuar a carência deixada por mediadores de leitura mal preparados que, pela falta de conhecimento, prejudicam esses novos leitores em formação, deixando-os alienados do verdadeiro processo de leitura e, pior, deixando-os alienados de um processo de leitura cada vez mais imprescindível nos dias de hoje: a leitura não-linear, hipertextual, presente em diversos suportes, principalmente, no computador, através da Internet.

As práticas leitoras multimídiais, atentas ao já mencionado mundo de possibilidades em rede onde se vive, têm a intenção de integrar o livro aos inúmeros multimeios existentes no *Mundo da Leitura*, tais como: CDs, CDs-ROM, Internet, *slides*, filmes, histórias em quadrinhos, audiolivros e atividades culturais, conscientizando cada usuário sobre a amplitude da atividade de leitura.

Tudo isso se faz urgente em decorrência da necessidade imposta pelo mundo contemporâneo aos indivíduos no que tange ao desenvolvimento da competência de leitura em espaço multimídiais. Tal leitura vem, paulatinamente, se demonstrando indispensável para atender aos anseios, desejos e necessidades do leitor atual. Os meios eletrônicos fazem parte do dia-a-dia das pessoas e devem ser usados na construção dos sujeitos para que, no futuro, possam reconstruir uma outra sociedade. Uma sociedade nova e diferente da presente. Uma sociedade melhor.

A ideia do *Mundo da Leitura* nesse sentido é propor à comunidade local e da região, através de suas práticas leitoras multimídiais, a oportunidade de entrar em contato com essa forma tão emergencial de leitura requisitada nos dias de hoje.

Para isso, buscam, por meio das “Visitas Agendadas”, conscientizar professores de escolas, orientadores, coordenadores, diretores, enfim, profissionais que lidam direta ou indiretamente com a leitura e os seus alunos acerca da importância da leitura literária e da leitura em diferentes suportes para a aquisição da competência de ler as diferentes linguagens.

Nas referidas “Visitas Agendadas” são oferecidas práticas leitoras multimídiais da seguinte maneira: as escolas que estiverem interessadas em realizar uma visita presencial ao Centro agendam uma data previamente (fato ocorrido no início de cada semestre). Nesse momento, comunicam o nome

dos responsáveis pela turma, além da(s) série(s) em questão e o número de alunos que comporão o grupo de visitantes.

A partir dessas informações, o *Mundo da Leitura* determina, por sua vez, um planejamento completo das atividades que serão propostas para essa(s) turma(s), de acordo com faixa etária e série, observando, sempre, o tema gerador selecionado a ser desenvolvido anualmente.

Toda a preparação do Centro de Referência, visando oferecer aos participantes da prática o maior contato possível com diferentes linguagens, inclui, por exemplo, desde a escolha de CDs-ROM e vídeos até o agendamento com diferentes grupos de arte da Universidade de Passo Fundo/RS, quais sejam contadores de história, grupos de Teatro, música, dança e, também, coral.

2.5.1 Metodologia do *Mundo da Leitura*

Com o intuito de proporcionar aos professores e alunos das escolas visitantes um melhor aproveitamento das Práticas Leitoras Multimídiais foi elaborado um percurso metodológico na tentativa de otimizar o tempo em que eles permanecem no Centro de Referência, criando condições mais favoráveis para os momentos de interação com as diferentes linguagens.

Ficou estabelecido, portanto, que o roteiro abrange desde a recepção do grupo de visitantes ao *Mundo da Leitura* até as informações gerais sobre o seu funcionamento. Tudo, é claro, aliado à apresentação do próprio Centro, nomeando os espaços que o compõem e indicando a localização de cada um deles, empregando para isso um tratamento de fidalguia aos visitantes, seduzindo-os para as atividades desde o princípio.

Para as turmas de Ensino Fundamental em diante, as “Visitas Agendadas” têm uma duração aproximada de 02 horas; já para o maternal e a pré-escola, o tempo de permanência no Centro de Referência gira em torno de 01 hora.

No início, a postura dos integrantes do Centro para a escolha dos temas que serviriam de diretriz para a aplicação das práticas leitoras era de selecionar por datas festivas e comemorações (Brasil 500 anos, por exemplo).

A possibilidade foi logo descartada, uma vez que, para uma melhor intervenção na “Arena”, para garantir a qualidade da proposição das práticas leitoras multimídiais, teria de haver uma compatibilidade entre os temas e o acervo disponível ali.

Além disso, em algumas ocasiões, havia coincidência entre os temas propostos pelo Centro com os que as escolas estavam desenvolvendo em suas próprias atividades, anulando assim o ineditismo do debate. A novidade era perdida em decorrência da concomitância das datas.

O Centro de Referência de Literatura e Multimeios optou, portanto, por trabalhar temas que não ocorressem simultaneamente com os que eram desenvolvidos em atividades nas escolas. A ideia seria ampliar a quantidade de informações que os grupos de visitantes detinham, somando o trabalho desenvolvido em suas próprias escolas aos propostos pelos monitores do Centro.

Mestre em Educação e monitora do Centro de Referência, Teixeira⁸² exemplifica essa mudança, lembrando que em 1999, “o tema ‘Censura e exclusão na literatura e em outras linguagens’, da 8ª Jornada Nacional de Literatura, foi o escolhido para se iniciar essa nova experiência”. A monitora acredita que pelo novo formato, seleção de um tema gerador a ser desenvolvido durante todo o ano, as práticas leitoras podem ser mais bem avaliadas e, se necessário, ajustes promovidos no decorrer dos meses.

Como o *Mundo da Leitura* dispõe de uma equipe multidisciplinar, com vários enfoques e opiniões acerca de um mesmo tema, a elaboração das práticas leitoras multimídiais passou a ser feita com antecedência.

Para tal, ficou estabelecido, então, um debate entre os monitores a respeito dos temas propostos e a posterior leitura do acervo disponível no Centro, que seria oferecido aos grupos visitantes durante o momento em que as práticas estivessem sendo colocadas em ação.

Chegou-se, assim, a uma uniformidade de ideias, culminando com a constatação de que, dessa maneira, as práticas leitoras multimídiais poderiam ser melhor avaliadas e aperfeiçoadas sempre que fossem aplicadas aos grupos

⁸² TEIXEIRA, Eliana. Práticas leitoras multimídiais: no contexto do Centro de Referência de Literatura e Multimeios — Mundo da Leitura. In: SCHOLZE, Lia & RÖSING, Tania M. K. (orgs.) *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Inep, 2007. p. 88.

de visitantes, preservando-se a significativa característica do *Mundo da Leitura* de abordar o mesmo tema a partir de diferentes olhares.

A primeira etapa da prática leitora multimídia selecionada pelos monitores do *Mundo da Leitura* acontece na “Arena” e tem duração aproximada de 25 a 30 minutos. Nela, há um processo de maior aproximação entre professores, monitores e alunos do grupo visitante com a literatura.

Após esse período inicial, é concedido ao grupo livre acesso às estantes do *Mundo da Leitura*. São disponibilizados aos alunos participantes, além dos acervos das prateleiras, livros relacionados com o conteúdo da primeira etapa, desenvolvida na “Arena”, observando-se, nessa seleção, faixa etária e a série em que estudam. A ideia é socializar o acervo entre os alunos, proporcionando dessa maneira, uma interação entre eles e criando uma identificação entre o próprio acervo e o grupo visitante.

Durante todo o tempo, os monitores do *Mundo da Leitura* não forçam os integrantes do grupo de visitantes a ler qualquer um dos diferentes tipos de texto disponíveis. O grande objetivo nesse momento é apenas provê-los suficientemente de informações, fazendo com que se sintam livres, na expectativa de que possam se desenvolver por meio do que lhes é fornecido, pois em compatibilidade com as teorias de Kleiman⁸³, os monitores apoiam-se na ideia de que “todo programa de leitura deve ter um componente livre, em que o aluno [...] lê o que quiser, sem cobrança de nenhuma espécie”.

E como o objetivo principal é formar leitores em diferentes linguagens, mas privilegiando sempre o texto literário, o Centro de Referência tem a permanente intenção de associar o livro aos outros multimeios disponíveis em seu espaço. As práticas leitoras multimídia conciliam, assim, diferentes livros de literatura com vídeos, *compact discs*, CDs-ROM, DVDs etc.

É exatamente o desenvolvimento de práticas leitoras multimídia apoiadas em textos literários, mas em constante conciliação e equilíbrio com outras linguagens, em outros suportes, sem deixar de apresentar outros gêneros textuais quando necessário, que proporciona ao Centro de Referência de Literatura e Multimeios as condições de atingir os seus desígnios, experimentando diversas atividades de leitura em ambiente multimídia, utilizando-se sempre para isso de recursos igualmente multimídiais.

⁸³ KLEIMAN, 1997, p. 51. (grifo nosso)

Fundamentados nessa premissa, os monitores do *Mundo da Leitura* procuram sempre unir o texto literário escrito ao som e à imagem, sem, contudo, causar desequilíbrio entre eles, evitando dessa maneira que ocorra a predominância de um sobre o outro, o que minimizaria os efeitos de algum deles de forma negativa. Para uma melhor compreensão, tome-se o texto imagético como exemplo:

Em amplo estudo realizado pelos integrantes do *Mundo da Leitura* sobre as funções da imagem, pois ela é fundamental para o desenvolvimento crítico do cidadão atualmente, uma vez que se está na era da imagem e ela se faz cada vez mais presente no dia-a-dia (ignorá-la seria excluir-se do cotidiano, anulando-se como sujeito do próprio meio em que se está inserido), verificou-se inúmeras propostas significativas. Destacou-se, entre as diversas fundamentações teóricas, a sintetizada por Levie & Lentz (Levie & Lentz *apud* Rösing & Silva)⁸⁴, que atribui às imagens as funções de:

atrair a atenção ao material, dirigir a atenção para um ponto específico do material, intensificar a atração; desenvolver emoções e atitudes; facilitar a aprendizagem dos conteúdos mediante desenvolvimento da compreensão e do desenvolvimento da retenção; propor informação adicional; facilitar leitores menos experientes.

A presença da imagem nas práticas leitoras multimídiais oferecidas pelos monitores do *Mundo da Leitura* possibilita o desenvolvimento mental dos participantes, bem como uma melhor expressão de sentimentos, pois provoca modificações comportamentais ao interferir na vida interior do sujeito.

Para o *Mundo da Leitura*, baseado em seus estudos anteriores à elaboração das práticas leitoras multimídiais, ao identificar a função que cada imagem desempenha em determinado texto escrito (a que está vinculada), o sujeito estará exercitando, de maneira significativa, todo o processo de leitura. A ideia é igualmente fundamentada no pensamento de Manguel⁸⁵, para quem “as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos”. Ler textos com auxílio de imagens e imagens ancoradas em textos é, então, descobrir-se cada vez mais como pessoa.

⁸⁴ RÖSING, 2000, p. 38.

⁸⁵ MANGUEL, 2001. p. 21.

As imagens auxiliam, portanto, na capacidade de desenvolver nos sujeitos-leitores em formação um comportamento crítico — um dos principais objetivos do *Mundo da Leitura* —, pois têm como uma de suas mais importantes funções conduzi-los a uma tentativa de identificação de ideias subjacentes ao texto.

Contudo, para a aplicação das práticas leitoras multimídiais, há uma adequação de todos os recursos disponíveis no Centro de Referência às séries dos grupos visitantes e que deve ser seguida. Busca-se, com isso, um melhor aproveitamento para todos os leitores em formação, otimizando os resultados alcançados por eles durante o seu tempo de permanência no *Mundo da Leitura*.

É importante lembrar o fato de que os pesquisadores e os monitores responsáveis por este projeto não assumem a posição de encarar as práticas leitoras multimídiais desenvolvidas em seus domínios como “receitas”. O referido grupo acredita que, se assim fosse, o Centro perderia sua principal característica, qual seja a ideia de funcionar como um laboratório, onde são realizadas permanentes pesquisas acerca da leitura e da formação de leitores de literatura, de diferentes linguagens, e de textos em diferentes suportes.

Com isso, o *Mundo da Leitura* pretende atingir mais do que o sujeito-leitor em formação. O desenvolvimento das práticas leitoras multimídiais tem por objetivo abarcar, de uma só vez, os alunos, os professores e os próprios monitores que as aplicam — pois tudo é uma troca constante de bagagens culturais e vivências —, sensibilizando-os e fazendo com que, ao saírem dali, reflitam sobre a complexidade do ambiente no qual estão inseridos. Assim, tenta proporcionar a todos os envolvidos a autonomia de assumir uma postura transformadora, dando-lhes a possibilidade de tornarem-se críticos, indagando e refletindo a respeito de si mesmos e acerca do universo com o qual mantém contato no seu cotidiano.

É pertinente observar que o inusitado (e extremamente significativo) é o fato de o Centro de Referência de Literatura e Mídias existir no interior de uma universidade: Universidade de Passo Fundo/RS. Em razão dessa característica, pioneira no Brasil, o Centro, que funciona em um espaço contíguo ao da Biblioteca Central da referida Universidade, permite a centenas de crianças e adultos desassistidos a rara oportunidade de entrar no *Campus*

de uma universidade, transitando por um ambiente onde o saber é produzido por diferentes áreas do conhecimento. Com isso, o Centro oferece-lhes acesso a diversos materiais de leitura, todos eles atuais e bastante significativos, e proporciona-lhes um ganho incalculável no que diz respeito ao seu crescimento e desenvolvimento pessoais, uma vez que promove nesses sujeitos uma elevação considerável da qualidade de suas vivências e o importante acúmulo de uma bagagem cultural diversificada.

O *Mundo da Leitura*, além de registrar amplamente (nas já mencionadas publicações que compõem a série *Práticas Leitoras para uma Cibercivilização*) o acúmulo de experiências adquiridas com a realização de suas atividades, preocupou-se, também, em elaborar Cadernos de Atividades⁸⁶ para o período que antecede toda a movimentação cultural em que se constituem as *Jornadas Nacionais de Literatura*. Os três Cadernos publicados até o momento apresentam sugestões de práticas leitoras multimídiais elaboradas a partir das obras dos autores que participarão de cada edição da *Jornadinha Nacional de Literatura*, tendo como principal público-alvo professores e alunos do Ensino Fundamental e Médio. Os conteúdos dos Cadernos de Atividades constituem-se, assim, num material de apoio extremamente rico, auxiliando a formação de novos leitores literários, capazes de ler diferentes tipos de texto, em diferentes linguagens, e conferindo aos sujeitos que com eles se envolverão ferramentas para desenvolverem, com autonomia, um trabalho significativo de leitura.

Infelizmente, essa é uma realidade ainda muito distante do dia-a-dia do sistema educacional brasileiro de um modo geral.

Acredita-se que as propostas inovadoras colocadas em ação pelo *Mundo da Leitura* sejam um caminho viável para o início de uma longa e ampla conscientização dos agentes educacionais, culturais e sociais. Há uma estagnação, uma espécie de “congelamento” no tempo no tocante ao ensino da leitura no Brasil, além de grande precariedade estrutural e de preparo dos profissionais da área, e isso precisa ser modificado com urgência. Nesse sentido, compartilha-se a mesma opinião de Lajolo⁸⁷, quando afirma, referindo-se à crise de leitura: “ela é, ao mesmo tempo, *quantitativa* (é pequeno o

⁸⁶ RÖSING, Tania M. K. *Caderno de atividades I*. Passo Fundo: UPF Editora, 2003.

RÖSING, Tania M. K. *Caderno de atividades II*. Passo Fundo: UPF Editora, 2005.

RÖSING, Tania M. K. *Caderno de atividades III*. Passo Fundo: UPF Editora, 2007.

⁸⁷ LAJOLO, 2005, p. 43.

número de livros que circula entre os estudantes) e *qualitativa* (o modo de leitura que a escola patrocina parece inadequado)”.

Esse laboratório, com dez anos e meio de atividade plena, surge como uma alternativa sociocultural revolucionária, uma opção transformadora, capaz de iluminar várias escolas da cidade e da região, iniciando uma disseminação de novas e fecundas ideias que, com o tempo, poderão (e precisarão) atingir um número cada vez maior de instituições e profissionais das áreas educacional, cultural e social.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Durante a movimentação cultural em que se constituiu a *11ª Jornada Nacional de Literatura de Passo Fundo/RS*, ao acompanhar as discussões geradas a partir dos palcos de debates integrados por inúmeros intelectuais, o proponente deste estudo sentiu-se despertado para uma nova perspectiva de leitura e de formação de leitores.

Os passos que constituíram a metodologia selecionada pelo proponente do estudo foram os seguintes:

1) Pesquisa bibliográfica:

Tomado pelo desejo de realizar um estudo sobre a leitura numa perspectiva multimídia, o proponente passou a buscar suporte teórico para uma melhor compreensão do tema, realizando uma ampla pesquisa bibliográfica.

A existência abundante de materiais sobre leitura, letramento, letramento digital, letramento literário e letramento hipermidial, facilitou a sustentação do estudo. O próximo passo, então, foi dado por meio da triagem de todo o material que seria utilizado para proporcionar o suporte teórico julgado como o mais adequado. A seleção e a posterior leitura das obras dos autores que abordavam os temas demonstraram-se bastante esclarecedoras.

2) Participação nas reuniões ordinárias realizadas todas as terças-feiras, no turno da tarde, no *Mundo da Leitura*, nos anos de 2006 e 2007:

O proponente frequentou por dois anos, a partir de janeiro de 2006 até dezembro de 2007, as reuniões de estudo do Centro de Referência de Literatura e Mídias da Universidade de Passo Fundo/RS — *Mundo da Leitura* —, a convite da coordenação, acompanhando o planejamento e o desenvolvimento de vários dos seus projetos por meio de discussões teórico-práticas, proporcionadas pela interação com os professores-pesquisadores e monitores durante a realização dessas atividades.

3) Observação de diversas práticas leitoras multimídiais, sendo uma delas selecionada como alvo da investigação:

Particularmente interessado acerca do tema que envolvia uma nova perspectiva de leitura e a formação de novos leitores, o proponente buscou um maior engajamento com um dos serviços oferecidos pelo Centro, intitulado

“Visitas Agendadas”. Com isso, buscava conscientização mais ampla sobre o papel que representam professores de escolas, orientadores, coordenadores, diretores, enfim, profissionais que lidam direta ou indiretamente com a leitura e os seus alunos acerca da importância da leitura literária.

Durante todo o período de tempo em que frequentou as reuniões do *Mundo da Leitura*, o proponente do estudo observou a realização de diversas práticas leitoras multimídiais por seus monitores. Com o passar dos meses, e devido a um envolvimento cada vez maior com as ideias discutidas no Centro de Referência e colocadas em ação, principalmente através das práticas leitoras multimídiais, um conceito ainda mais amplo de leitura o sensibilizou. Um conceito de leitura que abrangia em diferentes suportes, e objetivava assim a aquisição, por parte dos alunos e professores participantes do projeto, da competência de ler as diferentes linguagens.

Foi selecionada, portanto, uma prática leitora multimídiais em particular como alvo da investigação, desenvolvida com professores e alunos das 2ª e 3ª séries de uma determinada escola municipal de Passo Fundo. A prática, intitulada *O meio ambiente: o homem que espalhou o deserto*, ocorreu no dia 28 de março de 2006 e envolveu, especificamente, duas professoras e vinte e oito alunos, sendo quatorze deles de cada uma das mencionadas séries.

4) Análise dos dados contidos no formulário de registro, preenchido pelos monitores após o desenvolvimento da prática leitora multimídiais, referente à visita da escola municipal no dia 28 de março de 2006, e a realização de entrevista aberta com duas monitoras do *Mundo da Leitura*:

Depois do desenvolvimento da prática leitora multimídiais, foi realizada a coleta das informações referentes a diversos aspectos da prática e registrados por eles (monitores) em formulários específicos, após o término da mesma. Também foram realizadas duas entrevistas abertas, uma contando seis questões (Anexo 1) e outra contando cinco questões (Anexo 2), com duas das monitoras do *Mundo da Leitura*.

5) Visita à escola municipal referida para observação livre das atividades desenvolvidas pelas duas professoras com os seus alunos das 3ª e 4ª séries (na época da “Visita Agendada”, os alunos frequentavam as 2ª e 3ª séries, respectivamente):

Para que o estudo se constituísse no que Triviños⁸⁸ classifica como uma pesquisa do tipo “estudo de caso observacional”, era necessário selecionar uma escola e algumas de suas turmas para serem observadas em suas atividades diárias e, por conseguinte, terem dados referentes a essas atividades coletados. O proponente entrou em contato, por telefone, com a diretora da escola municipal selecionada e explicou de maneira detalhada a necessidade de observar, durante algumas semanas, para uma coleta de dados mais substancial e precisa ao estudo, as atividades desenvolvidas pelas professoras das então 3ª e 4ª séries, com as suas turmas de alunos. Receptiva e cordialmente, a diretora da escola o convidou para conhecer a instituição. Na ocasião, alguns aspectos da investigação a ser realizada foram discutidos, entre eles o comportamento do investigador com relação às professoras e aos alunos nas salas de aula e o seu tempo de permanência na escola para a conclusão das observações. Em seguida, uma autorização (Anexo 8) foi assinada pela diretora, permitindo que a etapa do estudo fosse cumprida.

A exploração bibliográfica para a pesquisa teve prosseguimento durante todo o restante do ano de 2006 e o ano de 2007. Em setembro deste último ano, por três semanas consecutivas, o proponente visitou a escola municipal para observação livre das atividades desenvolvidas pelas professoras com os alunos que frequentavam as 3ª e 4ª séries, a fim de constatar se as atividades desenvolvidas com ela durante a “Visita Agendada” tiveram continuidade no contexto próprio da escola, revelando dessa forma o grau de assimilação da proposta de formação de leitores multimídiais. Para isso, foram realizadas observações nas salas de aula durante as atividades desenvolvidas pelas professoras em suas turmas de alunos. Foram analisados: o comportamento das professoras e dos alunos durante as respectivas atividades, os tipos de materiais de leitura existentes na sala de aula, a maneira através da qual foram utilizados para a proposição das referidas atividades e o desenvolvimento em si das mesmas, descrevendo-as, primeiro, e fazendo, em seguida, comentários críticos sobre elas.

⁸⁸ TRIVIÑOS, 1987, p. 135.

6) Entrevista por meio de questionário com as duas professoras e dez alunos, sendo cinco da 3ª série e cinco da 4ª série, que participaram da “Visita Agendada” no dia 28 de março de 2006:

Foram utilizados dois instrumentos de pesquisa sob a forma de questionário. Um para os únicos dez alunos (coincidentalmente, cinco de cada turma) que se ofereceram para contribuir com o estudo, contando dez questões (Anexo 3); e um outro para as professoras das respectivas turmas, contando oito questões (Anexo 5). Os instrumentos de pesquisa foram respondidos no último dia das observações realizadas na escola municipal. A forma das perguntas presentes nos questionários pode ser considerada, segundo classificação de Gil⁸⁹, como a pertencente à categoria “dupla”. As perguntas duplas, de acordo com o referido autor, são as que “reúnem uma pergunta fechada e outra aberta, sendo esta última frequentemente enunciada pela forma ‘por quê?’” Entende-se por perguntas abertas aquelas em que o sujeito que está sendo questionado tem a liberdade para responder com as suas próprias palavras, não havendo para ele nenhuma espécie de restrição. Perguntas fechadas são aquelas para as quais as possibilidades de respostas são previstas antecipadamente, como por exemplo “sim” ou “não”.

7) Análise dos dados levantados nos diferentes ambientes à luz dos subsídios teóricos selecionados:

Por fim, as informações coletadas através de todas as etapas da pesquisa foram analisadas sob a teoria presente ao longo do primeiro capítulo deste estudo, revelando a importância da proposta do *Mundo da Leitura* ao planejar e desenvolver práticas leitoras multimídiais e o grau de assimilação dessa mesma proposta por parte de professores e alunos de uma escola municipal da cidade.

Apesar de apenas dez alunos, somando-se as duas turmas, que contavam com mais de quinze cada uma delas, terem se oferecido para responder aos instrumentos de pesquisa, foi surpreendente observar como esses alunos sentiram-se estimulados a fazerem-no e de como reagiram diante dos outros colegas de turma que decidiram por não colaborar. Eles alegaram que estavam resolvidos a responder aos questionários porque, em sua opinião, era importante ajudar o desenvolvimento de uma pesquisa sobre leitura e não

⁸⁹ GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994. p. 126-127.

entendiam como os outros alunos, além de não colaborarem, escolhiam ficar “de fora” de uma coisa “diferente” que acontecia na escola.

Uma das professoras da escola municipal que colaborou com o estudo tem 37 anos de idade e é formada em Matemática. Ela também possui uma especialização em Avaliação Matemática. A outra, com 29 anos de idade, é formada em Educação Física e detém um título de especialização em Interdisciplinaridade.

No que diz respeito aos dez alunos objetos da investigação, seis são do sexo feminino, e apenas quatro do sexo masculino. A disposição deles entre as turmas se equivale, com um grupo formado por três meninas e dois meninos pertencentes tanto à 3ª série quanto à 4ª série, respectivamente.

A escola municipal em questão encontra-se localizada no Loteamento César Santos, na cidade de Passo Fundo, no estado do Rio Grande do Sul. A área, apesar de estar situada em zona urbana, fica relativamente distante do centro da cidade.

Os alunos de ambas as séries investigadas apresentam um nível econômico que os permite ter moradia e boa alimentação. Alguns deles, inclusive, segundo a coordenadora pedagógica da escola, pertencentes a um núcleo familiar com situação financeira superior a dela própria. A exceção, ainda de acordo com a coordenadora pedagógica, são três irmãos que frequentam a instituição, dois deles (um menino e uma menina) alunos da 4ª série, e o outro (uma menina) da 3ª série, e que vivem em situação de extrema pobreza. Segundo ela, os três irmãos vivem com os pais, o avô e dois tios em uma casa pequena que tem, como única mobília disponível, uma cama de casal. Para agravar ainda mais o quadro, a menina aluna da 4ª série, de apenas 12 anos de idade, fugiu de casa com um garoto de 17 anos de idade. A coordenadora alega que os pais da aluna não se importam suficientemente com a situação e a escola decidiu entregar o caso ao Conselho Tutelar.

Contudo, a grande dificuldade da escola, segundo a mesma coordenadora pedagógica, reside no fato de os alunos da 4ª série apresentarem uma enorme variedade de problemas emocionais, pois apesar de não pertencerem a uma classe social de baixo poder econômico, são oriundos de lares com estruturas familiares gravemente abaladas. A coordenadora informou que os alunos que apresentam dificuldade no

aprendizado, qualquer um deles, mas, principalmente, os que procedem de famílias com sérios problemas de relacionamento, são encaminhados para um programa de reforço escolar.

A falta de alternativas das escolas que compõem a maior parte do sistema educacional do país para a formação dos seus alunos em sujeitos-leitores — a exemplo do encaminhamento, como única opção, de crianças com baixo rendimento para programas de reforço escolar, que nada mais são do que uma repetição camuflada de tudo o que é apresentado diariamente nas salas de aula — preocupa o proponente do estudo. As crianças, frequentadoras ou não de programas de reforço escolar, permanecem à margem do verdadeiro processo de leitura, tornando-se a cada novo dia um pouco mais distantes de atingir níveis satisfatórios de desenvolvimento pessoal, impossibilitadas de atenderem às demandas do mundo e submissas às imposições que lhes são determinadas pelo meio social onde vivem.

O presente trabalho pretende, assim, avaliar a proposta do Centro de Referência de Literatura e Multimeios da Universidade de Passo Fundo/RS e as possibilidades de reprodução de seu modelo em outros lugares do Brasil para a formação de um leitor integral, refletindo, ainda, nesse sentido, acerca do papel que deve ser desempenhado pelo Centro em relação às escolas após o término das visitas.

Para tanto, concilia a pesquisa do tipo *estudo de caso* observacional com a bibliográfica, enfocando aspectos referentes à interação dos sujeitos com textos apresentados em diferentes suportes, realizando leituras não apenas lineares, mas hipertextuais.

Ao fazer isso, a pesquisa tenta contribuir de maneira significativa com os agentes educacionais, culturais e sociais, a fim de que possam ampliar o conceito de leitura atual e entender a complexidade que o ato de ler representa, desenvolvendo capacidade suficiente para, posteriormente, atuarem na formação de um leitor crítico, cidadão.

4. “VISITAS AGENDADAS” — UM OLHAR SOBRE O DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS LEITORAS MULTIMIDIAIS E O GRAU DE ASSIMILAÇÃO DA PROPOSTA

Para o cumprimento de algumas das etapas metodológicas presentes neste estudo, inúmeros dados foram coletados a partir de observações realizadas no *Mundo da Leitura*, durante o desenvolvimento da prática leitora multimídia selecionada para a pesquisa, e na escola municipal que participou da prática, em visita posterior.

O que se apresenta a seguir são as descrições das atividades desenvolvidas em ambos os locais, o relato do comportamento dos monitores, professoras e alunos durante o desenvolvimento das referidas atividades, e análises acerca de todos esses componentes, incluindo suas respostas, colhidas em entrevistas e questionários. Ao mesmo tempo, será realizado o cotejamento de todo o exposto e das teorias apresentadas no primeiro capítulo deste estudo. Para tanto, será primeiramente contemplado o ambiente do *Mundo da Leitura* e, depois, o da escola municipal.

4.1 Observação da prática leitora multimídia no *Mundo da Leitura*

Para que se possa melhor analisar os diversos aspectos envolvidos na realização da prática leitora multimídia, é adequado observar, inicialmente, a prática leitora que foi proposta aos alunos e professoras da escola municipal na visita. Atente-se para o Quadro a seguir. Cabe ressaltar que não há nenhuma espécie de preparação prévia das turmas voltada especificamente para as “Visitas Agendadas” e a proposição das práticas, conforme esclarecimento da monitora A: “Quando os professores telefonam para agendar as visitas, nós informamos o que vai acontecer na prática leitora, comunicando, por exemplo, se haverá audição de músicas, apresentações teatrais, etc. Mas, nós não enviamos nenhum material para eles”⁹⁰.

⁹⁰ Conteúdo disponível neste estudo, em Anexo 1, 5.

Quadro 1. Prática Leitora⁹¹ — **O meio ambiente: o homem que espalhou o deserto.**

Leitores Alunos de 3 ^a , 4 ^a e 5 ^a séries do Ensino Fundamental.
Objetivo da prática leitora A partir do tema “Dilemas da hipermodernidade: práticas sociais e culturais de leitura”, abordar questões referentes ao meio ambiente como forma de propiciar a conscientização de alunos e professores com relação aos principais problemas ambientais que ameaçam a Terra.
Materiais e recursos utilizados — Livro <i>O Homem que Espalhou o Deserto</i> , de Ignácio de Loyola Brandão; — Música <i>Herdeiros do Futuro</i> , composta por Toquinho; — Fita VHS com a animação da história <i>O Homem que Espalhou o Deserto</i> .
Etapas propostas <ol style="list-style-type: none">1. Apresentar aos alunos o espaço do <i>Mundo da Leitura</i>, reiterando a realização da leitura através de distintos suportes.2. Após a acomodação dos alunos no espaço da “Arena”, questioná-los acerca Do tema gerador das práticas leitoras do ano, “Dilemas da hipermodernidade: práticas sociais e culturais de leitura.3. Comentar que um dos grandes dilemas que envolvem a atualidade é a questão ambiental. Perguntar aos alunos como é, atualmente, a relação que o homem estabelece no meio em que vive. Comentar questões como o efeito estufa, o aquecimento global, as queimadas, a poluição das águas, dos rios e do ar, etc.4. Após, apresentar o livro <i>O Homem que Espalhou o Deserto</i> e o seu autor, Ignácio de Loyola Brandão. Em vez de lido pelo(a) monitor(a), falar que o livro será apresentado através de uma animação da história realizada pelos monitores do <i>Mundo da Leitura</i> em fita VHS.5. Assistir ao vídeo da história <i>O Homem que Espalhou o Deserto</i>, de Ignácio de Loyola Brandão.6. Comentar sobre a história vista, permitindo que os alunos façam seus Apontamentos e comentários sobre o conteúdo do vídeo. Questioná-los sobre

⁹¹ RÖSING, 2007, p. 143-145.

A última frase e imagem da história — “Enquanto as árvores eram replantadas, o homem do machado ensinava ao filho a sua profissão” — questionando as consequências de tal atitude.

7. Após, propor a audição da música *Herdeiros do Futuro*, composta por Toquinho.

Herdeiros do Futuro

Toquinho

A vida é uma grande amiga da gente,
Nos dá tudo de graça pra viver:
Sol e céu, luz e ar, rios e fontes, terra e mar.

Somos os herdeiros do futuro

E pra esse futuro ser feliz

Vamos ter que cuidar

Bem desse país.

Será que no futuro haverá flores?

Será que os peixes vão estar no mar?

Será que os arco-íris terão cores,

E os passarinhos vão poder voar?

Será que a terra vai seguir nos dando

O fruto, a folha, o caule e a raiz?

Será que a vida acaba encontrando

Um jeito bom da gente ser feliz?

Vamos ter que cuidar

Bem desse país.

Os alunos chegaram um pouco atrasados para a realização da prática leitora multimídia. Mas, assim que chegaram, um dos monitores do Centro de Referência logo deu início, de maneira afável, à apresentação dos espaços que compõem o *Mundo da Leitura*. Cumprida essa primeira etapa, todos se dirigiram até a “Arena”.

Lá, questionados acerca dos dilemas e discussões que ocupam o cotidiano das pessoas atualmente, os alunos levantaram algumas hipóteses, como questões envolvendo violência (assaltos e brigas), segurança (perigo de se deixar o carro na rua) ou miséria (pessoas que não têm o que comer).

Levantado pelo monitor responsável pela proposição da prática leitora multimídia o dilema referente à questão ambiental, os alunos foram indagados sobre como ocorre, nos dias de hoje, a relação que o homem estabelece com o meio em que vive. Após rápido debate, começaram a sugerir que o meio ambiente se encontrava muito agredido e que as pessoas deveriam tomar determinadas atitudes, tais como não poluir os rios, não cortar as árvores e não jogar lixo no chão.

Em seguida, finda a apresentação do livro *O Homem que Espalhou o Deserto* e do seu autor, foi comunicado aos alunos que, ao invés de lido, o livro seria apresentado através de uma animação da história realizada pelos próprios monitores do *Mundo da Leitura*, em fita VHS.

Com o término da exibição do vídeo, iniciou-se um debate acerca da história ali presente e os alunos puderam demonstrar um bom entendimento no tocante ao seu conteúdo, tecendo comentários pertinentes à necessidade de preservação do meio ambiente por parte de todas as pessoas que vivem no mundo e que com ele interagem.

Durante a audição da música *Herdeiros do Futuro*, os alunos foram orientados a prestar bastante atenção à sua letra para que pudessem, posteriormente, discutir a respeito. O que se viu foi igualmente uma demonstração de bom entendimento por parte dos alunos no que concernia ao conteúdo da letra em questão, pois foram capazes de sinalizar para a importância da preservação ambiental como condição de sobrevivência dos animais e, também, das pessoas.

Para concluir a atividade na “Arena”, o monitor responsável pelo desenvolvimento da prática leitora multimídia questionou os alunos da escola municipal acerca do que eles pensavam sobre a poluição do ar. As crianças responderam, então, que os principais fatores que causavam tal poluição eram a fumaça dos caminhões, dos carros e das fábricas. Os alunos encerraram a participação na “Arena” manifestando a opinião de que o futuro do meio ambiente do Planeta dependeria das suas próprias ações.

A preocupação por parte dos monitores do *Mundo da Leitura* no sentido de desenvolver com os alunos e professores que participam das “Visitas Agendadas” práticas leitoras multimídiais cujo conteúdo privilegie sempre o texto literário e que, além de amparado por diferentes tipos de texto, em diferentes linguagens, condiga com as realidades destes últimos é uma atitude bastante significativa para a atração e a cativação de sujeitos-leitores em formação. Essa forma de procedimento, desenvolvida de maneira constante pelo Centro, fica patente em um trecho da entrevista com a monitora B, ao comentar a respeito da importância de aliar o texto literário aos diferentes multimeios:

hoje temos muitos textos literários transpostos para outras linguagens, especialmente a linguagem audiovisual. Sabe-se, também, que crianças e jovens estão envolvidas diariamente com essas linguagens e não se pode desconsiderar isso. Temos que aproximá-los do texto literário de forma prazerosa.⁹²

A apresentação de temas pertencentes ao cotidiano desses sujeitos, conduzindo-os a um debate concreto e palpável, é uma porta que se abre para a reflexão. Segundo Rösing & Silva⁹³, “o mediador precisa estimular o leitor a estabelecer relações desse conteúdo com os diferentes contextos nos quais interage, com outros textos já existentes, numa verdadeira estrutura arquitetônica”. A partir daí, o caminho que deverá ser percorrido para a sua formação como um leitor crítico, cidadão, capaz de interagir com o meio em que viverá, transformando-o para melhor, surgirá de maneira legítima, com bases sólidas para um permanente desenvolvimento pessoal.

Rettenmaier⁹⁴ afirma que:

para o *Mundo da Leitura*, a mediação é a “ponte necessária” para facilitar o processo de leitura, seja na identificação dos elementos internos do texto, em sua unidade de coerência e coesão, seja na relação desse texto com outros textos, em diferentes linguagens, em diferentes suportes, em distintas condições.

⁹² Conteúdo disponível neste estudo, em Anexo 2, 2.

⁹³ RÖSING, 2000, p. 16.

⁹⁴ RETTENMAIER, Miguel. Leitura e Multiculturalidade: uma construção política. In: RÖSING, Tania M. K. (org.) *Práticas leitoras para uma cibercivilização V*. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. 43-44.

A atividade de mediação da leitura desenvolvida pelos monitores do Centro, ao promover práticas leitoras multimídiais através da seleção de conteúdos que condigam com as realidades dos alunos e professores das escolas que participam das “Visitas Agendadas”, observando para isso a sua faixa etária e nível de leitura, e utilizando diferentes tipos de texto, apresentados em distintas linguagens, preenche também uma outra lacuna problemática existente entre os milhões de adolescentes e crianças do Brasil; a lacuna deixada pela massificação da TV, o mais poderoso veículo de comunicação do país. Para Orofino⁹⁵, a programação difundida pela televisão, composta por produtos nacionais e internacionais, ainda se apresenta como a “principal oferta cultural para a maioria da população em nosso país”. Com isso, as crianças e os adolescentes hoje “têm acesso a uma vasta produção cultural e simbólica que não foi planejada para elas”. As práticas leitoras multimídiais do Centro de Referência — por serem planejadas a partir de uma perspectiva multidisciplinar, em que recaem sobre elas os olhares dos seus monitores, leitores oriundos de diferentes áreas do conhecimento, e por serem, no ato da sua realização, observados importantes aspectos das histórias dos sujeitos com quem elas serão desenvolvidas —, configuram-se, assim, como uma alternativa viável e bastante significativa para a formação de leitores críticos, cidadãos, atentos ao mundo onde vivem e capazes de interagirem com ele, promovendo as mudanças necessárias para alcançarem uma vida melhor.

No “Espaço Livre”, muitos alunos (o termo “muitos” empregado neste formulário para determinar a quantidade de alunos representa um percentual de mais de 50%, atingindo, aproximadamente, 75%. “Poucos”, significa menos de 30%)⁹⁶, dos 28 que compunham as duas turmas juntas, dirigiram-se às estantes de livros e circularam por ali durante algum tempo, observando, buscando uma aproximação e uma maior familiaridade com aquela parte do acervo. Desse total, outros 50% tomaram a iniciativa e retiraram 29 livros das estantes. Foram eles: *A de Amigo*, de Regina Coeli Rennó; *O Aurélio e a Turma da Mônica*, de Maurício de Souza; *Aventura Estelar*, de Robert Schechter; *Carlinhos Precisa de uma Capa*, de Tomie Depaola; *Capitão Cueca e o Ataque das Privadas Falantes*, de Dav Pilkey; *Dezenove Poemas Desengonçados*, de Ricardo Azevedo; *Dá um*

⁹⁵ OROFINO, 2005, p. 44-45.

⁹⁶ Conteúdo disponível neste estudo, em Anexo 1, 2.

Sorriso pra Titia!, de Diane Paterson; *O Diário de Abner*, de Graziela Lydia Monteiro; *A Florzinha da Rosinha*, de Canini; *Um, dois... Feijão com Arroz...*, de Elza Beatriz; *Floresta Misteriosa*, de Rogério Borges; *As Frutas Mágicas*, de Paulo Dias Fernandes; *O Joelho Juvenal* e *O Menino Maluquinho: as Melhores Tiras*, de Ziraldo; *Lili Inventa o Mundo*, de Mário Quintana; *Macaco, Leão ou Porco?*, de Fernando Behrens; *Mati e Rita*, de Bia Hetzel; *Natureza Morta*, de Gonzalo Cárcamo; *Namorinho de Portão* e *Segredinhos de Amor*, de Elias José; *Os Quatro Músicos*, de Constanza; *Risadinha, o Piolho*, de Ronaldo Simões Coelho; *O Sítio do Picapau Amarelo*, de Monteiro Lobato; *Swallow, Valley*, de Eduardo Amos; *Umbigo Indiscreto*, de Eva Furnari; *Vira-lata e Pá-virada*, de Cristina Porto; *Ver de Ver Meu Pai*, de Celso Sisto; *Verde te Quero Verde*, de Esther González Bayón; *Willy y Hugo*, de Anthony Browne.

A constatação do fato de aproximadamente 10 ou 15 alunos terem se dirigido, espontaneamente, às estantes do *Mundo da Leitura* para a retirada de 29 livros, aponta para um dado importante, sugerindo que alguns deles, apesar de não dispor de tempo suficiente para a leitura completa dos textos, entraram em contato com mais de uma obra. Dentre elas, algumas de autores com elevado valor literário, como é o caso de Monteiro Lobato; e outras, de autores de igual valor literário, mas que surpreendem de maneira positiva por talvez não serem tão comuns ao universo dos alunos dessa faixa etária, como é o caso de Mário Quintana.

Entretanto, em relação aos livros propostos pela prática leitora multimídia, poucos foram os que interagiram com eles, indicando um nível de interesse mais baixo aos títulos que lhes eram sugeridos. A partir do fato, apesar das recomendações apropriadas por parte dos monitores do *Mundo da Leitura*, pode-se observar que os alunos demonstraram dispensar uma maior importância por aquilo que eles mesmos optassem, constatando-se a grande relevância do “componente livre” em programas de leitura referido por Kleiman⁹⁷, abordado anteriormente neste estudo.

O percentual de alunos que se dirigiram às estantes contendo revistas em quadrinhos foi baixo, com menos da metade dos 28 presentes demonstrando interesse por esse tipo de leitura. Após rápida observação do acervo ali disponível, apenas 04 alunos retiraram revistas das estantes.

⁹⁷ KLEIMAN, 1997, p. 51.

O fato de muitos alunos terem retirado livros, por espontânea vontade, das estantes do *Mundo da Leitura*, aponta para um possível desenvolvimento da sua capacidade como leitores. Eles não se deteriam em uma leitura literária caso não conseguissem interagir com esse tipo de texto, pois dificilmente alguém, em sua faixa etária (entre 09 e 12 anos de idade), se ocuparia de algo que não fosse capaz de compreender. E não há qualquer dúvida quanto ao nível superior de riqueza encontrado na estrutura de livros de literatura se comparados a revistas em quadrinhos, compartilhando-se, assim, da opinião de Lajolo⁹⁸, pois a autora acredita que “o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente”. Nesse sentido, a colaboração do *Mundo da Leitura* para a formação de leitores críticos, cidadãos, é igualmente importante, uma vez que, ao se preocupar em disponibilizar em seu acervo, permanentemente, livros de indiscutíveis valores literários, termina por refinar o componente livre em programas de leitura, tornando mais requintado o conteúdo com os quais alunos e professores entrarão em contato.

Já no que se refere ao texto musical, mais da metade dos alunos envolvidos com a prática leitora multimídia se dirigiu às estantes com *compact discs*, selecionando três deles, e muitos foram os que se dispuseram a ouvi-los, demonstrando familiaridade e interesse pelo mencionado tipo de texto. Os títulos dos CD's selecionados são *Cantares*, *A Canoa Virou* e *Entre na Roda*.

Um número superior a 50% foi igualmente o percentual de alunos que se encaminhou às estantes com fitas de vídeo ou DVDs. Desta feita, selecionando três de seus títulos para assistir: *Monstros S. A.*, *Pateta 2* e *A Cia. dos Lobos*. Entende-se que a interação com o texto fílmico seja de relevante importância para o desenvolvimento crítico do leitor, uma vez que o contato com as representações de mundo oferecidas por esse tipo de texto se constitua numa forma significativa de incentivo à reflexão e ao debate.

É importante atentar para o fato de que um número pequeno de alunos se reuniu em grupos para conversar. A maior parte apresentou, aparentemente, grande interesse em participar das atividades oferecidas pelo Centro de Referência. Mas, o interesse maior demonstrado por eles, vale a pena observar, foi em relação aos recursos disponibilizados no “Mundo Virtual”. Desses, porém,

⁹⁸ LAJOLO, 2005, p. 106.

nenhum fez uso de *Softwares* ou CDs-ROM, limitando-se à atividade de navegação na Internet. Uma vez conectados à “Grande Rede”, os alunos, além de demonstrarem interesse em permanecerem no espaço “Mundo Virtual”, dedicaram-se exclusivamente à prática de jogos, conforme apresentado na Tabela um.

Tabela 1. Procedimento dos alunos em relação aos computadores.

Níveis de interesse	Internet
Procuraram interagir	(X) Jogos () Histórias () Informações
Demonstraram desinteresse	() Todos () Mais de 50% () Menos de 50% (X) Nenhum
Demonstraram interesse em permanecer no “Mundo Virtual”	(X) Todos () Mais de 50% () Menos de 50% () Nenhum

Apesar de o interesse de todos os alunos que se dirigiram ao “Mundo Virtual” e acessaram a Internet ter sido, como demonstra a Tabela anterior, por jogos disponíveis na “Grande Rede”, é importante considerar o fato de que, mesmo atraídos por um componente meramente lúdico oferecido pela Internet, esses alunos estavam em contato com uma ferramenta tecnológica imprescindível para o desenvolvimento de sua capacidade de leitura hipertextual, familiarizando-se, paulatinamente, com ela, com a forma através da qual ela é manipulada e com os recursos por ela oferecidos. Os aspectos negativos em relação à conduta do *Mundo da Leitura* nesse item são o tempo destinado à interação dos alunos com o computador, que, distribuído entre as outras atividades desenvolvidas na visita, não ultrapassa a marca de 10 minutos de disponibilidade e, principalmente, o fato de deixarem livres os alunos no “Mundo Virtual”, não os direcionando a materiais de conteúdo mais significativos, privando-os assim da oportunidade de um contato mais construtivo com a

Internet, uma vez que o tempo destinado à utilização dessa ferramenta por parte deles é tão escasso. É evidente que melhor seria se os alunos pudessem passar um período de tempo mais longo em contato com o computador e com conteúdos edificantes. O ponto positivo reside no fato de que a interação com essa ferramenta, oportunizada pelo *Mundo da Leitura*, mesmo sem um direcionamento específico, já é de grande valor, pois é capaz de despertar nas crianças e adolescentes os fundamentos necessários para o desenvolvimento de leitura hipertextual. De acordo com Alava⁹⁹, “são necessários 10 minutos para que um aluno de sétima série compreenda o funcionamento dos vínculos do hipertexto”. A partir da interação dos alunos com a Internet, mesmo que breve, e sem conteúdos significativos previamente selecionados, o *Mundo da Leitura* promove a iniciação de inúmeros jovens na sociedade tecnologizada.

Em relação à postura das professoras durante o contato com as práticas leitoras multimídiais, pode-se inferir, com base nas observações realizadas durante a proposição das práticas e na percepção das próprias professoras, que alguns fatores concorrem para que desejadas mudanças nos seus papéis de mediadoras de leitura não se deem a contento. Um deles diz respeito ao pouco tempo de contato das professoras com as práticas leitoras multimídiais, uma vez que elas têm duração aproximada de duas horas e, devido à grande procura por parte das escolas da cidade e da região, são oferecidas a cada escola, no máximo, três vezes ao ano. O segundo, é pertinente ao comportamento das próprias professoras durante a visita, pois elas, apesar de terem acompanhado a atividade na “Arena”, não interagiram em nenhum momento, reservando-se apenas à posição de observadoras. No “Espaço Livre”, as duas professoras não se dirigiram às estantes para auxiliarem os alunos nas escolhas dos materiais, não fizeram leituras individuais, não fizeram leituras com os alunos e nem tentaram controlar a disciplina deles em nenhum momento e, por fim, não solicitaram indicações de livros para seus alunos. Durante a última etapa da visita, as professoras sequer se dirigiram ao “Mundo Virtual”, ficando à margem da interação desenvolvida pelos alunos com o computador e a Internet. Ao final de toda a programação preparada pelos monitores do *Mundo da Leitura*, as professoras da escola municipal não solicitaram quaisquer informações a

⁹⁹ ALAVA, 2002, p. 208.

respeito da prática leitora multimídia que havia sido proposta. Apenas retiraram, pouco antes de partirem, uma sacola de livros.

O distanciamento dos professores em relação à maioria das atividades desenvolvidas durante as práticas leitoras multimídiais, aliado ao pouco tempo de contato com as mesmas e à má qualidade de infraestrutura das escolas onde trabalham, é extremamente negativo para a assimilação da proposta de oferecer uma nova perspectiva de leitura e de formação de leitores em diferentes linguagens. Infelizmente, tal comportamento parece ser, de um modo geral, bastante recorrente por parte dos professores que acompanham as turmas de alunos nas “Visitas Agendadas”, como se pode constatar pelo depoimento da monitora A, uma das mais experientes, com cerca de nove anos de trabalho no Centro de Referência: “A maioria dos professores geralmente fica sentada, sem fazer nada. Muitas vezes, os professores ficam mexendo nos seus celulares ou corrigindo provas de suas turmas, que eles trazem das escolas. Dificilmente, eles se envolvem com as atividades desenvolvidas durante as práticas leitoras”¹⁰⁰. Com isso, ao retornarem às atividades diárias, no contexto próprio de suas escolas, os professores não apresentam condições suficientes para desenvolverem um nível satisfatório de trabalho, deixando de corresponder à grande parte das expectativas e anseios dos monitores do *Mundo da Leitura*.

A prática leitora multimídia desenvolvida com alunos e professores da escola municipal durante a “Visita Agendada” combinou, de maneira equilibrada, o texto literário com outros tipos de texto, em diferentes linguagens, para abordar questões contemporâneas de enorme relevância para a humanidade, na tentativa de propiciar aos alunos e professores com ela envolvidos uma maior conscientização acerca de aspectos referentes ao meio ambiente, chamando-lhes a atenção para os problemas que ameaçam todo o ecossistema.

Os materiais de que se utilizaram os monitores do *Mundo da Leitura* para as atividades foram adequados, pois contemplaram, em diferentes linguagens (literária, musical e fílmica), os assuntos propostos na prática, e também significativos, uma vez que trouxe obras de reconhecido valor artístico, como o livro *O Homem que Espalhou o Deserto*, do escritor Ignácio de Loyola Brandão, e a música *Herdeiros do Futuro*, do compositor Toquinho. Houve também a utilização de um vídeo em fita VHS produzido pelos próprios monitores do

¹⁰⁰ Conteúdo disponível neste estudo, em Anexo 1, 3.

Centro, transpondo para a tela a história do livro de Loyola Brandão, numa tentativa de oferecer, por meio de imagens, mais subsídios para a compreensão da narrativa escrita.

As sete etapas propostas pela prática leitora multimídia foram cumpridas integralmente pelos monitores do Centro de Referência. Após o término das práticas, os monitores do *Mundo da Leitura* preencheram um formulário específico de avaliação, chamado por eles de “Ficha de Visitação” (Anexo 7), em que constavam: os dados de identificação da escola visitante, os dados de identificação dos(as) professores(as), as razões que os(as) levaram a procurar o serviço do Centro, considerações gerais acerca das atividades realizadas na “Arena”, o procedimento dos alunos durante a visita ao “Espaço Livre” e o comportamento dos alunos e professores durante o tempo destinado à interação no “Mundo Virtual”. Assim, os monitores possuem os registros de todas as práticas, com observações e comentários importantes, que se transformarão em valioso material de discussão e análise, com vistas ao aprimoramento permanente do Centro, durante as reuniões de estudo ocorridas nas tardes de terça-feira.

Com isso, o *Mundo da Leitura* procura suprir uma grave lacuna deixada pelo sistema educacional brasileiro, que de acordo com Ramal¹⁰¹, “reforça a importância da prática da *transmissão* de uma grande quantidade de informações, sem que os conteúdos necessariamente tenham significado para o estudante ou se relacionem com a realidade e com as suas vidas”.

Apesar de enfrentar problemas de ordem prática como o tempo disponível para cada visita, uma vez que elas acontecem num período de, no máximo, duas horas, o Centro de Referência de Literatura e Mídias Permanece, desde 1997, colaborando para a formação de um sujeito-leitor multimídia; colaborando para a formação de um sujeito capaz de ler o mundo que o cerca, fazendo com que se sinta parte integrante do meio e que, interagindo com o semelhante, trocando conhecimentos, possa sentir-se com autonomia para renovar-se como pessoa e transformar os espaços ao seu alcance, pois como defende, entusiasmada, a monitora B: o Centro de Referência tem por objetivo formar sujeitos “capazes de lutar pelos seus

¹⁰¹ RAMAL, 2002, p. 53. (grifo do autor)

direitos, capazes de se sensibilizar. Acredita-se que a literatura e a arte sejam capazes de humanizar as relações entre os homens e a natureza”¹⁰².

Uma das maiores contribuições do *Mundo da Leitura*, porém, encontra-se, possivelmente, no fato de ele estar localizado no interior de uma universidade, funcionando em um prédio contíguo ao da Biblioteca Central. Com isso, concede a centenas de pessoas a rara oportunidade de transitar por um ambiente onde o saber é produzido por diferentes áreas do conhecimento. O Centro oferece, assim, acesso a diversos materiais culturais, proporcionando a todos que com ele entram em contato, um ganho incalculável no que diz respeito ao seu crescimento e desenvolvimento pessoal, uma vez que promove nesses sujeitos uma elevação considerável da qualidade de suas vivências e o importante acúmulo de uma bagagem cultural diversificada. A solidificação dessa ideias pode ser constatada em um outro trecho da entrevista realizada com a monitora B, fundamentado pela experiência de 11 anos de trabalho no Centro de Referência:

Acredito que o papel de uma Universidade Comunitária, como a UPF, é se voltar para a comunidade onde ela está instalada, seja em Passo Fundo, seja na estrutura *multicampi*. Os benefícios para as pessoas se traduzem no acesso às diferentes formas de expressão da cultura. Sabe-se que as camadas mais pobres não têm acesso aos livros, aos filmes, aos DVD's, aos computadores. No entanto, não só o acesso é importante. O grande diferencial do *Mundo da Leitura*, através da aplicação de práticas leitoras e de diferentes ações de leitura desenvolvidas pela equipe de trabalho, é ser um mediador de leitura.¹⁰³

As inovações trazidas pelo *Mundo da Leitura* — seja no que diz respeito a todos os projetos que objetivam a formação de um leitor integral por ele desenvolvidos, seja no que tange à própria localização física do Centro, no interior de uma universidade — são determinantes para uma ampla conscientização por parte dos agentes educacionais, culturais e sociais, formadores de leitores, acerca de novos conceitos de leitura, posicionando-a sempre como uma prática social e cultural.

O modelo desenvolvido pelo *Mundo da Leitura*, acrescido da experiência acumulada por mais de uma década de atividades plenas, apresenta

¹⁰² Conteúdo disponível neste estudo, em Anexo 2, 3.

¹⁰³ Conteúdo disponível neste estudo, em Anexo 2, 5.

contribuições significativas para uma necessária tomada de consciência, colaborando no sentido de que mediadores de leitura possam compreender a importância do seu papel na sociedade para, só então, a partir de uma nova perspectiva de leitura e de formação de leitores, poderem desenvolver trabalhos importantes na construção de sujeitos-leitores críticos, cidadãos.

4.2 Visita à escola municipal para observação de suas atividades diárias

Com o término da “Visita Agendada”, ao retornar às atividades diárias, no contexto próprio de sua escola, as professoras desenvolveram algumas práticas leitoras com os seus alunos, nenhuma delas amparada em uma perspectiva multimídia, contrariando assim o objetivo principal dos monitores do *Mundo da Leitura* para o período posterior à referida visita ao seu espaço. É importante observar o fato de que após as “Visitas Agendadas” o Centro de Referência não oferece acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos professores em seus ambientes de trabalho, conforme justificativa da monitora A: “[...] Nós não temos condições de verificar como eles estão atuando em suas atividades nas escolas, porque nós desenvolvemos práticas leitoras multimídiais diariamente. Não haveria possibilidade para um acompanhamento posterior”¹⁰⁴.

Atente-se para os tópicos a seguir, que apresentam o desenvolvimento (com algumas observações) de duas práticas leitoras propostas na escola municipal, uma delas pela professora da 3ª série e a outra pela professora da 4ª série, selecionadas aqui por terem sido entendidas pelo proponente do estudo como se tratando das mais relevantes, e dispostas nos referidos tópicos para facilitar a sua visualização como uma unidade.

¹⁰⁴ Conteúdo disponível neste estudo, em Anexo 1, 6.

- Prática leitora desenvolvida pela professora da 3ª série, na escola municipal.

Inicialmente, a professora leu o seguinte texto para os alunos:

ZONA URBANA E ZONA RURAL

Muitas pessoas moram na cidade. A cidade também é chamada de Zona Urbana. Numa cidade, temos a parte central e vários bairros. No centro, encontramos o maior número de lojas, prédios públicos, escritórios, bancos, cinemas, restaurantes, praças e avenidas, por isso o movimento de pessoas e veículos é muito maior do que nos bairros.

Outras pessoas moram no campo, ou seja, na Zona Rural.

Elas vivem em sítios, granjas, chácaras ou fazendas, que às vezes são distantes umas das outras.

Na Zona Rural, as pessoas trabalham em contato com a natureza, cultivando a terra e criando animais.

Vão à cidade para passear, fazer compras, receber atendimento médico e vender o que produzem.

Após a leitura do texto, a professora incentivou os alunos a apontarem, a partir do que eles próprios conheciam, as principais diferenças entre as Zonas Urbana e Rural.

Os alunos manifestaram-se, de imediato, observando aspectos como: “Na Zona Rural não tem hospitais”, ou “Na Zona Rural as pessoas trabalham no campo, produzindo seus próprios alimentos”.

Logo depois, alguns alunos fizeram, por espontânea vontade, uma série de questionamentos à professora, como uma determinada aluna que perguntou a razão de não construírem um hospital na Zona Rural, já que as pessoas ali residentes necessitavam de um.

O próximo passo foi verificar as diferenças existentes exclusivamente nas Zona Urbana, apontando distinções entre as pessoas que moravam no centro da cidade e as que moravam nos Bairros, área onde se localizava a escola.

Os alunos limitaram-se a listar edificações encontradas somente no centro, como o *Shopping Center*, o museu, o teatro e os cinemas.

Em relação às necessidades de os moradores da Zona Rural se deslocarem para a Zona Urbana, os alunos foram capazes de identificar determinadas situações, a saber: a necessidade de tratamento médico, a necessidade de vender alimentos que eram produzidos no campo e que deveriam abastecer a cidade e a necessidade de as pessoas passearem e se divertirem, frequentando lugares que não existiam no campo, como o *shopping* ou o cinema.

Por fim, a professora incentivou os alunos a refletirem sobre a própria realidade, iniciando um debate a respeito deles mesmos (residentes de Bairros da Zona Urbana). Nesse momento, alguns mencionaram certos aspectos desfavoráveis (a poluição do ar, pouco contato com a natureza) e, outros, favoráveis (fácil acesso à atendimento médico e proximidade dos lugares de diversão).

- Prática leitora desenvolvida pela professora da 4ª série, na escola municipal.

A professora iniciou a atividade conduzindo um debate em torno do livro *Um Garoto Chamado Rorbetto*, de Gabriel o Pensador. A obra, selecionada para o projeto “Livro do Mês”, do *Mundo da Leitura*, em outubro de 2007, havia sido lida em conjunto com os alunos na semana anterior.

Para o debate, a fim de evitar que intervenções fossem realizadas ao mesmo tempo, a professora escreveu no quadro-negro os nomes dos alunos que manifestaram a vontade de participar. Chamados um a um, a partir da listagem escrita no quadro, os alunos expressaram suas opiniões sobre a história em si e o comportamento de seus personagens.

Em seguida, incentivados pela professora, alguns dos alunos da turma teceram comentários acerca do próprio suporte do texto literário, apontando aspectos físicos do livro que achavam curiosos, como o papel reciclado utilizado em suas páginas, fator importante para a preservação do meio ambiente.

Na próxima etapa, os alunos foram solicitados a escrever numa folha de papel valores e/ou sentimentos que haviam percebido na história, levando-se em consideração, para tal, atitudes e comportamentos dos personagens. Enquanto

isso, a professora caminhava por entre eles, auxiliando-os, sempre que necessário, a descobrirem algum novo elemento, fazendo-os lembrar-se de passagens do texto, incentivando-os a extrair aspectos diferentes da obra.

Na segunda parte da atividade, a professora pediu para os alunos lerem em voz alta os valores e/ou sentimentos que haviam percebido. As palavras surgidas foram: vergonha, medo, tristeza, ajuda, sabedoria, humilhação, carinho, amor, alegria, elogios, convencimento, capricho, felicidade, emoção, diferença, desconfiança, deficiência, paciência, alívio, amizade, gozação e pressa.

Durante a leitura realizada por certos alunos, alguns colegas discordaram, alegando o fato de o valor ou sentimento não existir na história.

Diante da polêmica, a professora incentivou o leitor questionado a argumentar, defendendo as razões pelas quais escolhera determinada palavra.

Por fim, a professora, de posse de um manual de Direitos Humanos, após elucidar o que ele representava para a sociedade brasileira, solicitou aos alunos que escrevessem os “Direitos” presentes na obra de Gabriel o Pensador em suas folhas de papel.

Surgiram ideias como: direito à vida, direito à família, direito à educação, direito à moradia, direito à alimentação, direito à saúde e direito ao lazer.

Depois, pediu aos alunos que escrevessem, no verso de suas folhas, os “Deveres” que as pessoas deveriam cumprir a fim de que pudessem gozar dos “Direitos” que lhes eram garantidos.

Desta feita, os alunos anotaram ideias como: fazer o dever de casa para poder brincar depois (direito ao lazer); alimentar-se bem e comer nos horários corretos (direito à saúde); e usar expressões do tipo “por favor”, “com licença”, “obrigado” ou “bom dia” (direito à educação).

Para completar a atividade, os alunos produziram dobraduras em suas folhas de papel, transformando-as em pequenos livros com Direitos e Deveres, que seriam afixados, posteriormente, nas paredes da sala de aula.

Em ambas as práticas, desenvolvidas pelas professoras das 3^a e 4^a séries, não houve o menor indício da utilização de recursos multimídiais. Os recursos multimídiais disponíveis na escola, e que supostamente deveriam ser utilizados pelos professores na realização de atividades multimídiais com os

alunos, resumem-se a uma televisão e um aparelho de vídeo-cassete, não sendo possível o contato, por parte dos alunos, com o computador e, por conseguinte, com a Internet. É importante ressaltar que, durante todo o período de observação em que o pesquisador permaneceu na escola, tais multimeios sequer estiveram ao alcance da vista dos alunos.

A precariedade de infraestrutura da escola é um dado preocupante. A biblioteca, por exemplo, não é muito grande e oferece poucos livros de literatura, menos de 50% do total de seu acervo. Observe-se as Fotos a seguir, com a escola municipal vista de dois ângulos diferentes (Fotos 10 e 11) e parte da sua biblioteca (Foto 12).



Foto 10. Vista parcial da escola municipal.



Foto 11. Vista parcial da escola municipal.



Foto 12. Estantes da biblioteca da escola municipal.

Na prática leitora mostrada anteriormente, desenvolvida pela professora da 3ª série com os seus alunos, o texto apresentado para discussão é muito pobre, sequer podendo ser classificado como um texto literário. O texto, lido em voz alta pela professora, foi retirado de um livro didático indicado para a mesma faixa etária dos alunos, mas poderia ter sido retirado de um jornal ou de uma revista, pois apresenta elementos meramente informativos, não oferecendo aos leitores representações de mundo com as quais eles pudessem interagir, percebendo um novo olhar, com diferentes matizes, para contrastar com textos que eles mesmos já carregavam consigo, possibilitando assim a criação de um outro texto.

Quando iniciou o debate, a professora imediatamente tentou conduzi-lo, apresentando aspectos que fossem relacionados com a realidade diária dos alunos. A mediação que promoveu a partir de então, apesar de apoiada em temas tangíveis às crianças, demonstrou-se bastante fraca, limitando-se apenas a pontos contendo informações a respeito da cidade, porém sem gerar discussão sobre os problemas levantados e sem promover uma busca para as possíveis soluções. Esse tipo de situação continua ocorrendo frequentemente nas escolas brasileiras porque a formação dos professores, segundo Kleiman¹⁰⁵, “privilegia a informação no texto”, sendo desconsiderados por eles, numa análise mais profunda, textos literários de um modo geral, que tragam em sua construção representações de mundo a serem confrontadas com as próprias representações de mundo do leitor. Os professores procuram buscar, dessa forma, textos informativos, como o apresentado na prática da 3ª série, que trazem informações simplistas e diretas, “facilitando” a sua fragmentação em atividades pouco significativas com os alunos.

Já na prática leitora realizada pela professora da 4ª série, o texto selecionado, *Um Garoto Chamado Rorbeto*, possui reconhecido valor literário. Todavia, as atividades desenvolvidas pouco contribuíram para uma mudança interior nos alunos, na forma como eles enxergavam a si mesmos e, conseqüentemente, como eles enxergavam os outros com os quais interagem em seus meios sociais, não permitindo que criassem um novo olhar sobre tudo que os cerca. A solicitação de que os alunos escrevessem palavras que reproduzissem valores ou sentimentos presentes na obra tem um apelo

¹⁰⁵ KLEIMAN, 1997, p. 13.

subjetivo importante, mas a forma como a tarefa foi posteriormente executada (através de uma simples leitura em voz alta, e nada além disso), reduz bastante a atividade, posicionando-a num nível quase semelhante aos daquelas que se utilizam de textos literários significativos para exercícios apenas gramaticais, como lembra Kleiman¹⁰⁶, tão “comuns nas salas de aula”, a exemplo de “copiar palavras do texto, ditar palavras e frases do texto”.

A enorme falta de iniciativa e criatividade por parte das professoras nos poucos momentos em que se dispunha de um excelente material (como no caso do livro *Um Garoto Chamado Rorbetto*), capaz de unir em uma atividade o texto literário a diferentes linguagens, criando uma prática leitora significativa, é um fator muito grave. O leque de opções proporcionado pela obra de Gabriel o Pensador, amplamente reconhecido e consagrado por suas letras de música que obedecem a um preciso e peculiar padrão rítmico, poderia ser facilmente abordado em uma atividade que, por exemplo, utilizasse a linguagem do *hip hop*. O estilo, por ser bastante difundido entre os mais jovens, teria uma boa recepção na turma de alunos, colocando-os em contato com uma manifestação artística atual, cuja leitura possui fundamental importância para o desenvolvimento dos sujeitos, pois como assegura Costa¹⁰⁷, é a “percepção sensorial que fornece os elementos para a concepção que fazemos do mundo”. Uma das características da sociedade contemporânea, ainda de acordo com a referida autora, é a “sonora, na qual os sons, as falas e os ritmos passaram a ter especial importância nas relações humanas, na identidade das pessoas e no reconhecimento dos grupos sociais”¹⁰⁸. Ao negligenciar o texto *Um Garoto Chamado Rorbetto* e as possibilidades que ele oferecia para o desenvolvimento de práticas leitoras substanciais, a professora da 4ª série deixou de apresentar aos seus alunos uma nova visão de mundo, privando-os, por conseguinte, da aquisição de níveis de autonomia suficientes para que pudessem se emancipar dentro do seu próprio meio social.

É pertinente observar que, às vezes, entre o término de uma disciplina e o início da seguinte, ou ao final de uma das atividades desenvolvidas em sala de aula, os alunos eram incentivados a ler e “liberados” para tal. Durante aqueles

¹⁰⁶ KLEIMAN, 1997, p. 18.

¹⁰⁷ COSTA, 2005. p. 123.

¹⁰⁸ *Ibidem*, p. 114.

períodos de tempo, poderiam ficar à vontade para escolher o tipo de leitura que mais os conviesse. À sua disposição, na biblioteca, havia revistas, livros de literatura e dicionários da língua portuguesa.

Fazia parte da rotina da escola, antes do início de cada período letivo, as professoras conduzirem os alunos até a biblioteca. Eles deveriam selecionar algum material para leitura. Uma vez nas salas de aula, tinham liberdade para comentar a respeito do que haviam lido ou, simplesmente, apresentar dúvidas e curiosidades sobre os textos em questão.

A escola municipal criou um novo período de aula, instituindo uma disciplina a que puseram o título de “ludoteca”. A ideia principal era incentivar os alunos a entrar em contato com diferentes linguagens, favorecendo o desenvolvimento da criatividade e da imaginação.

A “ludoteca” funcionava dentro da biblioteca e, em uma das aulas, os alunos foram incentivados a criar pequenas peças teatrais. Munidos de fantoches, adquiridos pela escola em junho de 2007, elaboraram e desenvolveram, em duplas, baseados em textos literários lidos previamente, textos curtos a serem encenados para seus outros colegas.

Diante da turma, através de um determinado quadrado, uma espécie de moldura, cada dupla manipulou os fantoches, apresentando pequenas peças para os textos criados por eles mesmos anteriormente.

Perguntadas sobre a participação da escola municipal na “Visita Agendada”, para o desenvolvimento da prática leitora multimídia pelos monitores do Centro de Referência de Literatura e Multimeios da Universidade de Passo Fundo/RS, as professoras apontaram, como um dos atrativos, a estrutura diferenciada do *Mundo da Leitura* em relação à própria escola onde trabalhavam. É possível observar tal opinião a partir do comentário da professora 2, quando afirma que se sentiu atraída pela “diversidade de opções de leituras que é oferecido”¹⁰⁹, ou, também, ao dizer que: “o ambiente agradável é próprio para a leitura”¹¹⁰.

A atração ao Centro de Referência, porém, não se deu apenas através das características pertinentes à sua estrutura física. Foi igualmente determinante o nível de competência da mediação de leitura realizada por seus

¹⁰⁹ Conteúdo disponível neste estudo, em Anexo 6, professora 2, 1.

¹¹⁰ Conteúdo disponível neste estudo, em Anexo 6, professora 2, 1.

monitores, já conhecido pela professora 1, que afirmou: “a atração está nas diferentes formas de cativar os alunos para a leitura, que o *Mundo da Leitura* apresenta”¹¹¹.

Com o objetivo de formar novos leitores, capazes de interagir com os diferentes tipos de texto existentes, em diferentes linguagens, é imprescindível a presença de um mediador de leitura competente. É indispensável que esse mediador tenha plena consciência do que significa o ato de ler e o que ele representa. Isso, somando-se a um amplo repertório de leitura e um significativo conhecimento prévio, com vivências culturais abundantes, o tornará capaz de desenvolver satisfatoriamente as atribuições que lhe são conferidas.

Ao serem questionadas acerca das diferenças mais relevantes existentes entre as práticas leitoras multimídiais propostas pelos monitores do *Mundo da Leitura* e a abordagem da leitura realizada pelo sistema educacional brasileiro de um modo geral, o foco da atenção recaiu, mais uma vez, sobre a disparidade física encontrada no Centro de Referência e a encontrada na própria escola onde trabalhavam. Tal opinião fica patente na declaração da professora 2, que disse: “lá existe um ambiente especial e todos os recursos para despertar e propiciar a leitura”¹¹².

Contudo, o fato de a escola não oferecer infraestrutura adequada para o desempenho de suas atividades como formadora de novos leitores não é o único fator impeditivo para o trabalho dessas profissionais. A má preparação para o desenvolvimento da mediação de leitura também é determinante no não cumprimento a contento de suas funções, como confessa a mesma professora, ao afirmar que “na escola não temos tantos recursos e preparo para realizar variadas práticas de leitura”¹¹³.

A falta de preparo a que a professora 1 se refere é comum na maior parte do corpo docente que compõe os três níveis da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) no Brasil. Preocupada com essa realidade, Rösing¹¹⁴ alerta:

as ferramentas, os recursos, as metodologias utilizadas na ação docente permanecem imutáveis: podem ser previstos a cada aula pelos alunos sem

¹¹¹ Conteúdo disponível neste estudo, em Anexo 6, professora 1, 1.

¹¹² Conteúdo disponível neste estudo, em Anexo 6, professora 2, 2.

¹¹³ Conteúdo disponível neste estudo, em Anexo 6, professora 2, 2.

¹¹⁴ RÖSING, 2003, p. 16.

nenhuma margem de erro. E o que é pior: os resultados da aprendizagem não se alteram, são considerados sofríveis, mostrando-se muito aquém do mínimo necessário.

Para formar novos leitores, a partir de uma perspectiva de leitura hipertextual, é imperioso que os mediadores de leitura compreendam, de início, esse significado mais amplo para o termo “leitura”. Para isso, precisam entender o que representam, e que papéis ocupam, durante o desenvolvimento dessa atividade, o autor, o texto, e o leitor.

Todavia, infelizmente, o grau de esclarecimento sobre uma nova perspectiva de texto, de leitura e de leitor se apresenta ainda em níveis muito baixos entre a maioria dos agentes educacionais, culturais e sociais espalhados pelo país, que compõem grande parte do sistema educacional brasileiro. É possível constatar tal assertiva ao atentar-se para a pobre definição de “leitor” oferecida pela professora 2, da escola municipal. Ela disse: “a pessoa que lê, que está sempre em contato com subsídios de leitura e principalmente que gosta de ler”¹¹⁵.

É inadmissível que profissionais formadores de novos leitores, ainda hoje, apresentem ideias tão distantes acerca do que representa a verdadeira atividade de leitura e em que se configura a própria figura do leitor durante essa atividade. Kleiman¹¹⁶ defende que:

conhecendo o professor as características e dimensões do ato de ler, menores serão as possibilidades de propor tarefas que trivializem a atividade de ler, ou que limitem o potencial do leitor de engajar suas capacidades intelectuais, e, portanto, mais próximo estará esse professor do objetivo de formação de leitores.

Percepções sobre o leitor que digam respeito à sua capacidade de interagir com diferentes tipos de texto, em diferentes linguagens, à maneira com que “joga” com os textos, preenchendo lacunas a partir da sua bagagem cultural e do seu conhecimento prévio, resignificando-o, emprestando a ele novos significados e criando, a partir daí, um novo texto, não podem mais ser

¹¹⁵ Conteúdo disponível neste estudo, em Anexo 6, professora 2, 3.

¹¹⁶ KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995. p. 11.

ignoradas, tornando-se desconhecidas pela imensa maioria dos mediadores de leitura no país. Portanto, esses referidos mediadores de leitura, para serem competentes, precisam, antes de tudo, serem eles mesmos, leitores.

A situação por si só já é desalentadora, pois sabe-se que, conforme dito anteriormente, a maioria dos mediadores de leitura no Brasil não é formada por leitores. Porém, a situação torna-se mais grave quando esses próprios profissionais, em pleno exercício de suas atividades, têm o discernimento para perceberem-se como não leitores e pouco fazerem na tentativa de reversão do quadro, conforme afirmação taxativa da professora 2 ao ser questionada se ela mesma se considerava uma leitora. Ela disse, categoricamente: “Não. Gosto muito de ler, mas ultimamente tenho lido pouco, priorizando outras coisas”¹¹⁷.

O hábito da leitura de textos literários é fundamental para a formação de um leitor integral. O texto literário é rico em sua estrutura e oferece excelentes condições para um amplo desenvolvimento cognitivo por parte de quem entra em contato com ele. A partir daí, o sujeito que é um leitor literário terá condições suficientes para interagir com os inúmeros gêneros textuais existentes no mundo, sendo capaz de desenvolver uma melhor comunicação com os outros indivíduos que habitam o seu meio social, tornando, conseqüentemente, melhor a sua qualidade de vida.

Entretanto, a leitura literária está longe de ser a principal leitura realizada pela grande maioria dos mediadores espalhados pelo país. Pode-se ter uma ideia do fato a partir das respostas de ambas as professoras da escola municipal, quando questionadas sobre o tipo de leitura que mantinham no dia-a-dia. “Praticamente nenhuma”¹¹⁸, afirmou a professora 2 em resposta. A outra, respondendo de modo menos impactante, mas igualmente distante das leituras literárias, admitiu que mantinha cotidianamente uma “leitura informativa (jornal, revista)”¹¹⁹.

Ao responderem acerca de quais eram os seus autores favoritos, porém, o posicionamento das duas professoras no tocante ao tipo de leitura que mantinham no dia-a-dia apresentou divergência em relação ao questionamento anterior, pois a professora 1 afirmou que eram “Luis Fernando Veríssimo, Érico

¹¹⁷ Conteúdo disponível neste estudo, em Anexo 6, professora 2, 4.

¹¹⁸ Conteúdo disponível neste estudo, em Anexo 6, professora 2, 5.

¹¹⁹ Conteúdo disponível neste estudo, em Anexo 6, professora 1, 4.

Veríssimo e Alcione Araújo”¹²⁰. Enquanto que a professora 2 declarou: “Ziraldo, Rubem Alves, Ana Maria Machado”¹²¹.

O fato de encontrarem em autores de textos literários os seus autores favoritos não é uma evidência de que as professoras os leiam com frequência. Além disso, as respostas oferecidas por elas com relação às suas leituras diárias deixam clara a falta de concordância apresentada por ambas quanto a essas questões.

No que concerne às atividades desenvolvidas por essas professoras como mediadoras de leitura, observando-se para isso as suas ideias acerca dos objetivos próprios da função de mediação, fica evidente, apesar de bem intencionadas, que são demasiadamente pobres, por não apresentarem posturas significativas para o desempenho do imprescindível papel da mediação na formação de novos leitores. Isso é demonstrado nas opiniões de ambas, ao informarem, sobre a necessidade de formar leitores, que “quem lê viaja pelo mundo, adquire muitos conhecimentos”¹²² e “para desenvolvermos a autonomia, a percepção do mundo”¹²³.

Com o desenvolvimento do serviço das “Visitas Agendadas”, o Centro de Referência de Literatura e Multimeios da Universidade de Passo Fundo/RS pretende, através do planejamento e da realização de práticas leitoras multimídiais, colaborar para a formação de leitores de literatura em diferentes linguagens. Nesse sentido, almeja despertar nos professores que acompanham as turmas de alunos até a sua sede para a proposição das referidas práticas a consciência da necessidade desse tipo de leitor para uma futura e significativa mudança na sociedade, a fim de que, na volta às atividades diárias, no contexto próprio de suas escolas, possam dar continuidade às ideias lançadas naquele ambiente, como fica evidente a partir da afirmação de Burlamaque¹²⁴:

a experiência literária do professor é um dos componentes imprescindíveis no trabalho que ele desenvolverá em sala de aula com o objetivo de formar novos leitores literários, pois através de seu contágio os alunos podem se transformar em leitores.

¹²⁰ Conteúdo disponível neste estudo, em Anexo 6, professora 1, 6.

¹²¹ Conteúdo disponível neste estudo, em Anexo 6, professora 2, 6.

¹²² Conteúdo disponível neste estudo, em Anexo 6, professora 2, 7.

¹²³ Conteúdo disponível neste estudo, em Anexo 6, professora 1, 7.

¹²⁴ BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. A mediação docente na formação do leitor. In: RÖSING, Tania M. K. (org.) *Práticas leitoras para uma cibercivilização V*. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. p. 35.

O *Mundo da Leitura* posiciona-se, assim, de maneira contrária à inércia encontrada no sistema educacional brasileiro de um modo geral, preocupando-se, sobremaneira, com a formação do mediador de leitura

Mas, para que tal propósito seja alcançado é preciso que os professores, a partir das práticas leitoras multimídiais realizadas pelos monitores do *Mundo da Leitura*, sintam-se modificados em suas posturas como mediadores de leitura. A partir de então, de posse de novos conceitos acerca da atividade da leitura e do que ela representa, e das suas próprias atribuições como formadores de leitores, serão capazes de desenvolverem, com suas turmas de alunos, um trabalho significativo de formação de novos leitores.

O que se observa, entretanto, não é uma mudança substancial ocasionada nos professores das escolas que visitam o *Mundo da Leitura* para acompanharem as proposições das práticas leitoras multimídiais, como fica evidenciado pelo comentário da professora 2, ao afirmar o seguinte, referindo-se aos ganhos que obteve com tal visita presencial: “acho que pouco mudei”¹²⁵.

No que diz respeito às opiniões emitidas pelos 10 alunos que se dispuseram a colaborar com o estudo, todos afirmaram categoricamente terem gostado de visitar o *Mundo da Leitura*. Note-se que para a análise desse instrumento de pesquisa (entrevista por meio de questionário escrito com os alunos das 3ª e 4ª séries) a ortografia original, elaborada pelos próprios alunos, foi preservada. Pretendeu-se, assim, chamar a atenção para a disparidade do nível de conhecimento e uso da língua portuguesa encontrada em uma mesma turma de alunos. Destes, porém, apenas dois, um de cada série, relacionaram o prazer de ir ao Centro de Referência com a leitura propriamente dita, ao afirmarem: “porque eu gosto de ler”¹²⁶ (3ª série) e “porque lá tem muitos livros e eu adoro livros”¹²⁷ (4ª série). Outros 03, todos da 4ª série, referiram-se ao aspecto educativo proporcionado pelo *Mundo da Leitura* como principal fator de satisfação pessoal, conforme é possível constatar ao observar declarações como “por quê agente aprende a ler e a escrever”¹²⁸, ou “aprendemos muitas coisas

¹²⁵ Conteúdo disponível neste estudo, em Anexo 6, professora 2, 8.

¹²⁶ Conteúdo disponível neste estudo, em Anexo 4, aluno 2, 1.1.

¹²⁷ Conteúdo disponível neste estudo, em Anexo 4, aluno 6, 1.1.

¹²⁸ Conteúdo disponível neste estudo, em Anexo 4, aluno 8, 1.1.

educativas”¹²⁹. O restante dos alunos deteve-se apenas ao ludismo oferecido ali para demonstrar o seu apreço pela visita ao Centro de Referência.

Ao serem questionados sobre o material disponível no *Mundo da Leitura* por que mais haviam se interessado, o resultado impressionou de maneira positiva. Precisamente 08 dos 10 alunos entrevistados, 80% do total, apontaram o livro como o principal atrativo. Dentre eles, a maioria (06) o fez citando-o isoladamente; os outros 02 o mencionaram em uma lista que incluía o computador e o vídeo. Com surpresa, o computador foi referido por 04 alunos como sendo o material que tinha despertado maior interesse, com apenas 02 deles assinalando-o de forma isolada, ambos da 4ª série.

Chama a atenção o fato de a grande maioria dos alunos ter indicado o livro, e não o computador, como material mais interessante disponível no Centro de Referência. Não apenas por essa nova geração ser apontada como essencialmente da imagem, construída, fundamentalmente, através da indústria cultural de massa liderada pela televisão, mas por ir de encontro a conceitos oriundos e estabelecidos pelo senso comum, que determinam que os jovens não gostam de ler livros.

No que concerne à leitura de livros, todos os alunos admitiram a sua importância, a maioria referindo-se à aprendizagem proporcionada por eles, seja ela voltada para o desenvolvimento ortográfico ou para a própria fluência da atividade de leitura. Como exemplos, podem ser citadas as respostas de dois alunos da 4ª série, que disseram: “Eu gosto dos livros porque agente aprende mais todas as palavras”¹³⁰ e “Os livros são importantes porque eles ensinam a ler melhor”¹³¹.

Quanto ao gosto pela leitura, os alunos entrevistados, também em sua totalidade, informaram que gostavam de ler. Novamente, a maioria deles (06) associou sua resposta à questão do aprendizado. Apenas 01 aluno, da 4ª série, sinalizou que o prazer proporcionado pela leitura advinha da mediação desenvolvida em sala de aula, ao afirmar o seguinte: “Os motivos que me fazem gostar de ler é porque a professora me incentiva”¹³². Outros alunos (03, sendo 02 da 3ª série e 01 da 4ª série) mencionaram questões que se referiam aos

¹²⁹ Conteúdo disponível neste estudo, em Anexo 4, aluno 10, 1.1.

¹³⁰ Conteúdo disponível neste estudo, em Anexo 4, aluno 8, 4.

¹³¹ Conteúdo disponível neste estudo, em Anexo 4, aluno 7, 4.

¹³² Conteúdo disponível neste estudo, em Anexo 4, aluno 6, 6.

aspectos lúdicos da leitura como suscitadores do seu gosto por ela, conforme se observa no comentário a seguir: “Bem, o motivo de eu gostar de ler é porque os livros são legais”¹³³.

Todos os alunos confirmaram que possuíam livros em casa. Alguns, inclusive, sugerindo a existência deles em grande escala onde residiam, como fica perceptível através das declarações de um aluno da 4ª série, que utilizou a expressão “um monte”¹³⁴ para responder à questão, e um outro, da 3ª série, que afirmou: “bastante”¹³⁵. É claro que ambas as expressões são muito vagas, tornando as respostas fracas e imprecisas, mas apontam para um ambiente onde, possivelmente, há razoável quantidade de obras literárias. O fato torna-se relevante na medida em que pode contribuir para suprir um grave distanciamento entre as pessoas e os livros, indicado por Kleiman¹³⁶, e que permanece crescente, segundo a autora, em razão de um “lugar cada vez menor que a leitura tem no cotidiano do brasileiro”.

A partir da informação de que as casas onde moravam todos os alunos dispunham de livros, poder-se-ia, facilmente, inferir que os pais desses alunos, ou as pessoas com as quais eles residiam, fossem leitores. Seria difícil imaginar, por exemplo, que os livros ali existentes tivessem sido adquiridos e levados para lá pelos próprios alunos, indivíduos com faixas etárias variando entre 09 e 12 anos de idade, em sua maioria. Tal inferência se ratifica em exemplos como o fornecido por um aluno da 3ª série, que admitiu ter um número considerável de livros em casa, ao garantir: “Porque a minha mãe compra bastante livros”¹³⁷.

Entretanto, é curioso atentar para determinadas respostas e perceber que, em alguns casos, essa linha de pensamento parece não condizer com a realidade. Observe-se o que informou um aluno da 4ª série. Ele disse: “Sim, eu tenho muitos livros em casa”¹³⁸. Porém, quando indagado se achava que os seus pais gostavam de ler, respondeu, de maneira surpreendente: “Não. Porque eles ficam assistindo quase o dia todo”¹³⁹. Todavia, a questão mais intrigante partiu de um outro aluno, também da 4ª série, que afirmou possuir livros em casa

¹³³ Conteúdo disponível neste estudo, em Anexo 4, aluno 10, 6.

¹³⁴ Conteúdo disponível neste estudo, em Anexo 4, aluno 9, 7.

¹³⁵ Conteúdo disponível neste estudo, em Anexo 4, aluno 5, 7.

¹³⁶ KLEIMAN, 1997, p. 15.

¹³⁷ Conteúdo disponível neste estudo, em Anexo 4, aluno 5, 8.1.

¹³⁸ Conteúdo disponível neste estudo, em Anexo 4, aluno 6, 7.

¹³⁹ Conteúdo disponível neste estudo, em Anexo 4, aluno 6, 8-8.1.

porque era importante. Ao ser perguntado se achava que seus pais gostavam de ler, decidiu: “Não”¹⁴⁰. Questionado sobre os motivos que o levavam a pensar daquela maneira, concluiu: “Porque eles não sabe ler”¹⁴¹.

As razões que levam um casal de analfabetos, com pelo menos um descendente em casa, a ter livros podem ser as mais diversas, abrindo margem para toda sorte de especulações, variando desde a remota possibilidade de as obras terem sido recebidas através de trocas de presentes em “amigos-secretos” na escola até um belo gesto dos próprios pais, desejando que o(s) filho(s) não cresçam como eles, sem “estudo”.

O gosto pela leitura de livros no próprio ambiente escolar foi manifestado por nove alunos. Somente um deles, da 4ª série, declarou não sentir muito prazer em momentos assim, ao reconhecer que se deixava levar pela dispersão, preferindo discorrer com os outros alunos sobre temas diversos, conforme é possível observar em sua resposta, quando confessou: “Mais ou menos. Porque as vezes eu fico conversando com meus colegas”¹⁴². Uma afirmação, também de um aluno da 4ª série, parece confirmar a ideia levantada por Kleiman, abordada anteriormente neste estudo, acerca da interação entre os leitores mais inexperientes, ainda não proficientes na leitura, na busca por uma melhor compreensão: “Sim. É mais legal ler com mais pessoas”¹⁴³.

Em relação à biblioteca da escola, os alunos, sem exceção, admitiram gostar do espaço. Porém, as opiniões variaram grandemente, abrangendo desde a afeição pela oferta de uma vasta quantidade de livros — pelo menos se comparada a outros locais onde existisse acesso a obras, como suas próprias casas — até a possibilidade encontrada ali de conhecer lugares diversos, mundos distantes das suas realidades diárias, como se nota no belo comentário de uma aluna da 4ª série, que alegou: “O motivo que me faz gostar da Biblioteca é que ela me faz viajar sem sair do lugar”¹⁴⁴.

Nenhuma das práticas desenvolvidas pelas professoras da escola municipal foi amparada por uma perspectiva multimídia. Elas, contudo, apresentaram elementos semelhantes aos propostos no Centro de Referência, sugerindo o fato de que ideias acerca da leitura e da formação de novos leitores

¹⁴⁰ Conteúdo disponível neste estudo, em Anexo 4, aluno 4, 8.

¹⁴¹ Conteúdo disponível neste estudo, em Anexo 4, aluno 4, 8.1.

¹⁴² Conteúdo disponível neste estudo, em Anexo 4, aluno 10, 9-9.1.

¹⁴³ Conteúdo disponível neste estudo, em Anexo 4, aluno 7, 9-9.1.

¹⁴⁴ Conteúdo disponível neste estudo, em Anexo 4, aluno 6, 10.1.

pudessem ter sido colhidas naquele ambiente, durante o desenvolvimento da prática leitora multimídia. Tal inferência foi possível ao perceber-se, por exemplo, a utilização de um texto (pela professora da 3ª série), mesmo que pobre em demasia, que condissesse com a realidade diária dos alunos, tentando levantar um debate palpável a respeito de temas que lhes eram tangíveis, comuns ao meio do qual faziam parte. Ou, ainda, ao constatar-se a utilização de diferentes linguagens para a apresentação de determinada história, como em uma atividade em que os alunos foram incentivados a interagir com o texto literário, adaptando-o, em seguida, para o texto teatral.

Mas, apesar da notória boa vontade por parte das professoras, no que diz respeito à formação de seus alunos em futuros leitores, e da semelhança de alguns aspectos das práticas leitoras desenvolvidas por elas com as ideias propostas no *Mundo da Leitura*, pelos seus monitores, durante a realização das práticas leitoras multimídiais, é evidente que há um enorme abismo entre as duas realidades. Primeiro, no tocante ao planejamento e ao desenvolvimento das atividades com os alunos, que no Centro de Referência de Literatura e Mídias da Universidade de Passo Fundo/RS acontece a partir dos múltiplos olhares de mediadores que já são leitores, pertencentes a diferentes áreas do conhecimento. O segundo, diz respeito ao nível de infraestrutura bastante desigual que existe entre o Centro de Referência e a escola municipal que, mesmo situada em zona urbana, encontrando-se localizada no município de Passo Fundo, no Rio Grande do Sul, possui apenas biblioteca, não disponibilizando aos alunos, em suas dependências, por exemplo, nem uma sala de leitura específica e tampouco um canto de leitura apropriado. A frágil estrutura da escola municipal contraria o pensamento de Chartier¹⁴⁵, quando defende que “cada sala de aula deve ter um canto-biblioteca”. E ele pode ser, sugere a autora, “ao abrigo do olhar, com tapete no chão, almofadas, prateleiras baixas e estantes para livros”. Exatamente o que ocorre no *Mundo da Leitura*, que possui uma infraestrutura adequada e convidativa à leitura, como se pôde observar anteriormente através das fotos do “Espaço Livre”, dispo de uma “gibiteca” e um confortável cantinho para leitura, com tapete e almofadas para as crianças.

¹⁴⁵ CHARTIER, 1996, p. 79.

Além disso, a biblioteca da escola municipal não oferece atividades como “hora do conto”, teatro, projeção de filmes, audição de histórias, músicas ou poesias aos alunos. Mas, as professoras admitem utilizar o acervo ali existente com elas mesmas e com os alunos. Nessas ocasiões, elas os conduzem até a biblioteca ou, às vezes, transferem os livros para a sala de aula.

Sem a interação por parte dos alunos com os diversos multimeios existentes na atualidade, torna-se praticamente impossível a tarefa dos mediadores de leitura de formar cidadãos críticos, capazes de atender às demandas impostas pelo mundo contemporâneo e interagir de maneira significativa com o meio social do qual são integrantes.

A falta de oportunidade de interação com recursos tecnológicos como o computador e a Internet, gerada pela inexistência dos mesmos na escola municipal, já se faz pressupor, de imediato, a não possibilidade, por parte dos professores, de dar continuidade, de maneira integral, às ideias lançadas e desenvolvidas no *Mundo da Leitura*. O mais grave, porém, é a ausência de contato com todos os outros multimeios que é imposta aos alunos, transformando-se numa barreira levantada entre eles e as ideias lançadas a partir da realização das práticas leitoras multimídiais propostas pelo Centro de Referência. A gravidade da situação ocasionada pela má infraestrutura da escola municipal e, principalmente, pela inércia das professoras ao não utilizar os poucos recursos multimídiais disponíveis, fica patente quando se considera o pensamento de Orofino¹⁴⁶:

A escola pode e deve estar articulada às demais esferas da sociedade civil na construção de alianças de transformação, na medida em que se inclua, nesta luta de conquista de poder, junto às camadas excluídas e marginalizadas, com respeito ao acesso às mídias contemporâneas.

Entretanto, ao dispor de uma televisão e de um aparelho de vídeo-cassete, as professoras já teriam condições suficientes para realizar diversas práticas leitoras multimídiais, correlacionando-as com textos literários e promovendo debates que respeitassem as faixas etárias dos alunos, os seus níveis de leitura e a sua realidade social.

¹⁴⁶ OROFINO, 2005, p. 51.

A falta de iniciativa das professoras em utilizar os únicos recursos multimídiais existentes na escola revelam descaso com o compromisso de levar para a sala de aula materiais diversificados para a realização de práticas leitoras. A baixa quantidade de recursos não é justificativa aceitável para que os mesmos não sejam utilizados, pois se eles são poucos, e se de fato houvesse preocupação das professoras em aprimorar suas atividades em sala de aula, poderia haver, por exemplo, uma tomada de atitude da escola, ou das próprias professoras, de buscar auxílio em materiais que sugiram novas e significativas opções, como é o caso dos já mencionados Cadernos de Atividades publicados pelo *Mundo da Leitura* e que são distribuídos gratuitamente. Com isso, as práticas leitoras realizadas não se renovam, e os alunos, sujeitos-leitores em formação, continuam prejudicados, participando de práticas com níveis que deixam a desejar e, conseqüentemente, com resultados insatisfatórios para a exigência do mundo contemporâneo.

O descaso de professores com materiais de leitura significativos e o seu despreparo para lidar com a formação de novos leitores, a partir do desenvolvimento de práticas leitoras que sejam verdadeiramente relevantes, unem-se para construir a triste realidade em que se encontra a maioria das escolas do país. Amparado em posturas inertes como as das professoras da escola municipal, abordadas anteriormente, o sistema educacional brasileiro estará formando cidadãos tolhidos de uma capacidade transformadora, obrigando-os a permanecer na obscuridade do saber, sempre à margem do conhecimento, presos às amarras da sociedade e impedidos de exercer a sua autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A geração contemporânea encontra-se num decisivo momento, em que transformações ocorrem de maneira veloz, com novos conceitos sobrepondo-se aos velhos paradigmas e deixando-os para trás, fazendo-os cair em desuso. Infelizmente, fato ainda não ocorrido em relação à leitura, que possui antigos e ultrapassados padrões perpetuados por grande parte das redes de ensino brasileiras. A estagnação do antigo conceito em relação ao ato de ler e a sua manutenção no final do século XX e em pleno início do século XXI por si só já representaria uma preocupação, mas o problema se agrava quando tal ideia norteia os agentes educacionais, culturais e sociais de um modo geral, responsáveis pela formação de novos sujeitos-leitores por todo o país.

Como se pôde perceber em todo o exposto anteriormente, pela enorme diversidade de tipos de texto existentes no mundo e pela circulação cada vez maior de inúmeros gêneros textuais, a perspectiva do que representa a leitura necessita ser modificada com urgência. É preciso que se tenha, principalmente em âmbito profissional, um novo panorama acerca da abrangência do ato de ler, a fim de que os leitores em formação sejam capazes de, através de uma perspectiva mais ampla da leitura, compreender melhor os ambientes onde estão inseridos, interagindo com eles e modificando-os significativamente.

Cumprido observar que, para isso, a escola desempenha um papel de fundamental relevância, pois ela continua sendo a mais importante agência responsável pelo desenvolvimento da capacidade de leitura e de escrita nos sujeitos. A ela é designada a tarefa de fornecer habilidades suficientes para que os sujeitos possam realizar os processos comunicativos necessários em determinado meio social a fim de que obtenham uma melhor qualidade de vida.

Faz-se mister atentar para o fato de que, nos dias de hoje, com o surgimento da Internet, diversos tipos de texto e inúmeros gêneros textuais encontram-se abarcados por um único suporte. Saber manipulá-lo, interagindo com esse recurso tecnológico, é imprescindível para o desenvolvimento de uma competência de leitura hipertextual. Assim, através do domínio sobre a Internet, os sujeitos serão capazes de se prepararem para, posteriormente, ler outros diferentes tipos de texto existentes, em outros diferentes suportes,

condição extremamente necessária para sua maior inserção e autonomia nos ambientes onde habitam.

Dentre a diversidade de gêneros textuais que circulam no dia-a-dia, ficou patente que o texto literário, porém, proporciona uma riqueza ilimitada. Através da sua leitura, o leitor tem condições de exercitar um jogo cognitivo bastante amplo, criando, a partir de distintos olhares e concepções sobre infindáveis aspectos da vida e dos próprios seres humanos, novas representações de mundo. Através da leitura literária, o leitor, por meio do reconhecimento de semelhanças e, fundamentalmente, de diferenças com as quais se depara, é capaz de posicionar sobre o outro e sobre si mesmo perspectivas inéditas, assumindo, por conseguinte, um espírito crítico, libertador.

Como demonstrado, o sistema educacional brasileiro de um modo geral, todavia, parece caminhar em sentido contrário ao demandado pelo mundo rápido e diversificado que se apresenta diariamente. As exigências atuais clamam por uma transformação substancial na postura dos educadores. Um sério agravante foi a constatação de que, além de não possuírem um entendimento adequado acerca da atividade de leitura, o que ela representa e do que dela advém, a imensa maioria dos mediadores de leitura detém um fraco repertório literário e um pobre conhecimento prévio, com poucas e inexpressivas vivências culturais. É preciso antes ser leitor para que, depois, se busquem, através do desenvolvimento permanente de práticas leitoras significativas e de uma mediação competente, atividades importantes com vistas à formação de novos leitores.

Através do presente estudo, tornou-se visível a ineficiência das escolas brasileiras no tocante ao objetivo de emancipar os sujeitos, ficando clara a necessidade urgente da criação de Centros de Promoção de Leitura de Múltiplas Linguagens — como o *Mundo da Leitura* — para suprir as lacunas deixadas pelo sistema educacional brasileiro, ajudando a formar um novo tipo de leitor, capaz de interagir e compreender os distintos tipos de texto, em diferentes linguagens.

A iniciativa do Centro de Referência de Literatura e Multimeios da Universidade de Passo Fundo/RS apresenta-se, nesse sentido, como uma pioneira e significativa ação. O contato proporcionado pelo *Mundo da Leitura* aos alunos e professores que participam do desenvolvimento de suas práticas

leitoras multimídiais com a leitura em diferentes linguagens demonstrou ser rico tanto no campo cognitivo, pela construção de representações de mundo ali presentes, quanto na elaboração de uma postura crítica, pelas reflexões e discussões levantadas a partir de temas concernentes ao meio social onde estão inseridos.

Entretanto, conforme exposto neste estudo, alguns aspectos que dizem respeito ao comportamento do *Mundo da Leitura*, anteriores e posteriores ao desenvolvimento de suas práticas leitoras multimídiais, dão margem para que sejam repensados e modificados, servindo de exemplo para futuros Centros que objetivem a formação de leitores dentro dessa mesma perspectiva. O primeiro deles refere-se à preparação das turmas antes da realização das “Visitas Agendadas”. Um contato prévio dos professores com as ideias e as linguagens que serão utilizadas pelos monitores durante as práticas, como se faz hoje, é muito interessante. Porém, parece ser mais importante os professores das escolas terem acesso a alguns dos textos que farão parte das atividades, oportunizando aos alunos um contato inicial com os materiais e a possibilidade de serem seduzidos de maneira mais intensa, através de discussões preliminares, a ir ao Centro de Referência.

O segundo, que diz respeito ao comportamento do *Mundo da Leitura* após o término das práticas leitoras multimídiais, demonstra ser de grande relevância para a obtenção ou não do êxito em seus desígnios. Da maneira como funciona atualmente, em decorrência do tempo de duração das visitas para a aplicação das práticas e das poucas oportunidades que cada escola tem para o contato com as mesmas, não seria possível outra coisa ao Centro senão apenas despertar, nos professores, a consciência para uma nova perspectiva de leitura e de formação de leitores e, nos alunos, a possibilidade de uma interação prazerosa com atividades de leitura. O que não é pouco. Mas, infelizmente, a fim de promover uma mudança significativa e permanente nos sujeitos, isso parece não ser suficiente. É sabido, conforme relato de um dos seus monitores mais experientes, que seria impossível para o *Mundo da Leitura* observar a atuação dos professores que participam das práticas leitoras multimídiais no posterior retorno às atividades diárias, no contexto próprio de suas escolas. Contudo, faz-se necessário, para a obtenção de um índice mais representativo de preservação das ideias lançadas durante as “Visitas

Agendadas”, um acompanhamento posterior a elas. Desse modo, em encontros periódicos, por exemplo, os monitores do Centro de Referência seriam capazes de alimentar permanentemente os educadores das escolas com as suas ideias, sedimentando conceitos como os de leitura e leitores, reafirmando a necessidade atual da leitura dos gêneros textuais, em distintos suportes, a interação com as diferentes linguagens, e a leitura das variadas manifestações artísticas. É, portanto, mister se pensar em determinadas estratégias capazes de auxiliar os que se propõem a formar novos leitores; ao menos, aqueles que visitam o Centro com as suas turmas de alunos, com o intuito de participar do desenvolvimento de práticas leitoras multimídiais.

Deve-se ressaltar, entretanto, que uma ação semelhante já vem sendo colocada em prática pelo Centro de Referência, numa proposta conjunta com o Curso de Letras da Universidade de Passo Fundo/RS, sob a forma de um curso de formação continuada. Nele, professores de diferentes áreas do conhecimento da referida Universidade ministram disciplinas para professores da rede pública estadual de ensino, gratuitamente, num total de 40 horas. São elas: leitura e formação do leitor, leitura e revolução tecnológica, leitura de diferentes linguagens (cinema e pintura), bibliotecas na perspectiva de Centros culturais multimídiais, leitura de diferentes linguagens (música e dança), literatura infanto-juvenil contemporânea, práticas multimídiais de leitura, contação de histórias, leitura e internet. Cabe avaliar, num momento futuro, o nível dos resultados atingidos por essa ação específica.

Obviamente, alguns aspectos que não colaboram para um maior êxito nos objetivos almejados pelos monitores através do desenvolvimento das práticas não são de responsabilidade do *Mundo da Leitura*. A constatação da má infraestrutura das escolas é um fator que compromete gravemente a continuidade das ideias e propostas lançadas no Centro, pois torna-se impraticável o desenvolvimento das referidas atividades sem a disponibilidade de recursos multimídiais como um aparelho de DVD, um sistema de som com tocador de CD e, principalmente, computadores conectados à Internet, somente para citar alguns; assim como a falta de interesse de determinados professores que o visitam no que concerne ao desejo de levar adiante os novos conceitos com os quais entraram em contato durante as práticas leitoras multimídiais, num aprimoramento de suas próprias atividades.

Claro que o Centro de Referência de Literatura e Multimeios da Universidade de Passo Fundo/RS é apenas um único Centro, localizado em uma única cidade do país, tendo, em razão disso, um limite máximo de abrangência. Os projetos que ele vem desenvolvendo em mais de uma década de atividade plena, porém, já atingiram uma quantidade extremamente significativa de indivíduos. Não é mera casualidade o fato de que Passo Fundo, sede das Jornadas Nacionais de Literatura (vale lembrar que o *Mundo da Leitura* é um desdobramento dessa movimentação cultural), é a cidade brasileira com o maior número de leitores do país, detentora de uma média de 6,5 livros lidos anualmente por cada habitante, um índice mais de três vezes superior ao do restante do Brasil¹⁴⁷. Com isso, o que torna o Centro de Referência verdadeiramente fecundo, além das suas ações em si, é algo que vai mais longe: são as ideias dali disseminadas.

O *Mundo da Leitura* representa, assim, uma semente fértil na demanda por perspectivas de novos padrões de leitura e de formação de leitores. Um modelo que precisa ser seguido e aperfeiçoado permanentemente para a construção de sujeitos com postura crítica, cidadã, conscientes do papel que exercem no meio social do qual fazem parte e da potência transformadora que carregam consigo.

Cabe às três esferas do Poder Público (Federal, Estadual e Municipal), na tentativa de suprir, de imediato, a séria defasagem apresentada pelo sistema educacional brasileiro de um modo geral, a criação e o constante aperfeiçoamento de Centros de Promoção de Leitura de Múltiplas Linguagens em outras partes do território nacional. O *Mundo da Leitura*, conforme demonstrou este estudo, é um excelente exemplo a ser seguido. Os Poderes, desse modo, não estariam fazendo outra coisa senão cumprindo com um dos inúmeros Deveres — talvez o mais importante — que lhes são confiados, próprio de suas atribuições, qual seja o de levar os indivíduos a procurarem saídas, alternativas, relacionando o ambiente de leitura em diferentes linguagens à sua própria realidade, pois buscar a emancipação desses indivíduos, conduzindo-os a uma descoberta infindável de possibilidades a partir da literatura, parece ser uma exigência pacífica nos dias de hoje.

¹⁴⁷ Fonte: *Veja*, São Paulo, ano 41, n. 29, p. 113, jul. 2008.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAVA, Séraphin. Ler a internet: abordagem documental do ciberespaço. In: ALAVA, Séraphin (org.) *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. A mediação docente na formação do leitor. In: RÖSING, Tania M. K. (org.) *Práticas leitoras para uma cibercivilização V*. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. p. 35.

CHARTIER, Anne-Marie et al. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1999.

COSTA, Cristina. *Educação, imagem e mídias*. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. 36. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 5.ed. Campinas: Pontes, 1997.

_____. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. In: RÖSIN, Tania & BECKER, Paulo (orgs.) *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. 2. ed. Passo Fundo: UPF Editora, 2005.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Ed. Moderna, 2001.

_____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2005.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (org.) *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MOTTA-ROTH, Désirée. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, José Luiz & MOTTA-ROTH, Désirée. (orgs.) *Gêneros textuais*. Bauru: EDUSC, 2002.

OROFINO, Maria Isabel. *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMAL, Andrea Cecília. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RETTENMAIER, Miguel. Leitura e Multiculturalidade: uma construção política. In: RÖSING, Tania M. K. (org.) *Práticas leitoras para uma cibercivilização V*. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. 43-44.

RÖSING, Tania M. K. & SILVA, Ana Carolina Martins da. *Práticas leitoras para uma cibercivilização*. Passo Fundo: UPF Editora, 2000.

_____. & _____. *Práticas leitoras para uma cibercivilização II*. Passo Fundo: UPF Editora, 2001.

RÖSING, Tania M. K. (coord.) *Práticas leitoras para uma cibercivilização III*. Passo Fundo: UPF Editora, 2001.

_____. *Perfil do novo leitor: em construção: a importância dos centros de promoção de leitura de múltiplas linguagens*. Erechim: Edelbra, 2001.

_____. (org.) *Práticas leitoras para uma cibercivilização V*. Passo Fundo: UPF Editora, 2005.

_____. & RETTENMAIER, Miguel (orgs.) *Práticas leitoras para uma cibercivilização VI*. Passo Fundo: UPF Editora, 2007.

_____. *Caderno de atividades I*. Passo Fundo: UPF Editora, 2003.

_____. *Caderno de atividades II*. Passo Fundo: UPF Editora, 2005.

_____. *Caderno de atividades III*. Passo Fundo: UPF Editora, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

TEIXEIRA, Eliana. Práticas leitoras multimídiais: no contexto do Centro de Referência de Literatura e Multimeios — Mundo da Leitura. In: SCHOLZE, Lia & RÖSING, Tania M. K. (orgs.) *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Inep, 2007. p. 88.

TRIVIÑOS, Augusto. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

WESCHENFELDER, Eládio V. et al. (orgs.) *Práticas leitoras para uma cibercivilização IV*. Passo Fundo: UPF Editora, 2003.

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

A N E X O S

ANEXO 1 — Entrevista com o monitor “A”, do *Mundo da Leitura*

ANEXO 2 — Entrevista com o monitor “B”, do *Mundo da Leitura*

ANEXO 3 — Questionário aplicado com os alunos da escola municipal

ANEXO 4 — Respostas dos alunos da escola municipal

ANEXO 5 — Questionário aplicado com as professoras da escola municipal

ANEXO 6 — Respostas das professoras da escola municipal

ANEXO 7 — Formulário específico de avaliação, do *Mundo da Leitura*

ANEXO 8 — Autorização da Diretora da escola municipal

ANEXO 1

ENTREVISTA COM MONITOR “A”, DO *MUNDO DA LEITURA*

Dados de identificação:

- * Idade: 27 anos.
- * Sexo: Feminino.
- * Formação: Matemática, com especialização em Informática na Educação.

1) Há quanto tempo você trabalha do *Mundo da Leitura*?

Há aproximadamente 09 anos.

2) Na avaliação realizada após a “Visita Agendada”, em relação ao procedimento dos alunos em diversas atividades, o que representam, quantitativamente, os índices “muitos” e “poucos”?

O termo “muitos” representa um percentual de mais de 50%, atingindo, aproximadamente, 75%. “Poucos” significa menos de 30%.

3) Nas “Visitas Agendadas”, durante o desenvolvimento das práticas leitoras multimídiais, como se comporta a maioria dos professores que acompanham as turmas de alunos?

A maioria dos professores geralmente fica sentada, sem fazer nada. Muitas vezes, os professores ficam mexendo nos seus celulares ou corrigindo provas de suas turmas, que eles trazem das escolas. Dificilmente, eles se

envolvem com as atividades desenvolvidas durante as práticas leitoras, deixando a cargo dos monitores a total responsabilidade com os alunos. É bom deixar claro que eles não se envolvem com os alunos. Eles não apresentam nenhuma dica para os alunos, a respeito de nenhum material disponível aqui no acervo. É verdade que, muitas vezes, eles não conhecem o acervo, mas o problema é que eles não se interessam em manuseá-lo, buscando, por exemplo, algum título que eles já conhecem, ou que seja necessário para dar suporte a alguma atividade que eles estejam desenvolvendo na escola, para que nós possamos ajudá-los a encontrar aqui no *Mundo*.

4) Que influências esse tipo de comportamento exercem sobre os alunos durante as visitas? Por quê?

Não há nenhuma influência especificamente sobre os alunos durante as práticas porque os monitores assumem o controle das atividades. Mas, em alguns casos, os professores ficam tão alheios a elas, que nós temos que chamar a atenção deles para que desenvolvam alguma atividade com os alunos, participando da prática leitora. É importante saber se esse desinteresse com os alunos também representa o comportamento deles nas escolas, durante as suas aulas normais.

5) Há alguma espécie de preparação prévia dos professores e das turmas de alunos para as “Visitas Agendadas” e a proposição das práticas leitoras multimídiais?

Quando os professores telefonam para agendar as visitas, nós informamos o que vai acontecer na prática leitora, comunicando, por exemplo, se haverá audição de músicas, apresentações teatrais, etc. Mas, nós não enviamos nenhum material para eles. Alguns professores, nós só conhecemos durante as práticas, embora muitos outros já tenham vindo em anos anteriores e saibam como elas funcionam.

6) Qual a postura do *Mundo da Leitura* com relação aos grupos escolares após o término das “Visitas Agendadas”? Há algum tipo de acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos seus professores, no contexto próprio daquelas escolas?

O que nós fazemos em termos de extensão é a recomendação aos professores das “Sacolas” com livros de literatura. Alguns as levam, outros não. Mas, nós não temos condições de verificar como eles estão atuando em suas atividades nas escolas, porque nós desenvolvemos práticas leitoras multimídiais diariamente. Não haveria possibilidade para um acompanhamento posterior.

ANEXO 2

ENTREVISTA COM MONITOR “B”, DO *MUNDO DA LEITURA*

Dados de identificação:

- * Idade: 46 anos de idade.
- * Sexo: Feminino.
- * Formação: Pedagogia e Mestrado em Educação.

1) Há quanto tempo você trabalha no *Mundo da Leitura*?

Há 11 anos.

2) Por que as práticas leitoras desenvolvidas no *Mundo da Leitura* procuram sempre aliar o texto literário aos diferentes multimeios?

Parte-se do conceito de leitura ampla. Hoje temos muitos textos literários transpostos para outras linguagens, especialmente a linguagem audiovisual. Sabe-se, também, que crianças e jovens estão envolvidas diariamente com essas linguagens e não se pode desconsiderar isso. Temos que aproximá-los do texto literário de forma prazerosa.

3) Por que o *Mundo da Leitura* tem por objetivo formar leitores literários, capazes de ler diferentes tipos de texto, em diferentes linguagens?

Tem-se por objetivo formar cidadãos críticos, capazes de tomar decisões, capazes de lutar pelos seus direitos, capazes de se sensibilizar. Acredita-se que a literatura e a arte sejam capazes de humanizar as relações entre os homens e a natureza.

4) Nas “Visitas Agendadas”, como se comporta a maioria dos alunos durante o desenvolvimento das práticas leitoras multimídiais?

A maioria dos alunos se comporta positivamente. O *Mundo da Leitura* oferece práticas leitoras sintonizadas com os interesses das diferentes faixas etárias. Apresenta formas diversificadas de ler, aciona os conhecimentos prévios dos alunos e promove a interação do grupo com as múltiplas linguagens.

5) Em sua opinião, quais podem ser os benefícios trazidos por um Centro de formação de leitores em diferentes linguagens para a sociedade pelo fato de esse Centro existir no interior de uma universidade, funcionando ao lado do prédio da Biblioteca Central, como o *Mundo da Leitura*?

Acredito que o papel de uma Universidade Comunitária, como a UPF, é se voltar para a comunidade onde ela está instalada, seja em Passo Fundo, seja na estrutura *multicampi*. Os benefícios para as pessoas se traduzem no acesso às diferentes formas de expressão da cultura. Sabe-se que as camadas mais pobres não têm acesso aos livros, aos filmes, aos DVD's, aos computadores. No entanto, não só o acesso é importante. O grande diferencial do *Mundo da Leitura*, através da aplicação de práticas leitoras e de diferentes ações de leitura desenvolvidas pela equipe de trabalho, é ser um mediador de leitura.

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ALUNOS QUE PARTICIPARAM DA “VISITA AGENDADA” ENQUANTO GRUPO DE UMA DETERMINADA ESCOLA MUNICIPAL DE PASSO FUNDO/RS

Dados de identificação:

* Idade:

* Sexo:

* Série:

* Tipo de escola:

1) Você gostou de visitar o *Mundo da Leitura*?

1.1) Por quê?

2) Qual o material disponível no *Mundo da Leitura* que mais interessou você?

2.1) Por quê?

3) Você acha que ler livros é importante?

4) Escreva os motivos que fazem você achar que ler livros é importante ou não.

5) Você gosta de ler?

6) Escreva os motivos que fazem você gostar ou não gostar de ler.

7) Você tem livros em casa?

8) Você acha que os seus pais gostam de ler?

8.1) Por quê?

9) Você gosta de ler livros na escola?

9.1) Por quê?

10) Você gosta da biblioteca da escola?

10.1) Escreva os motivos que fazem você gostar ou não gostar da biblioteca da escola.

ANEXO 4

RESPOSTAS DOS ALUNOS DA 3ª SÉRIE

ALUNO 1

Dados de identificação:

- * Idade: 10 anos.
- * Sexo: Masculino.
- * Série: 3ª série.
- * Tipo de escola: Escola pública municipal.

1) Sim.

1.1) Porque é muito interessante e legal.

2) Livros.

2.1) Porque os livros é interessantes.

3) Sim.

4) Porque os livros fazem a gente ficar interessante.

5) Sim.

6) Eu gosto de ler porque é interessante.

7) Sim.

8) Sim.

8.1) Porque é legal.

9) Sim.

9.1) Porque é engrasado.

10) Sim.

10.1) Porque tem um monte de livros.

1- SIM

1.1- PORQUE É MUITO INTERESANTE E LEGAL

2- LIVROS PORQUE OS LIVROS TEM HISTÓRIA

2.1- PORQUE OS LIVROS SÃO INTERESANTES

3- SIM

4- PORQUE OS LIVROS FAZEM A GENTE FICAR INTERESANTE

5- SIM

6- É UM GOSTO DE LER PORQUE É INTERESSANTE

7- SIM

8- SIM

8.1- PORQUE É LEGAL

9- SIM

9.1- PORQUE É ENGRASADO.

10- SIM

10.1- PORQUE TEM UM MONTE DE LIVROS.

ALUNO 2

Dados de identificação:

- * Idade: 10 anos.
- * Sexo: Masculino.
- * Série: 3ª série.
- * Tipo de escola: Escola pública municipal.

1) Sim.

1.1) Porque eu gosto de ler.

2) Livro.

2.1) Porque é legal.

3) Sim.

4) Porque desimvove a criatividade.

5) Sim.

6) É que é interessante.

7) Sim.

8) Sim.

8.1) Porque eles com eu ficamos mais inteligentes.

9) Sim.

9.1) É legal.

10) Sim.

10.1) Porque dá para ler muitos livros.

3a

/ /

1 -> SIM

1.1 -> PORQUE EU GOSTO DE LER

2 LIVRO

2.1 -> PORQUE É LEGAL

3 -> SIM

4 -> PORQUE DESIMVOVE A CRIATIVIDADE

5 -> SIM

6 -> É QUE É INTERESANTE

7 -> SIM

8 -> SIM

8.1 - PORQUE ELES COM EU FICAMOS
MAIS-INTELIGENTES

9 -> SIM

9.1 - É LEGAL

9.1.1 -> QUE ERA UMA PALAVRA E O DA
O AMIGO QUE TA LEMDO JUNTO AJUDA

10 -> PORQUE DA PARA LER MUITOS LIVROS

10.1 -> QUE DA PARA LER UM MOMTE DE LIVROS
INTERSAMTE

ALUNO 3

Dados de identificação:

- * Idade: 09 anos.
- * Sexo: Feminino.
- * Série: 3ª série.
- * Tipo de escola: Escola pública municipal.

1) Sim.

1.1) Porque é muito interessante e legal.

2) Os livros.

2.1) Porque os livros contam histórias interessantes.

3) Sim.

4) Os livros são importantes para o nosso crescimento.

5) Sim.

6) Eu gosto de ler porque nos deixa mais inteligente.

7) Sim.

8) Sim.

8.1) Porque eles vão a biblioteca.

9) Sim.

9.1) Porque eles nos deixam interessantes na história.

10) Sim.

10.1) Porque nos levam além do interesse.

1- sim

1.1- Porque é muito interessante e legal

2- Os livros

2.1- por que os livros contam histórias interessantes

3- sim

4- os livros são importantes para o nosso crescimento

5- sim

6- eu gosto de ler porque nos deixa mais inteligente.

7- sim

8- sim

8.1- porque eles vão a biblioteca.

9- sim

9.1- porque eles nos deixam interessantes na história

10- sim

10.1- porque nos levam além do interesse.

ALUNO 4

Dados de identificação:

- * Idade: 09 anos.
- * Sexo: Feminino.
- * Série: 3ª série.
- * Tipo de escola: Escola pública municipal.

1) Eu adorei e gostei muito.

1.1) Foi divertido.

2) O livro, computador e o vídeo.

2.1) Foi legau.

3) É muito importante.

4) Aprende ler.

5) Sim.

6) Da aprender a ser iscrito quando crescer.

7) Sim, é importante.

8) Não.

8.1) Porque eles não sabe ler.

9) Sim.

9.1) Interessante.

10) Sim.

10.1) Eu adoro a biblioteca porque tem livros para ler na escola.

1) Eu adotei e gostei muito

1-1 foi divertida

2 livros computador e vídeo

2-1 foi legal

3) Simuito importante

4) Aprende ler aprende

5 sim

6 da aprende o ser escrito quando ovel

7) sim é importante

8 mãe

8-1 porque ela mãe sabe ler

9 sim

10-1 interessante

10 sim

10-1 eu doo a biblioteca porque te livros

para ler na escola

ALUNO 5

Dados de identificação:

- * Idade: 10 anos.
- * Sexo: Feminino.
- * Série: 3ª série.
- * Tipo de escola: Escola pública municipal.

1) Sim.

1.1) Porque é muito interessante e legal.

2) Os livros de estórias.

2.1) Porque os livros contam histórias interessantes.

3) Sim.

4) Os livros são importante para o nosso crescimento.

5) Sim.

6) Eu gosto de ler porque ler é importante.

7) Bastante.

8) Sim.

8.1) Porque a minha mãe compra bastante livros.

9) Sim.

9.1) Porque é enteresante.

10) Sim.

10.1) Porque tem bastante livros animados e divertidos.

1-Sim

1.1- porque é muito interessante e legal

2- Os livros e histórias

2.1- porque os livros contêm histórias interessantes

3-Sim

4- Os livros são importantes para o nosso crescimento

5-Sim

6- Eu gosto de ler porque ler é importante

7-Bastante

8-Sim

9.1- Porque a minha mãe compra bastante livros

9-Sim

9.1- Porque é interessante

10-Sim

10.1- Porque tem bastante livros animados e divertidos

RESPOSTAS DOS ALUNOS DA 4ª SÉRIE

ALUNO 6

Dados de identificação:

- * Idade: 10 anos.
- * Sexo: Feminino.
- * Série: 4ª série.
- * Tipo de escola: Escola pública municipal.

1) Sim, eu gostei muito do Mundo da Leitura.

1.1) Porque lá tem muitos livros e eu adoro livros.

2) O material disponível que eu mais me intereecei era os jogos no computador.

2.1) Porque os jogos eram diferentes.

3) Sim, porque ler também é um exercício.

4) Ler é importante porque as vezes eu aprendo coisas que eu ainda não aprendi.

5) Eu gosto muito de ler.

6) Os motivos que me fazem gostar de ler é porque a professora me incentiva.

7) Sim, eu tenho muitos livros em casa.

8) Não.

8.1) Porque eles ficam assistindo quase o dia todo.

9) Sim, adoro.

9.1) Porque é muito bom.

10) Gosto.

10.1) O motivo que me faz gostar da Biblioteca é que ela me faz viajar sem sair do lugar.

4ª série

/ /

- 1- Sim, eu gostei muito do Mundo da Leitura.
- 1.1- Porque lá tem muitos livros e eu adoro livros.
- 2- O material disponível que eu mais me interessei era os jogos no computador.
- 2.1- Porque os jogos eram diferentes.
- 3- Sim, porque ler também é um exercício.
- 4- Ler é importante porque às vezes eu aprendo coisas que eu ainda não aprendi.
- 5- Eu gosto muito de ler.
- 6- Os motivos que me fazem gostar de ler é porque a professora me incentiva.
- 7- Sim eu tenho muitos livros em casa.
- 8- Não.
- 8.1- Porque eles ficam assistindo quase o dia todo.
- 9- Sim, adoro.
- 9.1- Porque é muito bom.
- 10- Gosto.
- 10.1- O motivo que me faz gostar da Biblioteca é que ela me faz viajar sem sair do lugar.

ALUNO 7

Dados de identificação:

- * Idade: 11 anos.
- * Sexo: Masculino.
- * Série: 4ª série.
- * Tipo de escola: Escola pública municipal.

1) Sim.

1.1) Porque é educativo e legal.

2) Os computadores.

2.1) Eles ensinam muita coisa.

3) Ler livros é importante.

4) Os livros são importantes porque eles ensinam a ler melhor.

5) Sim.

6) Eu gosto de ler porque eu aprendo mais.

7) Sim.

8) Sim.

8.1) Meus pais compram livros.

9) Sim.

9.1) É mais legal ler com mais pessoas.

10) Sim.

10.1) Os livros são legais.

4^o / De / 16/0

1-1 Sim

1.1-1 Porque é educação e legal

2-1 Um computador

2.1-1 Não, não é muito fácil

3-1 Ler livros é importante

4-1 Um livro não é importante porque eles ensinam a ler melhor

5-1 Sim

6-1 Eu gosto de ler porque eu aprendo mais

7-1 Sim

8-1 Sim

8.1-1 Meu pai comprou livros

9-1 Sim

9.1-1 É mais legal ler um livro porque

10-1 Sim

10.1-1 Um livro não é legal

ALUNO 8

Dados de identificação:

* Idade: 11 anos.

* Sexo: Masculino.

* Série: 4ª série.

* Tipo de escola: Escola pública municipal.

1) Sim.

1.1) Por quê agente aprende a ler e a escrever.

2) Os livros.

2.1) Porquê as pessoas que ainda não sabem alguma palavra elas aprende.

3) Sim.

4) Eu gosto dos livros porque agente aprende mais todas as palavras.

5) Sim.

6) Eu gosto de ler porquê agente aprende mais.

7) Sim.

8) Sim.

8.1) Porque eles leiam bastante.

9) Sim.

9.1) Para a gente não errar as palavras.

10) Sim.

10.1) Eu gosto muito da biblioteca para nós aprender e a gostar de ler.

4º ano

11

1- SIM, ^{1.1} POR QUÊ AGENTE APRENDE
A LER E A ESCREVER

2- OS LIVROS, ^{2.1} PORQUÊ AS PESSOAS QUE
AINDA NÃO SABEM ALGUMA PALAVRA ELAS
APRENDE.

3- SIM

4- EU GOSTO DOS LIVROS PORQUE AGENTE
APRENDE MAIS TODAS AS PALAVRAS.

5- SIM

6- EU GOSTO DE LER PORQUÊ AGENTE APRENDE
MAIS.

7- SIM

8- SIM, ^{8.1} PORQUE ELAS LEIAM BASTANTE

9- SIM, ^{9.1} PARA A GENTE NÃO ERRAR AS
PALAVRAS

10- SIM

10.1- EU GOSTO MUITO DA BIBLIOTECA PARA
NÓS APRENDERE E GOSTAR DE LER

ALUNO 9

Dados de identificação:

- * Idade: 11 anos.
- * Sexo: Feminino.
- * Série: 4ª série.
- * Tipo de escola: Escola pública municipal.

1) Eu gostei muito.

1.1) É divertido.

2) O video, os computadores, e os livros.

2.1) Porque é muito legal.

3) Sim.

4) Para apremder.

5) Sim.

6) Para apremder mais.

7) Um monte.

8) Sim.

8.1) Eles gostam.

9) Sim.

9.1) Por que é legal.

10) Sim.

10.1) Por que da para ler bastante, e conversar com as pessoas.

4/2

/ /

1. Eu gosto muito.

1.1 É DIVERTIDO.

2. O VIDEO, OS COMPUTADORES, E OS LIVROS.

2.1 PORQUE É MUITO LEGAL.

3. SIM PARA APRENDER.

4. PARA APRENDER.

5. SIM

6. PARA APRENDER MAIS

7. UM MUITO

8. SIM

8.1 ELES GOSTAM.

9. SIM

9.1 PORQUE É LEGAL.

10. SIM

10.1 PORQUE DA PARA LER BASTANTE, E CONVERSAR COM AS PESSOAS

ALUNO 10

Dados de identificação:

- * Idade: 10 anos.
- * Sexo: Feminino.
- * Série: 4^a série.
- * Tipo de escola: Escola pública municipal.

1) Sim.

1.1) Porque é um lugar legal e interessante e onde aprendemos muitas coisas educativas.

2) Acho que foi os livros eles são legais e nos ensinam coisas interessantes.

2.1) Acho que foi como eu disse eles são legais, educativos e interessantes.

3) Sim.

4) Bem, eu acho que é porque eles ajudam na nossa aprendizagem.

5) Sim, eu adoro ler.

6) Bem, o motivo de eu gostar de ler é porque os livros são legais e educativos.

7) Sim.

8) Mais o menos.

8.1) Porque eles leem só de vez em quando.

9) Mais ou menos.

9.1) Porque as vezes eu fico conversando com meus colegas.

10) Sim.

10.1) Porque lá tem alguns livros interessantes.

1. Sim

1.1 - Porque é um lugar legal e interessante e onde aprendemos muitas coisas educativas

2. Acho que foi os livros eles são legais e nos ensinam coisas interessantes.

2.1 - Acho que foi como eu disse eles são legais, educativos e interessantes

3. Sim

4. Bem, eu acho que é porque eles ajudam na nossa aprendizagem.

5. Sim, eu adoro ler

6.1 Bem, o motivo de eu gostar de ler é porque os livros são legais e educativos.

7. Sim

8.1 Não ou menos

8.1 - Porque eles lêem só de vez em quando

9.1 mais o menos

9.1 - Porque os livros eu fico conversando com meus colegas

10 - Sim

10.1 Sim porque lá tem alguns livros interessantes

ANEXO 5

QUESTIONÁRIO APLICADO COM AS PROFESSORAS DA ESCOLA MUNICIPAL QUE ACOMPANHARAM OS ALUNOS DURANTE A “VISITA AGENDADA”

Dados de identificação:

- * Idade:
- * Sexo:
- * Formação:

- 1) Como professora, o que atraiu você ao *Mundo da Leitura*, fazendo-a acreditar que a visita seria significativa para os alunos?

- 2) Em sua opinião, quais as diferenças mais relevantes entre as práticas leitoras multimídiais propostas pelos monitores do *Mundo da Leitura* e a abordagem da leitura realizada no sistema educacional brasileiro de um modo geral?

- 3) Para você, qual o significado da palavra “leitor”?

- 4) Você se considera uma leitora? Por quê?

- 5) Que tipo de leitura você mantém no seu dia-a-dia?

- 6) Quais os seus autores favoritos?

- 7) Por que você acredita que é preciso formar leitores?

- 8) O que mudou em sua postura como mediadora de leitura após participar das práticas leitoras multimídiais durante a visita ao Centro de Referência de Literatura e Multimeios da Universidade de Passo Fundo/RS?

ANEXO 6

RESPOSTAS DAS PROFESSORAS

PROFESSORA 1

Dados de identificação:

- * Idade: 37 anos.
- * Sexo: Feminino.
- * Formação: Magistério (Matemática), com especialização em Avaliação Matemática.

1) A atração está nas diferentes formas de cativar os alunos para a leitura, que o *Mundo da Leitura* apresenta.

2) A “contação de histórias”, as encenações e os atrativos multimeios.

3) Leitor é a pessoa que tem interesse em ler, leituras de diferentes formas (estilos) e que as interpreta. Não basta ler, tem que gostar e entender o que se está lendo.

4) Sim, me considero uma leitora pois gosto de ler, procuro ler textos de diferentes gêneros e sinto falta da leitura quando por motivos diversos não leio um livro, ou uma revista, ou um jornal.

5) Leitura informativa (jornal, revista), leitura específica da parte pedagógica para me aperfeiçoar. Procuro diversificar as leituras para ampliar os conhecimentos.

6) Literários: Luis Fernando Veríssimo, Érico Veríssimo, Alcione Araújo.

Científicos: Pedro Demo, Jussara Hoffmann, Luiz Roberto Dante.

7) Para desenvolvermos a autonomia, a percepção do mundo, o conhecimento de diferentes gêneros nos educandos e futuros adultos.

8) Passei a usar mais materiais de multimídia em sala de aula, a usar mais fantoches na contação de histórias, a pegar “malas de livros” no Mundo da Leitura para emprestar. Passei a incentivar a produção de teatros e/ou representações.

PROFESSORA 2

Dados de identificação:

- * Idade: 29 anos.
- * Sexo: Feminino.
- * Formação: Magistério (Educação Física), e especialização em Interdisciplinariedade.

1) A diversidade de opções de leituras que é oferecido, o ambiente agradável e próprio para a leitura, que desperta o gosto e o prazer.

2) Lá existe um ambiente especial e todos os recursos para despertar e propiciar a leitura, na escola não temos tantos recursos e preparo para realizar variadas práticas de leitura.

3) A pessoa que lê, que está sempre em contato com subsídios de leitura e principalmente que gosta de ler.

4) Não. Gosto muito de ler, mas ultimamente pouco tenho lido, priorizando outras coisas.

5) Praticamente nenhuma (às vezes jornal ou revista), mas livros não estou lendo frequentemente.

6) Ziraldo, Rubem Alves, Ana Maria Machado, que gosto de trabalhar com as crianças.

7) Porque quem lê viaja pelo mundo, adquire muitos conhecimentos, sabe se expressar, amplia o vocabulário e escreve com mais clareza e riqueza de ideias.

8) Fui apenas uma vez, mas pude perceber que devemos propiciar todos os tipos de leitura possíveis e de diferentes maneiras, estou tentando, mas tenho pouco conhecimento. Acho que pouco mudei.

ANEXO 7

FORMULÁRIO ESPECÍFICO DE AVALIAÇÃO, DO *MUNDO DA LEITURA*

Centro de Referência de Literatura e Multimeios

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Curso de Letras

FICHA DE VISITAÇÃO – 2007-2

Data: ___/___/2007 N° da ficha: ___ Turno: () manhã () tarde () noite

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

1a) Nome da escola (nome completo): _____

1b) E-mail: _____ 1c) Telefone: _____

1d) Tipo de escola: () municipal () estadual () particular () outro _____

1e) Série: _____ N° alunos: _____ Série: _____ N° alunos: _____

1f) Município: _____ Área: () rural () urbana

1g) A escola tem: () biblioteca () sala de leitura () canto de leitura

1h) Há livros de literatura?

() muitos (até 70% do acervo) () pouco (menos de 50% do acervo) () nenhum

1i) Nos espaços de leitura, há outros suportes à disposição dos alunos?

() fitas de vídeo () computador () CD de áudio () CD-ROM () revistas

() histórias em quadrinhos () Internet () outros _____

1j) A biblioteca da escola oferece alguma atividade organizada pelos responsáveis, como:

() hora do conto () teatro () hora do desenho () projeção de filmes

() audição de histórias, músicas e poesias em fita K7 ou CD () Outros _____

1h) Você utiliza os acervos disponíveis na escola? () sim () não

Especifique:

() com os alunos () individualmente () levando os alunos até a biblioteca

() transferindo os livros da biblioteca para a sala de aula

2. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A)

- 2a) Nome do(a) professor(a): _____
- 2b) Sexo: () feminino () masculino 2c) Data de nascimento: ___ / ___ / ___
- 2d) Você é professor titular da turma? () Sim () Não
- 2e) Formação: () Magistério () Superior incompleto () Superior
- 2f) Curso de Graduação: _____ 2g) Ano de conclusão: _____
- 2h) Curso de pós-graduação: () Sim () Não 2i) Qual: _____
- 2j) Exercício da docência: () Educação Infantil () Ensino fundamental (1ª a 4ª)
() Ensino fundamental (5ª a 8ª) () Ensino Médio () Ensino superior
- 2l) Disciplina que leciona: _____
- 2m) Exerce outra função na escola: _____

3. VISITA AO MUNDO DA LEITURA

- 3a) Como você tomou conhecimento do Mundo da Leitura?

- 3b) Você utiliza o serviço de sacolas oferecidos pelo Mundo da Leitura?

() Sim () Não () Não conheço

- 3c) Quem tomou a iniciativa de trazer os alunos no Mundo da Leitura?

() Direção () Supervisão () Você

- 3d) Identifique os acompanhantes da turma, além do professor(a) e sua relação com a escola:

- 3e) Você conhece o programa de TV Mundo da Leitura? () Sim () Não

2-Procedimento dos alunos durante a visita no espaço livre do CRL:

- a) Dirigiram-se às estantes de livros: () todos () muitos () poucos () nenhum
- b) Retiraram livros das estantes: () todos () muitos () poucos () nenhum
- c) Divertiram-se nos livros propostos pela prática: () todos () muitos () poucos () nenhum
- d) Dirigiram-se às estantes de histórias em quadrinhos:
() todos () muitos () poucos () nenhum
- e) Retiraram revistas de histórias em quadrinhos das estantes:
() todos () muitos () poucos () nenhum
- f) Quais: () Super-heróis () Mauricio de Souza () Walt Disney () Diversos
- g) Dirigiram-se às estantes de CDs para ouvir: () todos () muitos () poucos () nenhum
- h) Selecionaram CDs para ouvir: () todos () muitos () poucos () nenhum
- i) Quais:
Título: _____ código: _____
Título: _____ código: _____
Título: _____ código: _____
- j) Dirigiram-se às estantes de fita de vídeo ou DVD:
() todos () muitos () poucos () nenhum
- l) Selecionaram filmes para assistir:
- m) Quais:
Título: _____ código: _____
Título: _____ código: _____
Título: _____ código: _____
- n) Dirigiram-se às mesas e permaneceram sentados: () todos () muitos () poucos () nenhum
- o) Reuniram-se às mesas para conversar: () todos () muitos () poucos () nenhum
- p) Dirigiram-se à escada de acesso ao Mundo Virtual: () todos () muitos () poucos () nenhum
- q) Outros. Especificar: _____
- r) Em que recursos os alunos mais se detiveram durante toda a visita? _____

- s) Procedimento dos alunos após o uso do CD-Rom: _____

3- Em relação ao Mundo virtual

a) Utilizam computador (em números):

() com frequência () eventualmente () raramente () não utiliza

b) Quais os lugares onde tem acesso (em números):

() casa de amigos () casa de parentes () local de trabalho dos pais () escola

c) Tempo de permanência dos alunos no Mundo Virtual: _____

Questões	() software () CD-ROM	Internet
d) Procuraram interagir:	() jogos () histórias	() jogos () histórias () informações
e) Demonstraram desinteresse:	() todos () muitos () poucos () nenhum	() todos () muitos () poucos () nenhum
f) Demonstraram interesse em permanecer no Mundo Virtual:	() todos () muitos () poucos () nenhum	() todos () muitos () poucos () nenhum
g) Solicitaram trocas:	CD-ROM () todos () muitos () poucos () nenhum INTERNET () todos () muitos () poucos () nenhum	SITES () todos () muitos () poucos () nenhum CD-ROM () todos () muitos () poucos () nenhum

4- Procedimento dos professores e acompanhantes durante a visita (em números):

Nº de professores: _____

a) Acompanharam a atividade na arena: () Sim () Não

() observando () interagindo () indiferentes

b) Dirigiram-se individualmente as estantes: () Sim () Não Quais: _____

c) Dirigiram-se as estantes para auxiliar os alunos nas escolhas dos materiais:

() Sim () Não Quais: _____

d) Fizeram leituras individuais: () Sim () Não Quais: _____

e) Fizeram leituras com os alunos: () Sim () Não Quais: _____

f) Controlaram a disciplina dos alunos: () Sim () Não

g) Solicitaram a indicação de livros para os alunos () Sim () Não

h) Foram ao Mundo Virtual: () Sim () Não Para: _____

i) Solicitaram informações sobre a prática: () Sim () Não

j) Fizeram comentários sobre o trabalho desenvolvido: _____

Nº de Acompanhantes: _____

m) Procedimento dos acompanhantes durante a visita: _____

ANEXO 8

AUTORIZAÇÃO DA DIRETORA DA ESCOLA MUNICIPAL

AUTORIZAÇÃO

Autorizo o aluno do Mestrado em Estudos Literários da Universidade de Passo Fundo, Gustavo Barros Bezerra de Melo, para fins de investigação e coleta de dados para o seu trabalho de Dissertação, a observar livremente as aulas das 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental desta escola.

Sem mais,

Marisa Palma Silveira

Passo Fundo, setembro de 2007.