

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Faculdade Fonoaudiologia

Fonoaudiologia e Mediação de Leitura: Análise de uma prática na Ong
NovOlhar

Daniele Alves dos Santos
Eliane Karolina B. Campos

São Paulo
2008

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Faculdade Fonoaudiologia

Fonoaudiologia e Mediação de Leitura: Análise de uma prática na Ong
NovOlhar

Daniele Alves dos Santos
Eliane Karolina B. Campos

Trabalho de
Conclusão de Curso do
Curso de Fonoaudiologia da
PUC-SP sob orientação da
Prof^a. Mestre Cristiane Mori-
de Angelis

São Paulo
2008

Banca Examinadora:

Prof^a Mestre Cristiane Mori-de Angelis

Prof^a. Dr.^a- Maria Cecília Bonini Trenché

São Paulo, de de 2008.

*“Não me cabe conceber nenhuma necessidade
tão importante durante
a infância de uma pessoa que a necessidade
de sentir-se protegido por um pai”. (Sigmund Freud).*

*Dedicamos este trabalho aos nossos pais,
Cicero e Maria; Jairo e Maria Cristina
Por tamanho esforço, carinho,
dedicação e trabalho concedidos
a nós ao longo de todos estes anos.*

Agradecimentos

Agradecemos a Deus pela vida e pela vitória concedida. Agradecemos por aprender e viver esta experiência maravilhosa que foi este curso de Fonoaudiologia.

Agradecemos aos nossos amados pais que sempre com muito amor e hombridade não nos permitiram desvanecer e nos seguraram pelas mãos nos momentos em que não tínhamos forças para prosseguir. Empenharam-se para nos garantir a subsistência e dar-nos o melhor que podiam. - Pai e Mãe amamos vocês.

Agradecemos aos nossos amados avós paternos e maternos que, de maneira muito especial, ajudaram em nossa formação, sempre zelaram e torceram por nós.

Agradecemos às nossas queridas irmãs Marcia Alves e Viviane Campos, que sempre estiveram ao nosso lado, disponibilizando colo, paciência, compreensão, carinho e muitos momentos de diversão, amamos vocês.

Agradeço a meu noivo Amadeu Prado, que, com muito amor e paciência, esteve sempre ao meu lado, contribuindo com palavras e experiências que me fizeram amadurecer, superar obstáculos e o amar cada dia mais. (Karol)

Agradeço a todos os “meninos” que passaram por minha vida e deixaram lembranças e vivências que contribuíram para meu crescimento pessoal. (risos) (Dani)

Agradeço a minha priminha Gabriela Eduarda, que com seu jeito doce e inocente de criança, intitulou nosso trabalho como “ trabalho de confusão de curso”. Gabi amo você. (Karol)

Agradeço a minha irmã de coração Kelli Moreira que sempre soube ser muito compreensiva e me acolheu em muitos momentos de minha vida. (Dani)

Agradecemos as nossas amigas Thais Ferraz, Marisa Azevedo e Barbara Giarletti que, com muito companheirismo e cumplicidade, compartilharam alegrias e tristezas conosco.

Mutuamente nós nos agradecemos pela grande amizade afinada, fortalecida, expressiva e muito divertida que resultou neste trabalho, que leva consigo nossos sonhos, desejos e realizações.

Agradecemos aos professores, verdadeiros mestres, que contribuíram neste momento de nossas vidas e que nos proporcionaram ver como pode ser diferente o mundo, através dos olhos da fonoaudiologia.

Agradecemos nossa professora orientadora Cristiane Mori-de Angelis que, com sabedoria e paciência, lapidou nosso trabalho e nos transformou em mediadoras de leitura.

Agradecemos a todos que passaram por nossas vidas e que de alguma forma contribuíram com palavras e com gestos de carinho.

*As palavras dos sábios são como
agulhões e como pregos bem fixados
pelos mestres das congregações, que
nos foram dadas pelo único Pastor.
E, de mais disso, filho meu, atenta: não
há limite para fazer livros, e o muito
estudar enfado é da carne.
De tudo o que se tem ouvido, o fim é:
Teme a Deus e guarda os seus
mandamentos; porque este é o dever
de todo homem.*

Eclesiastes, Capítulo 12: 11-13

Sumário

Justificativa

Capítulo 02 - Leitura e Mediação de Leitura

**2.1 – O processo de produção da leitura: do código escrito a
compreensão do texto**

.....

**2.2 – A leitura como processo de produção de sentidos: a visão
enunciativo-discursiva**

.....

Capítulo 03 – (Projetos de) Fomento à leitura e à mediação de Leitura

Capítulo 04 – Objetivos

Capítulo 05 – Metodologia

Capítulo 06 – Resultados e discussão

6.1 – A formação dos mediadores de leitura

**6.2 – Os resultados de formação: o ponto de vista do (futuros)
mediadores ..**

Capítulo 07 – Considerações Finais

.....

Referências Bibliográficas

Anexo I

Anexo II

Anexo III

Anexo IV

Anexo V

Anexo VI

Anexo VII

*" Aprender é transformar escuridão em luz
Aprender é criar
É fazer surgir algo do nada
O aprendizado vai crescendo até elucidar
as coisas, dentro da gente"
Feldenkarais*

Resumo

Tomada como prática discursiva, a leitura se dá na interação entre texto, autor e leitor e é nessa interlocução que se dão os efeitos de sentido. Além disso, as práticas de leitura contribuem significativamente para o exercício pleno e responsável da cidadania. O trabalho de formação de mediadores de leitura visa capacitar sujeitos com diferentes formações (educadores, profissionais da saúde, assistentes sociais, voluntários etc.) para ações de acesso (a) e mediação de leitura, incluindo a capacitação para a montagem de salas de leitura, organização e disponibilização do acervo, além de ações de mediação da leitura propriamente dita. Essa pesquisa é embasada em um projeto de extensão aprovado pelo CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) da PUC-SP, denominado *Formação de Mediadores de Leitura*, coordenado pela Prof^a Cristiane Mori-de Angelis e vice-coordenado pela Prof^a Denise de Oliveira Teixeira. Este projeto visa capacitar educadores e voluntários que atuam na ONG (Organização Não Governamental) NovOlhar, com sede no bairro do Bixiga, na cidade de São Paulo. O **objetivo** é o de caracterizar a formação em mediação de leitura realizada na ONG NovOlhar e, subseqüentemente, analisar a ação de mediação de leitura empreendida. Como **metodologia**, foram analisados os Relatórios Parcial e Final do projeto de extensão e realizadas entrevistas semi-estruturadas com os profissionais da ONG que participaram da ação de formação e com a vice-coordenadora do projeto. Os **resultados** revelaram que a formação de mediadores de leitura empreendida teve efeitos bastante positivos, na medida em que conscientizou os educadores para a importância da leitura, motivou-os a ler e despertou neles o desejo de mediarem leitura para as crianças e jovens com os quais trabalham diariamente.

Palavras-chave: leitura – mediador – formação em serviço

1. Justificativa

Durante nossa graduação, interessamo-nos pela área de linguagem, mais especificamente pela área da linguagem escrita. Durante os estágios na clínica fonoaudiológica, foi-nos possível observar que a maioria das crianças que apresentava dificuldades de leitura escrita, apresentava também uma história de leitura bastante reduzida e, por vezes, limitada ao universo escolar. Uma das queixas mais frequentes na clínica era o fato de estas crianças não gostarem de ler. Outro ponto que nos levou a estudar mais esta área foi a nossa própria história de leitura, que ao longo da graduação foi se consolidando, possibilitando-nos, assim, superar nossas dificuldades.

É importante ressaltar, que durante o nosso percurso na graduação contamos com a figura de um mediador para a construção da nossa história de leitura que, no caso, foi exercido pela professora Cristiane Cagnoto Mori-de Angelis.

Por acreditar que este é um campo inesgotável, em que o trabalho fonoaudiológico pode contribuir para a melhora dos pacientes com essas dificuldades, optamos pelo módulo *O trabalho da leitura: Uma perspectiva contemporânea para as relações entre Fonoaudiologia e Educação*, ministrado pela Prof^a Cristiane Cagnoto Mori-de Angelis, ao longo do qual tivemos a oportunidade de discutir questões relacionadas à leitura, à mediação da leitura e às possibilidades de atuação do fonoaudiólogo em processos de formação de mediadores de leitura.

A fonoaudiologia está, de alguma forma, vinculada à prática de capacitação de profissionais que atuam no âmbito da educação há muitas décadas. A presença do fonoaudiólogo na escola, contribuindo para a formação continuada de professores, não é recente e, ao longo dos anos, foi se modificando e assumindo, cada vez mais um papel de parceria com o professor, num trabalho que visa ao desenvolvimento da linguagem, em especial da linguagem escrita (Calheta,

2004)¹. Mais recentemente, é possível encontrar — ainda esparsamente — experiências de fonoaudiólogos que atuam como “mediadores de leitura” (Pastorello, 2005)² e também de fonoaudiólogos que pretendem formar mediadores de leitura, como é o caso de Mori-de Angelis; Teixeira (2008)³.

O trabalho de formação de mediadores de leitura visa capacitar sujeitos com diferentes formações (educadores, profissionais da saúde, assistentes sociais, voluntários etc.) para ações de acesso (a) e mediação de leitura, incluindo a capacitação para a montagem de salas de leitura, organização e disponibilização do acervo, além de ações de mediação da leitura propriamente dita. Os sujeitos que são alvo das ações de mediação da leitura sofrem um incremento em seus perfis de letramento, em função do aumento e da qualificação de suas práticas de leitura, o que, por um lado, amplia suas capacidades de leitura e, por outro lado, modifica suas relações subjetivas com os diferentes portadores de texto. Desta forma, ao promover ações de mediação de leitura está-se, ao mesmo tempo, implementando uma ação de proteção à saúde.

Em março de 2008, a Comissão de Extensão do CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) da PUC-SP aprovou a realização do projeto *Formação de Mediadores de Leitura*, coordenado pela Prof^a Cristiane Mori-de Angelis e vice-coordenado pela Prof^a Denise de Oliveira Teixeira. Este projeto visa capacitar educadores e voluntários que atuam na ONG (Organização Não Governamental) Novolhar, com sede no bairro do Bixiga, na cidade de São Paulo. A missão da NovOlhar é contribuir para a formação e o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes, suas famílias e comunidades, de modo crítico e criativo e pautando-se nas noções de ética e cidadania.

¹ CALHETA, Patrícia Prado. *Assessoria fonoaudiológica escolar e letramento infantil* IN DAUDEN, Ana Teresa Brant de C.; MORI-DE ANGELIS, Cristiane C. (orgs.) *Linguagem Escrita: Tendências e Reflexões sobre o trabalho Fonoaudiológico*. São Paulo: Pancast, 2004.

² PASTORELLO, Lucila Maria Assessoria fonoaudiológica a executivos estrangeiros. In: CÉSAR, Carla Patrícia Hernandes Alves Ribeiro; CALHETA, Patrícia Prado. *Assessoria e Fonoaudiologia - Perspectivas de Ação*. Rio de Janeiro: Revinter, 2005.

³ MORI-de ANGELIS, Cristiane Cagnoto; TEIXEIRA, Denise de Oliveira. *Formação de mediadores de leitura*. Projeto de Extensão aprovado pela Comissão de Extensão do CEPE/ PUC-SP, em março de 2008 (inédito).

As ações de formação ocorrem semanalmente, na sede da Ong, e são realizadas pelas professoras proponentes. Foi no módulo que tomamos contato com o projeto de extensão *Formação de mediadores de leitura*, uma vez que parte de nosso estágio estaria atrelado às ações extensionistas desse projeto, e nos interessamos em desenvolver nossa pesquisa de finalização do curso abordando algum aspecto relacionado ao projeto.

Assim, com essa pesquisa, objetivamos caracterizar a formação em mediação de leitura realizada e analisar a ação de mediação de leitura empreendida. Para caracterizar os princípios que regeram a formação, bem como observar os expedientes nela empregados (textos, roteiros de leitura, atividades práticas, debates, dinâmicas etc.) servimo-nos dos relatórios realizados pelas professoras proponentes e de uma entrevista com a vice-coordenadora do projeto; já para analisar os efeitos da formação realizada, optamos pela realização de entrevistas semi-estruturadas com os profissionais da Ong que participaram da formação.

De modo a dar conta dos objetivos mencionados, no Capítulo 2, apresentamos uma discussão sobre os diferentes modos de compreender a leitura. No capítulo 3, além da apresentação de alguns projetos que visam ao fomento da leitura, discutimos alguns pressupostos teóricos que embasam a mediação da leitura.

No Capítulo 4, explicitamos os objetivos visados e apresentamos, no Capítulo 5, a metodologia empregada.

Os dados em que nos baseamos, bem como sua discussão, são apresentados no Capítulo 6 e, por fim, no Capítulo 7, traçamos nossas Considerações Finais.

Capítulo 2

Leitura e Mediação de leitura

2.1 O processo de produção da leitura: do código escrito à compreensão do texto

Estamos nos referindo ao *processo* de produção da leitura, embora a idéia de “produção” seja mais recorrente em trabalhos que versam sobre a produção de *textos*, justamente para indicar, desde já, nossa opção teórica, na qual se concebe o ato de ler como um processo de produção de sentidos, que implica uma compreensão ativa por parte do leitor.

Para compreendermos o processo de produção da leitura, são necessárias algumas considerações sobre os principais modelos (psico)lingüísticos que vêm, nas últimas décadas, tentando explicar como se dá a conversão pelo sujeito de sinais gráficos em mensagens lingüísticas dotadas de sentido.

Um primeiro modo de compreender o processamento da leitura apóia-se numa visão da linguagem escrita como uma codificação da linguagem oral, tal como postulado, por exemplo, por Ajuriaguerra & Auzias (1975)⁴. Aqui, linguagem oral e linguagem escrita compartilham os mesmos significados, sendo que somente se altera a natureza dos significantes: orais/ auditivos na primeira, gráficos/ visuais na segunda. Assim,

“No início do processo de aprendizagem da leitura, a criança tem de diferenciar visualmente cada letra impressa e, perceber que cada símbolo gráfico tem um correspondente sonoro. Quando a letra ‘p’ é visualizada, esta deve ser relacionada com a forma sonora que a representa, ou seja, /p/.” (Moraes, 1986: 17)⁵.

⁴ AJURIAGUERRA, J. & AUZIAS, M. (1975). Condiciones previas para el desarrollo de la escritura en el niño. In: E. H. Lennenberg & E. Lennenberg (orgs). *Fundamentos del Desarrollo del Lenguaje*. Madrid: Alianza, [1975]1982: 573-591

⁵ MORAIS, A. M. P. *Distúrbios de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. São Paulo: EDICON, 1986.

Dentro desta visão, que pode ser classificada como associacionista, é natural que habilidades lingüísticas, perceptuais e motoras sejam tomadas como pré-requisitos à aprendizagem da leitura. Algumas das habilidades básicas e necessárias a esta aprendizagem são, de acordo como Morais (*op cit*), domínio da imagem corporal; conhecimento de direita e esquerda; orientação espacial; orientação temporal; análise e síntese visual-auditiva; percepção da relação figura-fundo, dentre outras.

Morais (1986) discute, ainda, a importância de outras habilidades, tais como a coordenação viso-motora, a memória cinestésica e as habilidades auditivas específicas (discriminação de sons, discriminação auditiva figura-fundo e linguagem oral). Observando-se as capacidades apontadas como necessárias à leitura, vê-se que os aparatos motor e perceptual é que são tidos como os fatores primordiais na aprendizagem dos atos de ler e escrever, ficando a questão da produção de sentidos pelo autor e pelo leitor esquecidas ou relegadas a um segundo plano.

O modelo cognitivista responder por uma segunda forma de conceber o processamento da leitura e nele abdica-se de uma concepção da leitura como decodificação que, como tal, depende fortemente dos aparatos motor e perceptual, para se adotar uma visão da leitura como processamento cognitivo. Assim, o aparato cognitivo e sua determinação para o processo de leitura é que é primordial e, como tal, as estratégias dele dependentes serão discutidas exaustivamente.

Muitos são os autores representantes deste modelo, sendo que, atualmente, já há uma série de releituras para obras que, nas décadas de 70 e 80, foram consideradas clássicas. Neste sentido, por exemplo, Morais (1996)⁶ proporrá uma

⁶ MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: UNESP, 1996.

discussão diferente daquela proposta por Smith (1989)⁷ sobre a questão da leitura como um “jogo de adivinhação”. Também Kleiman (*passim*) tentará conjugar a questão dos processos cognitivos a uma visão de linguagem de viés mais enunciativo.

Segundo Kleiman⁸, esse modelo lida com os aspectos *ligados à relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento, [tentando] incorporar os aspectos socioculturais da leitura* (Kleiman, 1993: 31)

Nesta concepção, o ato de ler se dá por meio de processamento de informações, o qual se inicia pela apreensão visual do material escrito. Durante a leitura, os olhos fixam-se em um lugar do texto (movimento da *fixação*), pulam um trecho (movimento *sacádico*) e fixam-se novamente num ponto mais adiante. A facilidade ou dificuldade de um texto, determinadas pelo conhecimento da língua escrita, do assunto do texto e de seu gênero, é que determinarão o número de fixações, momento em que os olhos efetivamente vêem o que está escrito, e o tamanho das sacadas, momento em que os olhos não vêem tudo o que está escrito, necessitando, pois, inferir o que os olhos não enxergam. Isto permite uma leitura muito rápida indicando que a grande parte do material lido é “adivinhada” e não realmente percebida pelo leitor.

Após a apreensão do material escrito pelos olhos, este é estocado na memória de trabalho, que os organiza e permite o agrupamento e análise deste em unidades significativas de acordo com regras e princípios da nossa Gramática Implícita, ou seja, o conhecimento que temos por sermos falantes da língua. Isto é chamado de *fatiamento*. Esta memória tem capacidade finita e limitada, pois sempre trabalha com aproximadamente sete, mais ou menos duas unidades significativas ao mesmo tempo (de cinco a nove unidades). No entanto, não importa o tipo de unidade utilizada (letra, sílaba, palavra ou sintagma), mas apenas que ela seja

⁷ SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

⁸ KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1993.

significativa; assim, se a unidade for o sintagma, o leitor poderá estocar em sua memória de trabalho um grande número de informações, permitindo que seja enviado à memória intermediária um trecho significativo do que está lendo.

A memória de trabalho é ajudada por uma memória intermediária, que retira dentre todos os conhecimentos organizados na chamada memória a longo prazo (também conhecida como memória semântica ou memória profunda) aqueles que são relevantes para se compreender um determinado material escrito.

Ainda segundo o modelo cognitivista, para ser um bom leitor, é preciso desenvolver estratégias de leitura e habilidades lingüísticas. As estratégias de leitura referem-se às operações regulares para abordar um texto que auxiliam sua compreensão. Podem ser divididas em *Cognitivas* e *Metacognitivas*.

Segundo Kleiman (1993), as estratégias metacognitivas são aquelas que, embora o leitor realize sem pensar, são passíveis de controle, ou seja, o sujeito é capaz de dizer e explicar a sua ação. Estas estratégias permitem ao leitor auto-avaliar de forma constante aquilo que está compreendendo a respeito do texto e determinar um objetivo para ler.

Já as estratégias cognitivas são operações não passíveis de controle voluntário pelo sujeito. Estas estratégias se apóiam basicamente no conhecimento das regras gramaticais (a nossa gramática implícita, ou seja, aquela que internalizamos por sermos falantes nativos da língua) e no conhecimento do vocabulário, o qual, de alguma forma, está ligado à possibilidade de reconhecimento instantâneo das palavras de um texto. Um exemplo deste tipo de estratégia é o *fatramento sintático* necessário para a leitura, realizado pelo leitor de forma rápida ou cuidadosa, dependendo da situação. Para Kleiman, o *conhecimento utilizado para realizar [esta] operação é também um conhecimento implícito, não verbalizado e que seria quase impossível de verbalizar para a grande maioria dos falantes* (1993: 50).

Devido à inacessibilidade das estratégias cognitivas, sua “modelagem” envolve o desenvolvimento das habilidades lingüísticas, isto é, de capacidades específicas, cujo conjunto compõe a competência do leitor para lidar com textos. Fazem parte

destas habilidades, a capacidade de usar conhecimento gramatical para perceber as relações entre as palavras, a capacidade de usar vocabulário para perceber estruturas textuais, atitudes e intenções.

Outras habilidades lingüísticas diretamente envolvidas com a compreensão da leitura referem-se a aspectos mais globais de um texto, ou seja, a características que não se presentificam diretamente na superfície discursivo-textual, embora se estruturam a partir dos elementos dessa superfície. Estas habilidades referem-se, mais especificamente, à

capacidade para apreender o tema e a estrutura global do texto, para inferir o tom, a intenção e a atitude do autor, para reconstruir relações lógicas e temporais, bem como para realizar atividades de apropriação da voz do autor, resumindo, respondendo perguntas sobre o texto (op cit: 66).

Trata-se, assim, de uma capacidade para *construir significado textual e sentidos coerentes, tanto mediante a percepção e construção da forma ou estrutura textual, quanto mediante a atribuição de intencionalidade do autor (op cit: 84).*

Segundo Kleiman (1993), quanto mais o sujeito conhece sua língua e é capaz de operar (metalingüisticamente) sobre ela, tanto maior é o desenvolvimento das habilidades lingüísticas. Assim, é a instrução escolar e o repertório de leituras que auxiliarão o sujeito a desenvolver suas habilidades lingüísticas, as quais, por sua vez, implicarão num maior domínio das estratégias cognitivas.

A perspectiva cognitivista em que se apóia o trabalho de Kleiman é também a base teórica das pesquisas desenvolvidas por Moraes (1996). No entanto, o trabalho deste autor merece destaque, na medida em que discute minuciosamente a importância da representação fonêmica para a leitura, propondo, a partir dos resultados de inúmeras pesquisas, outra interpretação para o papel do contexto na compreensão.

Uma primeira consideração relevante na obra de Morais diz respeito à importância atribuída à decodificação. Assim, o autor parte do pressuposto de que, para o sujeito tornar-se leitor, é necessário que ele tenha domínio do código alfabético, isto, que ele saiba de forma sistemática e regular que as letras correspondem aos fonemas da língua. Para Morais, o alfabeto

é menos uma 'cifra' do que um código, não só porque, dadas as convenções da ortografia, muitas palavras não correspondem de maneira biunívoca a fonemas, mas também e sobretudo porque o fonema não é um segmento de fala e precisa ser descoberto. A representação fonêmica como código de fala e como classe de fones (...) só é descoberta no momento da aprendizagem do alfabeto. Aprender o alfabeto, portanto, é também aprender um código de fala. Segue-se necessariamente que, para aprender a ler, é crucial aprender o código alfabético e conseguir automatizar o processo de conversão grafofonologia". (p. 163).

Basicamente, o que se pode depreender a citação acima é que, para Morais, a capacidade para perceber a existência do fonema — unidade mínima significativa de um sistema lingüístico: abstrata e de valor relacional — é condição *sine que non* para o entendimento do princípio alfabético. A idéia, aparentemente simples, é de que um sujeito somente poderá entender que uma letra representa um fonema se entender o que é este fonema. Afirmações como esta poderiam levar a crer, então, que é necessário um treinamento exaustivo de percepção de fala para somente depois iniciar o ensino do alfabeto e, portanto, da leitura. Não é isso que se dá, porém. Morais acredita que a consciência da existência dos fonemas está intimamente relacionada à aprendizagem da leitura. Baseado em várias pesquisas, concluiu que esta consciência *nunca precede a capacidade de leitura, ... nunca precede a aquisição de um conhecimento, mesmo parcial, do código alfabético* (1996: 176).

Para o autor, a consciência fonêmica e o conhecimento do código alfabético ocorrem ao mesmo tempo, influenciam-se e, juntos, contribuem para a aquisição da leitura e da escrita. Uma das pesquisas apontada pelo autor merece ser destacada. Trata-se de uma investigação realizada em York, na Inglaterra, com crianças de sete anos consideradas leitoras medianas. Foram formados quatro grupos: o primeiro — grupo-controle — seguiram regularmente as atividades de aprendizagem de leitura realizadas habitualmente em sala de aula. Um segundo grupo (chamado de “grupo fonologia”) foi submetido a um treinamento fonológico adicional, que enfatizava noções como as de rima, sílaba e fonema. O grupo “fonologia + leitura” era composto por crianças que também recebiam este treinamento fonológico, porém de forma menos intensa, já ele era conjugado a atividades de aplicação das estratégias fonológicas na leitura e na escrita. Por fim, as crianças do grupo “leitura” exercitavam a leitura, mas sem referência à fonologia.

Os resultados mostraram que as crianças que mais evoluíram em todos os tipos de leitura (palavras isoladas, palavras em contexto, pseudopalavras e compreensão de textos) foram aquelas do grupo “fonologia + leitura”. Assim, pode-se depreender desta pesquisa duas conclusões sumamente importantes: em primeiro lugar, o treinamento exclusivamente fonológico é condição importante, mas não suficiente à proficiência em leitura; em segundo lugar, no treinamento de uma habilidade — no caso, a leitura —, não se deve dedicar todo o tempo ao treinamento da própria capacidade, haja vista que o grupo “leitura” teve escores inferiores aos do grupo “fonologia + leitura”. Assim, para Moraes, uma vez que

a habilidade fonêmica tem por função servir no quadro de atividades de leitura e escrita, convém não apenas instruir a criança explicitamente sobre a estrutura fonêmica da fala, mas também instruí-la explicitamente sobre os vínculos entre a habilidade fonêmica e a leitura, no contexto da leitura (p. 178).

Relativamente ao aprendizado da leitura, o autor defende a necessidade de que os fonemas e as correspondências letra/som sejam explicitados à criança, já que sozinhas elas não são capazes, frente às regularidades do material escrito, de assimilar o princípio alfabético. A pesquisa em que Morais se apóia para tal conclusão mostra, ainda, que, quando a criança aprende determinados fonemas e é capaz de distingui-los, esta aprendizagem pode se estender a novos fonemas, ou seja, a criança não precisa ter o domínio de todo o alfabeto para adquirir o princípio alfabético.

Na trilha de suas descobertas sobre a importância vital da consciência fonêmica para a habilidade da conversão grafofonológica, Morais vai apresentar uma postura sobre a relevância do contexto na leitura diferente daquela apresentada pelo cognitivismo clássico das décadas de 70 e 80. Nestes trabalhos, a leitura era vista como “jogo de adivinhações” de palavras e, para isso, seria necessário levar em consideração o contexto. Ao contrário desta posição, Morais defende que o leitor deve identificar as palavras a partir do código alfabético e não adivinhá-las. Seus argumentos ancoram-se no fato de um leitor hábil ser capaz de identificar qualquer palavra, até mesmo as desconhecidas ou as pseudopalavras, dentro ou fora do contexto. Ademais, são os maus leitores que acabam por se utilizar mais freqüentemente do contexto, como forma de compensar sua decodificação lenta ou insuficiente, garantindo, assim, o reconhecimento das palavras.

Para o autor, o efeito do contexto não está somente relacionado à palavra estímulo e ao nível de compreensão do texto, mas também depende do tempo de identificação da palavra. Assim, se o tempo for curto, o conhecimento contextual não intervém, mas, se for longo, o contexto pode afetar a identificação da palavra. Ou seja, é como se afirmasse que não há contexto que resista a uma identificação rápida e hábil. Neste sentido, o autor identifica três situações em que o efeito do contexto não pode intervir, ou ainda, três origens para a ausência deste efeito:

*ou uma capacidade muito elevada de identificação de palavras;
ou uma capacidade de identificação de palavras fraca demais*

para permitir o reconhecimento do contexto; ou ainda um conhecimento insuficiente da significação das palavras que fazem parte do contexto (1996: 169).

Para sermos justos com este autor, não podemos deixar de lembrar que ele atribui uma importância ao contexto vinculada à construção do sentido do texto. Assim, quando o que estão em jogo são palavras de sentido desconhecido, o autor reconhece que uma das maneiras de apreender suas significações é por meio do contexto. Desta forma, o leitor pode e deve apoiar-se nas palavras que circundam a palavra desconhecida para, dali, derivar um sentido aproximado. A este respeito, vale lembrar as considerações de Kleiman (1993), segundo as quais o sentido aproximado, vago mesmo, oferecido pelo contexto durante a leitura só é válido para a própria leitura. Em outras palavras, quando se trata de produzir um texto, o sujeito deve se comprometer com a busca da palavra ideal, mais adequada às suas intenções e, neste sentido, necessita conhecer todos os sentidos possíveis da palavra, ou seja, ter dela um conhecimento profundo, para julgar se seu uso é ou não o mais indicado.

A obra de Kleiman, como apontamos anteriormente, tem ainda o mérito de tentar conjugar os pressupostos cognitivistas a uma abordagem lingüística mais discursiva. Basicamente, esta tentativa aparece quando a autora discute, em vários momentos de seu livro, a importância do leitor reconhecer a situação de produção do texto e depreender, por meio de pistas lingüísticas e contextuais, as intenções do autor. Nas palavras da autora,

Perceber a estrutura do texto é chegar até o esqueleto, que basicamente é o mesmo para cada tipo textual. Processar o texto é perceber o exterior, as diferenças individuais superficiais; perceber a intenção, ou melhor, atribuir uma intenção ao autor, é chegar ao íntimo, à personalidade através da interação. (p. 92)

É interessante notar que uma concepção alternativa sobre o processo de produção da leitura, isto é, uma concepção que se afaste dos pressupostos associacionistas e cognitivistas, encontra-se, sobretudo, em textos que versam sobre o ensino da leitura. Na verdade, em nossa revisão bibliográfica, fomos capazes de encontrar uma série de trabalhos, especialmente artigos, que, tratando do ensino da leitura e dos alicerces que devem embasá-lo, apresentaram-nos uma forma outra de compreender a leitura. Assim, nestes textos, pudemos entrar em contato com autores, em sua maioria lingüistas e educadores, comprometidos com uma visão de leitura como produção de sentidos e, portanto, como algo que se realiza, fundamentalmente, como um processo de interlocução. Passamos, agora, a discuti-los e o faremos num outro item até mesmo para marcar nossa adesão aos princípios aí expostos e defendidos.

2.2 A leitura como processo de produção de sentidos: a visão enunciativo-discursiva

A primeira autora que nos apresenta uma visão enunciativo-discursiva da leitura é Orlandi (1991)⁹, que o fará dentro dos pressupostos da chamada Análise do Discurso Francesa. Na medida em que seu texto foi uma das únicas referências que encontramos não diretamente comprometidas com o ensino, iniciaremos por ele nossa discussão.

A autora acredita que na leitura, assim como na escrita, há produção de sentidos e que esta produção não se dá de forma arbitrária, pois os sentidos não são dados e antemão, mas antes criados e determinados sócio-historicamente. Na produção da linguagem, não há “transmissão de informações” e sim “efeitos de sentido” entre os interlocutores, resultando no que Orlandi chamou de “efeito-leitor”. Para ela, o efeito diz respeito à *relação de interlocução na construção de sentidos* (p. 60). Estes sentidos não são dados apenas pelo autor ou pelo leitor, e não são conscientes e intencionais da parte deles, são *efeitos da troca de linguagem* (*idem ibidem*).

Para Orlandi, na emissão, há três funções enunciativas-discursivas do sujeito: o locutor que é aquele que se representa como ‘eu’ no discurso; o enunciador, que corresponde às perspectivas com que esse ‘eu’ se apresenta e o autor que a função que o ‘eu’ assume enquanto produtor da linguagem. Já na recepção, há também três funções: o alocutário, que é o ‘tu’ a quem o ‘eu’ do locutor se dirige; o destinatário, que é o ‘leitor-ideal’ inscrito no texto, por antecipação e o leitor, que é aquele que se assume como tal na prática de leitura, numa ordem social dado, em um lugar específico.

Assim, o ‘efeito-leitor’ é determinado historicamente, de acordo com o meio social em que o indivíduo está inserido. Já que não é o alocutário nem o destinatário que

⁹ ORLANDI, Eni Pulcinelli O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, Regina. & SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

determinam um modo de leitura, e sim o leitor, com suas características socioculturais, a leitura irá se dar a partir do lugar social que este último ocupa.

O sujeito do discurso é constituído pela interpelação ideológica e representa uma forma-sujeito historicamente determinada (p. 62). Desta forma, a forma-sujeito pode ser diferente, nos diferentes momentos da história.

Há duas instâncias de constituição do discurso. No contexto histórico, está a instância do Enunciado (interdiscurso), enquanto que no contexto do eu-aqui-agora está a instância da Enunciação (intradiscurso). Na instância do Enunciado, o que é produzido é uma forma repetível, que pode gerar as mais variadas enunciações. Este interdiscurso, portanto, é a exterioridade do “legível”, o repetível, do qual a leitura se apropria. Esse repetível já existe anteriormente à situação de enunciação e o sujeito, quando enuncia, apropria-se dele, intervindo na produção da seqüência lingüística.

Segundo Orlandi, a relação entre enunciado e enunciação está na base de processos discursivos importantes ligados à “ilusão do sujeito” (Pêcheux (1975), *apud* Orlandi). Essa ilusão refere-se a dois esquecimentos: o de que o sujeito não é fonte de seu discurso, sendo os sentidos retomados por ele e não originados dele; e o de que, no decorrer de seu dizer, vão se formando famílias de paráfrases — com aquilo que o sujeito poderia dizer, mas não diz — que também fazem parte de seu discurso, enquanto “margens”.

Um texto não é algo homogêneo, já que por ele atravessam várias formações discursivas, podendo o sujeito aparecer em várias posições. Assim, quando lemos, nossa percepção não se dá em determinados pontos fixos, o nosso olhar pode se deslocar e atingir diferentes pontos. Segundo Orlandi, todo texto, pensando na leitura, tem *vários pontos de entrada e vários pontos de fuga* (p. 70), sendo os primeiros correspondentes às múltiplas posições do sujeito e os segundos às diferentes perspectivas de atribuição de sentidos. Quando o leitor se relaciona com os vários pontos de entrada, ele pode produzir diferentes leituras, não sendo possível prever de antemão a forma com que o texto será lido ou percebido pelo leitor. Para Orlandi, *os pontos de entrada são efeito da relação do*

sujeito-leitor com a historicidade do texto e os pontos de fuga são o percurso da historicidade do leitor, em relação ao texto (p. 71).

Assim, quando um sujeito lê, afetado por sua história, relaciona-se com alguns pontos de entrada do texto. Esses pontos são determinados tanto pela história do texto quanto pela do sujeito. Desta forma, *como o texto não é transparente em sua matéria significante, há um efeito de refração* (p. 61) em relação às histórias de leituras do sujeito, o que o faz produzir determinados sentidos. Esses últimos, como consequência, não caminham em uma única direção; dispersam-se e vão para diferentes direções. Portanto, não há uma relação direta, mecânica, entre o leitor e o texto; ela irá ser determinada pelas histórias de ambos (texto e leitor), que se entrecruzam de várias maneiras no processo de leitura.

Por fim, Orlandi conclui que há três relações do sujeito com a significação: o inteligível, o interpretável e o compreensível. O inteligível refere-se à atribuição de sentido, no que diz respeito à codificação, à possibilidade da sentença existir na língua. O interpretável refere-se à atribuição de sentido, levando-se em conta a coesão da sentença. Essa última deve ser passível de uma interpretação. Já o compreensível refere-se à atribuição de sentido, considerando-se o contexto em que a situação ocorre e colocando em relação o Enunciado e a Enunciação. Ela se dá a partir do lugar social e da historicidade do sujeito que interferem na atribuição de sentidos. Enquanto interpretar é apenas formular os sentidos constituídos, ou seja, o repetível; compreender é mais do que isso, entra em jogo a individualidade do sujeito, sua relação com o mundo e com o outro, que o faz apreender o texto de uma determinada forma. Segundo Orlandi,

no seu trato usual com a linguagem, o sujeito apreende o inteligível e se constitui em intérprete. A compreensão, no entanto, supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica (p. 74).

As principais características da posição defendida por Orlandi ecoam, também, em outros trabalhos sobre a leitura. Soares (1991)¹⁰, por exemplo, defende que a leitura não é um ato solitário, que afasta o leitor da realidade, mas antes *uma interação entre indivíduos socialmente determinados* (p. 18). Essa interação se dá, porque, no ato de ler, entram em jogo — tanto por parte do leitor quanto do autor — o universo em que estão inseridos, o lugar que ocupam na estruturas sociais, suas relações com o mundo e com os outros. Entre o leitor e o autor está a enunciação, que é um *processo de natureza social, não individual, vinculado às condições de comunicação que, por sua vez, vinculam-se às estruturas sociais* (*idem*).

Apoiada, assim, em uma visão enunciativo-discursiva da leitura, mas com um claro compromisso com as abordagens socioconstrutivistas, em seus trabalhos, Soares discutirá, particularmente, a relação entre o acesso à leitura, as estruturas sociais e a representação da leitura por cada classe social.

Em primeiro lugar, Soares (1991) argumenta que, em nossa sociedade, o acesso à leitura é considerado como intrinsecamente bom e desejável. A leitura é vista como algo positivo, prazeroso, que traz enriquecimento para o indivíduo e para a sociedade, possibilitando a aquisição de novos conhecimentos, enriquecimento cultural e melhores condições para o convívio social. Ou seja, poderíamos afirmar que os benefícios que são tradicionalmente associados à leitura correspondem àquilo que Kleiman (1995)¹¹ denominou por “mitos do letramento”.

De fato, para Soares, tais benefícios devem ser relativizados, uma vez que

Pesquisas têm demonstrado que, [para as classes populares], a leitura se apresenta como uma necessidade pragmática: ela é

¹⁰ SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

¹¹ KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In — (org) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995: 15 – 61. (Coleção *Letramento, Educação e Sociedade*).

vista como uma qualificação necessária para atender ao modo de produção das sociedades contemporâneas e para responder às exigências da cultura dominante, que se organiza, fundamentalmente, pela linguagem escrita (Soares et alii, 1995: 48)¹².

Para Soares (1991), também a aprendizagem da leitura é vista de forma diferente pelas classes dominadas e dominantes. Enquanto essas últimas vêem a leitura como outra forma de expressão, como lazer e como forma de ampliação de conhecimentos e experiências, as classes dominadas a vêem como algo necessário à sobrevivência, que possibilita o acesso ao trabalho e a melhores condições de vida. Segundo Soares *et alii* (1995), um exemplo disso é uma pesquisa sobre leitura realizada pela Faculdade de Educação da UFMG, na qual alunos e pais de alunos de classe popular apontam a importância da leitura “para arranjar serviço” ou “para saber onde a gente pode entrar e onde não pode entrar”. Em contrapartida, alunos e pais de alunos da classe privilegiada apontam a importância da leitura como “forma de lazer”, para “socializar-se” ou “para integrar-se melhor ao mundo”.

Dados como estes mostram que o objetivo da escola no ensino de leitura compartilha as concepções da classe privilegiada: leitura como objeto de fruição, leitura como instrumento de circulação de conhecimentos, leitura como forma de participação social. Diante desta problemática, os autores se fazem a seguinte indagação: *Como enfrentar a disparidade entre esses objetivos e o conceito pragmático que da leitura têm as classes populares?* (Soares et alii, 1995: 49).

Outro problema diz respeito ao fato de a escola privilegiar modalidades cultas¹³ da língua portuguesa, principalmente nas atividades de leitura. As classes populares

¹² SOARES, M. B.; LEITE, L. C. M., ORLANDI, E. P.; LEMLE, M. Comunicação e expressão: o ensino da leitura. In: ABREU, Márcia. (org.). *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º Cole*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

¹³ Em 1991, data da publicação do trabalho de Soares, o termo “modalidades cultas” era corrente e amplamente aceito. No entanto, é importante lembrar o que adverte o Edital do Programa nacional do Livro Didático (PNLD)/2010: “Em substituição à expressão “norma culta”, *normas urbanas de prestígio* é um

só vêm a ter contato com essas modalidades cultas na escola, o que significa que os alunos terão de, além de adquirir e desenvolver a leitura, aprender um novo dialeto.

Assim, ao se submeterem à alfabetização, as camadas populares, além de serem destituídas de seu próprio discurso, têm de se sujeitar ao aprendizado do discurso dominante. No entanto, dificilmente ultrapassam os primeiros passos do acesso à escrita, ou seja, muito raramente conseguem, de fato, apropriar-se das estruturas e do funcionamento típicos da linguagem escrita. Na verdade, permite-se a alfabetização — primeiro passo para a entrada no mundo da escrita —, mas dificulta-se o acesso à leitura: poucas bibliotecas funcionam nas escolas freqüentadas por esta população, é pequeno o acesso a bibliotecas públicas e aos livros, cujos preços são elevados. Ao lado destes mecanismos de sonegação do material escrito, há também os mecanismos de distribuição seletiva desse material, uma vez que há livros, revistas e jornais específicos para cada uma das classes. Em resumo: *ao povo permite-se que aprenda a ler, não se lhe permite que se torne **leitor*** (Soares, 1991: 25)¹⁴.

A maioria dos autores que se propõe a discutir o problema do ensino da leitura nas escolas brasileiras concorda com a posição de Soares, segundo a qual os mecanismos que sonegam o acesso ao mundo da escrita às classes populares são diversos e muito eficientes. Isso não impede, no entanto, que todos eles se dediquem a buscar soluções, a tentar caminhos que possam reverter a situação desfavorável acima delineada.

termo técnico recente, introduzido para designar os falares urbanos que, numa comunidade lingüística como a dos falantes do português do Brasil, desfrutam de maior prestígio político, social e cultural e, por isso mesmo, estão mais associados à escrita, à tradição literária e a instituições como o Estado, a Escola, as Igrejas e a Imprensa”(Edital PNLD/ 2010, p. 50, disponível em www.mec.gov.br/seb).

¹⁴ Para uma visão mais detalhada de como, historicamente, a leitura foi se tornando um objeto a serviço das classes dominantes, remetemos o leitor a Zilberman, Regina; Silva, Ezequiel Teodoro. *Leitura: por que a interdisciplinaridade?* In: — (org). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

É curiosa, neste sentido, a proposta de Silva (1995)¹⁵. Para este autor, o problema da leitura, no contexto brasileiro, pode ser vista, metaforicamente, como uma lei-dura, ou seja, como um *“conjunto de restrições agudas que impede a fruição da leitura do livro por milhões de leitores em potencial* (p. 23). A proposta do autor é a de que esta lei-dura seja imediatamente revogada, o que poderia ser conseguido por meio da luta e da pressão dos educadores. Apresentamos, a seguir, as principais indicações desta lei:

Primeiro parágrafo: *Somente a elite dirigente deve ler; o povo deve ser mantido longe dos livros.* (p. 24)

Segundo parágrafo: *No território nacional, os diferentes aspectos da leitura devem permanecer como pontos de interrogação. O apoio à execução de pesquisas e ao desenvolvimento de programas, visando à mudança, deve ser o mínimo possível, de modo que as coisas permaneçam exatamente como estão.* (p. 25)

Terceiro parágrafo: *O ensino da leitura, como proposto pelas escolas, deve ser feito pelo processo de ensaio-e-erro. Deve, é claro, haver mais erros do que acertos de modo a confundir o aluno-leitor. Não o gosto, mas o “desgosto” pela leitura deve ser incentivado. Mesmo o professor, por falta de condições, deve ser impedido de ler criticamente.* (p. 25)

Quarto parágrafo: *Os diferentes especialistas que fazem ciência na área da leitura devem trabalhar de forma não-integrada ou compartimentalizada. A visão do todo, estabelecida através da integração de perspectivas diversas (histórica, política, comunicacional, literária, psicológica, lingüística etc.), é sempre perigosa e deve ser sempre evitada — os conhecimentos relativos à leitura no Brasil devem aparecer e ser disseminados na forma de “retalhos”.* (p. 26).

Especificamente em relação a este último parágrafo, o autor critica a postura da maioria dos pesquisadores, que, para defenderem suas respectivas áreas (lingüística, pedagogia, psicologia, literatura), acabam por reduzir a complexidade

¹⁵ SILVA, Ezequiel Theodoro. Leitura ou “Lei-Dura”? In: ABREU, Márcia (org). *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º Cole*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

envolvida no ato de ler. Entendemos que esta crítica é extremamente pertinente à nossa área — a fonoaudiologia—, na medida em que também ela, muitas vezes, lida com a leitura como um fenômeno simples e conhecido, deixando de buscar os devidos embasamentos para sua prática — clínica ou de assessoria. Assim, concordamos com Silva (*op cit*) quando afirma que a reflexão crítica sobre esta leitura pode *servir de base para o delineamento de projetos da mudança da leitura em diferentes contextos, (...) (p. 27)* e entendemos que o projeto de extensão desenvolvido na Ong Novolhar buscou, por meio de suas diretrizes, redimensionar o trabalho com a leitura, visando à formação de mediadores que compreendessem a leitura como uma forma de interlocução.

Buscando compreender as bases desse projeto de extensão, além de autores como Ângela Kleiman, Magda Soares, Ezequiel Theodoro da Silva, Regina Zilberman ou Eni Pulcinelli Orlandi, recorremos ao trabalho de Brakling (2004)¹⁶. Partindo da premissa de que, *nas últimas décadas, a demanda pela leitura e pelo domínio da linguagem escrita é cada vez maior (p. 1)*, esta autora vai defender que, atualmente, *ser um usuário competente da linguagem escrita é fundamental para a ampliação da participação social e exercício efetivo da cidadania (p. 1)*.

Brakling argumenta que o conhecimento da linguagem escrita, sobretudo no que se refere à leitura, refere-se

*A um grau de letramento que inclui tanto saber decifrar o escrito — stricto sensu —, quanto ler/escrever com proficiência de leitor/escritor competente, quer dizer, saber utilizar nas **práticas sociais** de leitura e de escrita **estratégias e procedimentos** que conferem maior fluência e eficácia ao processo de produção e atribuição de sentidos aos textos com quais se interage (pp. 1-2, grifos no original).*

¹⁶ BRAKLING, Kátia Lomba. Sobre leitura e formação de leitores. SEE: Fundação Vanzolini, 2004. Texto parcialmente publicado no portal www.educarede.org.br.

Para desenvolver a tese acima citada, a autora inicia afirmando que a leitura é uma prática social que ocorre em espaços diversos, os quais apresentam características específicas: *o tipo de conteúdo dos textos que nele circulam, as finalidades colocadas para a leitura, os procedimentos mais comuns, decorrentes dessas finalidades, os gêneros dos textos* (p. 2). Assim, por exemplo, num consultório dentário, os pacientes lêem basicamente revistas, para passar o tempo, fazem-no silenciosamente e interrompem a leitura tão logo são chamados para o atendimento. Já num missa da Igreja católica, circulam textos religiosos, geralmente curtos, e a leitura é em voz alta, muitas vezes, em coro. Ou seja, diferentes espaços sociais oferecem gêneros discursivos diversos, cuja leitura será feita de modo diferente (silenciosamente, oralmente; individualmente, em grupo) e guiada por finalidades também diferentes.

Subseqüentemente, Brakling defenderá que a leitura é *tanto uma experiência individual e única, quanto uma experiência interpessoal e dialógica* (p. 3, grifos no original). A dimensão individual da leitura explica-se porque cada leitor processa, singularmente, os sentidos do texto, mas, ao mesmo tempo, — e, aqui, reencontramos os princípios enunciativo-discursivos defendidos por Orlandi (1991) — a leitura é dialógica, porque os sentidos não estão diretamente no texto, mas, antes, *no espaço intervalar entre texto e leitor* (p. 3).

Para esmiuçar a natureza dialógica da leitura, Brakling argumenta que, quando um texto é produzidos, *alguns sentidos são pretendidos pelo autor, sentidos que são decorrentes da forma de compreender mundo constituída naquele momento histórico específico em uma determinada cultura* (p. 3).

De maneira similar, também a leitura é fruto dos conhecimentos disponíveis naquele momento sócio-histórico, ou seja, os efeitos de sentido produzidos na interação entre o texto e o leitor decorrem de uma determinada forma de ver o mundo. Deste modo,

(...) o processo de construção dos sentidos de uma obra de tal época será resultado do que for possível ao leitor compreender (e

recuperar) sobre os valores que circulavam quando a obra foi produzida. [...] portanto, os sentidos não serão os mesmos que circulavam no contexto cultural de origem da obra, mas aqueles que forem possíveis ao leitor hoje, que resultarão permeados das nuances dos valores hoje vigentes (p. 4).

Para compreender melhor os efeitos de sentido resultantes da leitura, Brakling recupera a distinção entre “significado” e “sentido”. Qualquer palavra possui um “significado” estável, cristalizado, que é compartilhado pelos usuários de uma língua num dado momento histórico, e um conjunto de “sentidos” que decorrem das referências de cada um, das experiências que cada um acumulou, ao longo da vida, a partir dos contextos em que usou aquela palavra. Deste modo, “significado” e “sentidos” convivem numa palavra de modo indissociável e isso determina que uma palavra nunca terá os mesmos sentidos para pessoas diferentes, embora elas possam compartilhar zonas estáveis de sentido, ou seja, o significado.

A decorrência desta duplicidade da palavra para a leitura é que

Os sentidos de um texto, portanto, ao mesmo tempo em que são resultado de um processo pessoal e intransferível, dialogam, inevitavelmente com o outro: com o autor, com os outros presentes no corpo de idéias que constituía o horizonte cultural do momento de sua produção. A leitura, assim, é pessoal e, ao mesmo tempo, dialógica (pp. 4 -5).

Por fim, além de ser entendida como prática social e como de natureza dialógica, Brakling argumenta que a leitura deve ser compreendida como parte do processo mais amplo do letramento. Segundo Soares (1998)¹⁷, atualmente, saber ler e escrever não é mais suficiente para enfrentar uma nova realidade que se

¹⁷ SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

apresenta na vida dos indivíduos. É preciso, também, fazer uso, apropriar-se da leitura e da escrita, incorporá-la às práticas sociais que delas dependem. Daí a necessidade do surgimento de um termo que definisse essa situação nova do indivíduo — o letramento —, uma vez que o termo alfabetização não dava conta disso.

Resultado da tradução para o português da palavra inglesa “literacy”, o letramento diz respeito ao

estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la (...) (p. 18).

Soares defende, então, que letramento é muito mais que alfabetização, ou seja, aprender a técnica de como ler e escrever. Letramento *é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter se apropriado da escrita.*

Levando em conta a definição de letramento, é possível compreender porque Brakling (2004) afirma que um leitor competente é

aquele que usa a linguagem escrita — e, portanto, a leitura — efetivamente, em diferentes circunstâncias de comunicação; é aquele que se apropriou das estratégias e dos procedimentos de leitura característicos das diferentes práticas sociais das quais participa, de tal forma que os utiliza no processo de (re)construção dos sentidos dos textos (p. 5).

Uma compreensão apurada das estratégias e dos procedimentos de leitura a que se refere Brakling nos é fornecida por Rojo (2004)¹⁸, a partir da discussão que esta autora empreende acerca das diferentes capacidades leitoras.

A autora inicia seu texto citando Ziraldo, para quem “Ler é melhor que estudar”. Essa frase remete à ineficiência da escola e à sua distância em relação às práticas sociais significativas. Sabe-se que grande parte da população brasileira, embora tenha acesso às escolas, não lê. A escolarização não forma leitores e muito menos produtores de textos proficientes e eficazes. Ainda se crê que ler é privilégio das elites intelectuais. As práticas didáticas de leitura no letramento escolar não ensinam muito além da repetição e da memorização. Isso se dá principalmente por meio de práticas de leitura centradas na localização de informação em textos e de sua repetição ou cópia em respostas de questionários.

Rojo argumenta, porém, que ser letrado envolve muito mais do que isso, envolve saber ler os textos e poder interpretá-los, situá-los na realidade social; discutir com os textos, avaliá-los; trazê-los para vida. As práticas de leitura envolvem, pois, capacidades diversificadas de leitura.

Rojo lembra que ler envolve procedimentos, estratégias e capacidades de leitura. Pode-se conceituar como “procedimento” a maneira com a qual lemos, por exemplo, da esquerda para a direita, de cima para baixo etc. Embora eles requeiram capacidades, não constituem diretamente as capacidades de leitura.

No início da segunda metade do século passado, ler era apenas um processo de decodificação de grafemas em fonemas. Nesse ponto de vista, ler era igualado a ser alfabetizado. Nessa época, as capacidades eram focadas na decodificação do texto. O que Rojo relata aqui corresponde à visão associacionista acima mencionada.

A autora ressalta que, com o desenvolvimento de pesquisas e estudos sobre o ato de ler, foram descobertas outras capacidades leitoras. A leitura deixou de ser

¹⁸ ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Programa *Ensino Médio em Rede*.

somente um ato de decodificação e passou a ser um ato de cognição, de compreensão, envolvendo conhecimento de mundo, práticas sociais e conhecimentos lingüísticos.

Num primeiro momento, tratou-se da compreensão do texto. O foco era a extração de informações do texto. Nessa abordagem foi possível descobrir capacidades mentais de leitura, que foram denominadas de estratégias (cognitivas, metacognitivas) do leitor. A esta altura, Rojo está se referindo, basicamente, ao modelo cognitivista acima discutido.

Posteriormente, o ato de ler tornou-se uma forma de interação entre o leitor e o autor. *O texto deixava pistas da intenção e dos significados do autor e era um mediador desta parceria interacional* (p. 3). Para isso era necessário conhecimento sobre práticas e regras sociais.

Rojo constata que, atualmente, além de decodificar e compreender, a leitura implica também a tomada de posição em relação a um discurso, com outros discursos anteriores a ele, e emaranhados nele, com possibilidades infinitas de réplica, gerando assim, novos discursos. Esse discurso é visto como *conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo* (p. 3). Percebe-se, aqui, os ecos da visão enunciativo-discursiva presente tanto no trabalho de Orlandi (1991), quanto no trabalho de Brakling (2004).

Rojo adverte, no entanto, que essa concepção discursiva não se presentifica nas escolas. Para os alunos, ler é ler em voz alta, sozinho ou em jogral. Sendo assim, somente as capacidades de leitura mais básicas são ensinadas, cobradas e avaliadas na escola.

Rojo postula a existência de três grupos de capacidades de leitura envolvidas nas diversas práticas letradas: capacidades de decodificação, de compreensão e de apreciação e réplica.

As capacidades de decodificação envolvem: Compreender as diferenças entre escrita e outras formas gráficas; dominar as convenções gráficas; conhecer o alfabeto; compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; dominar as relações entre grafemas e fonemas; saber decodificar palavras e textos

escritos; saber ler reconhecendo globalmente as palavras; ampliar o olhar sobre o texto, saber olhar porções textuais maiores que as palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura.

Já as capacidades de compreensão (estratégias) pressupõem a ativação de conhecimentos de mundo; antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos (esta estratégia opera durante toda a leitura e é responsável pela velocidade do processamento do texto, pois o leitor não precisará se prender às palavras, podendo antecipar o seu conteúdo); checagem de hipóteses; localização e/ou cópia de informações; comparação de informações; generalização; produção de inferências locais e produção de inferências globais.

Por fim, Rojo apresenta as capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação, interação), que envolvem a recuperação do contexto de produção dos textos (saber quem é o autor, que posição social ele ocupa, em que situação escreve, entre outras); definição de finalidades e metas da atividade de leitura; percepção de relações de intertextualidade (colocar o texto lido em relação com outros textos já conhecidos, que estão em trama com esse texto); percepção de relações de interdiscursividade (colocar o texto, o discurso do texto em relação com outros discursos já conhecidos); percepção de outras linguagens (imagens, gráficos etc.) como elementos constitutivos dos sentidos e não somente da linguagem verbal escrita; elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas e elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.

A autora finaliza apontando a importância do letramento escolar e das diversas disciplinas para o processo de formação do leitor, para isso ela cita Bakhtin, para quem

O ensino das disciplinas verbais conhece duas modalidades básicas escolares de transmissão que assimila o discurso de outrem (do texto, das regras, dos exemplos): 'de cóp' e 'com suas

próprias palavras'. [...] O objetivo da assimilação da palavra de outrem adquire um sentido ainda mais profundo e mais importante no processo de formação ideológica do homem, no sentido exato do termo. Aqui, a palavra de outrem se apresenta não mais na qualidade de informações, indicações, regras, modelos etc, ela procura definir as próprias bases da nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, ela surge aqui como a palavra autoritária e como a palavra internamente persuasiva (Bakhtin, 1934-35: 142, apud Rojo, 2004: 7).

Em contraponto, a autora acredita que, para pensar na formação de um leitor, não é possível olhar somente para um lado da moeda, mas antes permitir que os alunos tenham a confiança e as capacidades necessárias para haja compreensão de um texto. Afirma, assim, que não basta

Nos acercarmos da palavra de maneira autoritária, colada ao discurso do autor, para repeti-lo 'de cóp'; mas de maneira internamente persuasiva, isto é, podendo penetrar plasticamente, flexivelmente as palavras do autor, mesclar-nos a elas, fazendo de suas palavras nossas palavras, para adotá-las, contrariá-las, criticá-las, em permanente revisão e réplica (p. 7).

A relevância deste trabalho de Rojo não reside apenas na leitura atualizada e integrada que ela propõe para as diferentes capacidades leitoras que entram em jogo numa leitura proficiente, mas, especialmente, no fato de ela argumentar que o desenvolvimento de uma leitura em que a apreciação e a réplica estejam presentes é condição necessária para o exercício da cidadania. Não é por outra razão que, em projetos que visam à formação do leitor, como o que será aqui discutido, o desenvolvimentos das capacidades leitoras é um dos principais objetivos.

Capítulo 3

(Projetos de) Fomento à leitura e à mediação de leitura

Tendo em vista que nosso objetivo, nesta pesquisa, é o de analisar os efeitos de um projeto de formação de mediadores de leitura, dedicaremos este capítulo à discussão de algumas políticas e projetos de fomento à leitura e de formação de mediadores de leitura. Antes de passarmos à discussão destes projetos, porém, entendemos necessária a apresentação de um trabalho que reflete sobre o retrato contemporâneo da leitura no Brasil, uma vez que ele permite que reflitemos sobre os projetos que serão, na sequência, apresentados.

Abreu (2001)¹⁹ apresenta uma curiosa e interessante retrospectiva sobre a leitura através dos tempos, ponderando que, até pouco tempo atrás, imaginava-se que *a leitura sempre se fizera como supomos que ela hoje se faz, em silêncio e solitariamente, de modo a favorecer a concentração e o recolhimento*. Também era consensual que a leitura sempre implicou ler, interpretar e reagir aos textos e que ler muitos livros sempre foi valorizado por favorecer a criticidade.

No entanto, alerta Abreu, nem sempre estas foram as crenças acerca da leitura e dos livros. Ela relata, por exemplo, que Santo Agostinho abismava-se com a possibilidade da leitura silenciosa, considerada como um “disparate” no século IV a.C.. Esta situação se prolongou até o século XIV, já que nobres da época entendiam o texto somente quando a leitura era realizada oralmente.

A leitura em voz alta era tomada como um hábito de socialização, ou seja, ela era sempre realizada em festas, serões e cafés, sendo assim, a leitura era tomada como uma forma de entretenimento nos encontros sociais. Nesta época, a leitura oral era tão importante que um manual de leitura do século XVIII intitulado *Petit Cours de Littérature, à l'usage de la jeunesse de l'un et l'autre sexe*, produzido pelo francês Le Texier, definia a leitura como:

¹⁹ ABREU, Márcia de. Diferentes formas de ler. Disponível em <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios>. Originalmente apresentado na Mesa-redonda *Práticas de Leituras: história e modalidades*, no XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom, Campo Grande, 2001.

A arte de bem ler não é nada além da arte de bem dizer aquilo que está escrito, ou seja, das às frases que tem a pronunciar e às palavras que as compõem a verdadeira expressão de que são suscetíveis. Deste ponto de vista pode-se ver a analogia perfeita que existe entre a Arte de bem ler e aquela de bem falar.

Segundo Abreu, pode-se perceber que, embora a definição de Le Texier pressupusesse a decodificação da escrita, a ênfase está na destinação oral desta atividade.

No século XVIII e início do século XIX, a leitura misturava-se com a fala e audição, de modo que se, de acordo com Abreu, podia-se abandonar a decodificação dos sinais gráficos próprios à escrita. A autora questiona, então:

se entre intelectuais o processo de ouvir ler fazia parte das formas da sociabilidade, parecendo coisa comum, qual não seria o poder de divulgação dos escritos entre os não letrados? Por meio da leitura oral, iletrados também poderiam entrar em contato com conteúdos registrados por escrito.

Na primeira metade do século XIX, a leitura oral também era utilizada nos meios urbanos e pelos operários em mobilizações culturais e políticas, como instrumento nos movimentos sociais. Depois disso, inúmeras formas de lazer e de encontro, antes permitidas e permeadas pela leitura em voz alta, tornaram-se cada vez mais escassas. A partir de então, as elites sociais determinaram a restrição da leitura em voz alta aos cultos religiosos, aos tribunais e às escolas, nestas últimas, como objetivo final da aprendizagem.

Assim como a crença de que ler é “ler silenciosamente”, também é recente a valorização do número de livros lidos por um sujeito. Durante séculos, os livros existiam em pequena quantidade e, por conta da reprodução manual (por meio dos copistas), seu preço era elevado. Assim, era considerado um bom leitor aquele que lia e relia muitas vezes o mesmo livro e refletia sobre ele.

Segundo Abreu, ler também já foi considerado prejudicial à saúde, havendo relatos médicos do século XVIII que alertavam para os males que a leitura causava aos nervos, ao estômago, aos olhos e ao cérebro.

Outra crença contemporânea acerca da leitura que não encontra amparo nos séculos anteriores diz respeito ao lugar de honra atribuído à literatura. Abreu relata que, até o século XIX, a leitura de romances era vista como perigosa à moral, principalmente das mulheres, pois se acreditava que eles poderiam estimular a identificação das leitoras com situações imorais e pecaminosas, envolvendo paixões proibidas e crimes.

Assim, arremata Abreu, as crenças que detemos acerca da leitura são decorrentes, sobretudo, de idéias e imagens construídas ao longo do século XIX:

Nesse período os livros são parte importante na composição de retratos, indicando principalmente o poder social e a posição intelectual dos retratados, que, em geral, são homens. [...] Já as mulheres são apresentadas no interior de suas casas, sozinhas ou acompanhadas de familiares e amigos. [...] A leitura coletiva é mais comum quando crianças entram em jogo: as mulheres podem ler para elas ou acompanhar e verificar sua leitura. Crianças lendo sem a supervisão de adultos não aparecem com muita constância nas imagens analisadas, (...).

Mesmo com o passar do tempo, alerta Abreu, o imaginário em relação à leitura permanece. Para construir uma imagem boa de si mesmo, muitas vezes, as pessoas vinculam sua imagem ao livro e a leitura. A autora relata que, numa observação de mais de duzentas páginas da Internet contendo fotos com cenas de leitura, prevalece a imagem construída no século XIX. Famílias reunidas em um lugar confortável e tranquilo lêem jornais e livros; crianças sentam-se entre livros espalhados pelo chão ou adultos lêem para elas; professoras sorridentes sustentam um livro na sala de aula.

Abreu pondera que é possível questionar se estas imagens refratam mesmo o que seja a leitura no mundo contemporâneo. Segundo a autora, vê-se nestas imagens o ideal de leitura quando se discute as práticas de leitura a serem promovidas no mundo contemporâneo. Como estas práticas não são encontradas freqüentemente na descrição da sociedade leitora, espalha-se a idéia de que estamos em crise de leitura, que as pessoas não gostam de ler, e de que é preciso fazer campanhas para promoção da leitura. Abreu alerta que *Enquanto buscamos uma leitura ideal, não vemos o que temos diante dos olhos*.

A autora cita os dados da pesquisa intitulada “Retrato da Leitura no Brasil”, que revelam que 62% dos brasileiros lêem livros, 85% lêem cartazes ou folhetos, 84% lêem placas de rua, 78% lêem letreiros de ônibus, 75% lêem revistas e 68% lêem jornais. Para Breu, é *preciso prestar atenção ao fato de se preferir ou de se ter mais acesso a revista e jornais do que a livros*.

Abreu destaca que o perfil do leitor mais comum revelado pelos dados da pesquisa mostra que ele tem entre 14 e 19 anos de idade, apresenta nível médio de escolaridade, mora na região Sudeste e não tem muito dinheiro (34 % pertence à classe C e 31% à classe B). São 51% de homens contra 49% de mulheres.

Quanto ao que as pessoas desejam encontrar nos livros, segundo Abreu, a pesquisa revelou que os homens buscam informação e comprem livros para obter mais conhecimento, atualizar-se e crescer profissionalmente. Já as mulheres, esperam encontrar nos livros distração e lazer, bem como meio de evoluir espiritualmente. Abreu pondera que tais dados indicam que *a imagem construída*

há séculos de um homem cercado de livros em uma biblioteca e de uma mulher recostada em um sofá com livro na mão ainda fala fortemente ao nosso tempo (...).

A respeito de onde os livros são adquiridos, Abreu relata que a pesquisa mostrou a importância de outros pontos de venda, além das livrarias. Bancas de jornais, igrejas e vendedores em domicílio foram citados, sobretudo pelos leitores dos estratos sociais mais baixos, ou seja, as livrarias são o ponto de venda preferencial apenas dos ricos. Os dados também revelam que o papel dos vendedores porta a porta é inversamente proporcional ao tamanho da cidade: 16% das pessoas de cidades pequeninas compram livros assim, enquanto apenas 3% das que vivem em metrópoles o fazem. Assim, segundo Abreu, *é preciso avaliar com cuidado a representatividade de listas de best sellers divulgadas em jornais e revistas pois ali se consideram apenas os livros (e não revistas, brochuras etc.) vendidos em livrarias (...).*

Para Abreu, é importante destacar que a pesquisa mostrou que os brasileiros de diversas posições sociais, inclusive as mais desfavorecidas, apreciam os livros e acreditam que eles podem contribuir para a qualidade de vida. A pesquisa indicou também que a distribuição de livros acompanha a distribuição de renda, de modo que os mais ricos comprem mais livros. No entanto, são as pessoas com maior tempo de escolarização que, em geral, lêem mais, o que demonstra o papel fundante da escolarização para formação dos leitores. Nas palavras de Abreu:

Para fazer deste um país de leitores será necessário possibilitar a toda população o acesso a escola de qualidade. Será necessário também distribuir melhor a renda, não só para que mais gente possa comprar livros, mas para que mais gente possa ficar na escola por mais tempo.

Abreu acredita que a pesquisa comprovou que, os últimos anos, têm sido enfrentados falsos problemas, pois não é necessário fazer campanhas em prol da idéia de que ler é um prazer e que faz bem: elas já acreditam nisso. Para a autora, (...) *é preciso criar condições sociais para que o desejo de ler torne-se realidade, enfrentando as violentas desigualdades sociais brasileiras.*

A pesquisa revelou que apenas 7% dos pesquisados encontram-se nos estratos mais abastados da população e é desta faixa que vêm os 48% dos compradores de livros. 57% não compram livros por falta de dinheiro. Assim, para Abreu, está claro que se trata de um problema econômico, mas como não é preciso comprar um livro para poder lê-lo, é função do governo *aumentar o número de bibliotecas públicas no país e ampliar seus acervos, muito mais do que envolver-se em campanhas publicitárias de estímulo à leitura.*

Abreu argumenta, ainda, pela necessidade de refletir sobre o acervo das bibliotecas, pois os dados da pesquisa mostram que a literatura não é o gênero predileto dos leitores. Os livros religiosos, os livros técnicos e os quadrinhos aparecem na preferências de homens e mulheres e uma observação das listas de *Best seller* demonstra, segundo a autora, o tipo de romance preferido. Assim, para Abreu, não é razoável que as bibliotecas continuem a privilegiar apenas as obras consagradas dos cânones da literatura; *é preciso conhecer as leituras correntes, aquelas que pessoas comuns realizam em seu cotidiano.*

Abreu faz parte da Associação de Leitura do Brasil, a qual tem alertar para a diversidade dos objetos e dos modos de ler. Por meio de registros fotográficos, foi possível observar que o espaço público abriga um grande número de leitores anônimos. Velhos sentados em pequenos bancos lendo um tablóide; homens lêem em um parque; um homem velho parece temer que o fotógrafo roube-lhe seus pertences e coloca o sapato e o casaco sob o corpo. Um homem negro transporta alguns embrulhos e, entre seus poucos pertences, há um livro que ele lê com atenção.

Para Abreu, fotos como essas ilustram práticas de leitura tão comuns quanto por nós desconhecidas. Para ela, é uma concepção elitista de cultura que torna tais

imagens invisíveis, determinando que saibamos pouco sobre esses leitores e os objetos de leitura de que gostam.

Abreu encerra seu texto com uma reflexão importantíssima e, por isso mesmo, optamos por mantê-la na íntegra:

Estes leitores anônimos e involuntariamente retratados são diferente em tudo daqueles fixados em telas do passado anteriormente comentadas. A leitura não parece enobrecê-los; a idéia de conforto não está associada a sua prática; os objetos que tomam para ler não são os da alta cultura. Lêem sozinhos em um ambiente que é de todos. Lêem para passar o tempo ou para descansar. Não parecem orgulhosos de sua posição. Essas imagens mostram que é necessário ampliar os estudos do livro e da leitura para além do círculo restrito das obras consagradas ou da imagem que nelas se faz de livros e leituras. Nem todos os leitores são gente branca e bem vestida em casas elegantes e confortáveis.

Este trabalho de Abreu obriga-nos a refletir sobre quem são os leitores a serem formados em nosso país. Dentre as conclusões apresentadas, merece destaque aquela que realça a importância de o governo investir em bibliotecas, de modo a garantir o acesso aos livros pelas classes menos favorecidas economicamente. Nesta direção, vale a pena apresentar alguns princípios e objetivos do Plano Nacional do Livro e da Leitura – PNLL.

O PNLL foi lançado em 13 de março de 2006 e é uma iniciativa conjunta dos Ministérios da Cultura (MinC) e da Educação (MEC). Este Plano demonstra, por um lado, a premência de ações que visem aprimorar a qualidade da leitura na sociedade brasileira e, por outro lado, a necessidade de que os mais diversos setores da sociedade empenhem-se em realizar ações que possam contribuir para

a formação de leitores. Embora um tanto longa, vale a pena acompanhar a introdução do texto que apresenta os objetivos do PNLL:

*O objetivo central da Política de Estado aqui delineada é o de assegurar e democratizar o acesso à leitura e ao livro a toda a sociedade, com base na compreensão de que a leitura e a escrita são instrumentos indispensáveis na época contemporânea para que o ser humano possa desenvolver plenamente suas capacidades, seja no nível individual, seja no âmbito coletivo. Há a convicção de que somente assim é possível que, na sociedade da informação e do conhecimento, ele exerça de maneira integral seus direitos, participe efetivamente dessa sociedade, melhore seu nível educativo (em amplo sentido), fortaleça os valores democráticos, seja criativo, conheça os valores e modos de pensar de outras pessoas e culturas e tenha acesso às formas mais verticais do conhecimento e à herança cultural da humanidade. Trata-se de intensa valorização dos caminhos abertos ao indivíduo pela cultura escrita, sem que se deixe de reconhecer e se tente apoiar e preservar a cultura oral de nosso povo. Busca-se criar condições necessárias e apontar diretrizes para a execução de políticas, programas, projetos e ações continuadas por parte do Estado em suas diferentes esferas de governo e também por parte **das múltiplas organizações da sociedade civil**, lastreada em uma visão republicana de promoção da cidadania e inclusão social e segundo estratégias gerais para o desenvolvimento social e de construção de um*

projeto de Nação que suponha uma organização social mais justa²⁰. (grifo nosso)

Vale também destacar as metas previstas pelo PNLL²¹:

- a) formar leitores, buscando de maneira continuada substantivo aumento do índice nacional de leitura (número de livros lidos por habitante/ano) em todas as faixas etárias e do nível qualitativo das leituras realizadas;*
- b) implantação de biblioteca em todos os municípios do país (em até 2 anos);*
- c) realização bienal de pesquisa nacional sobre leitura;*
- d) implementação e fomento de núcleos voltados a pesquisas, estudos e indicadores nas áreas da leitura e do livro em universidades e outros centros;*
- e) concessão de prêmio anual de reconhecimento a projetos e ações de fomento e estímulo às práticas sociais de leitura;*
- f) expansão permanente do número de salas de leitura e ambientes diversificados voltados à leitura;*
- g) identificação e cadastro contínuos das ações de fomento à leitura em curso no país;*
- h) identificação e cadastro contínuos dos pontos de vendas de livros e outros materiais impressos não periódicos;*
- i) elevação significativa do índice de empréstimos de livro em biblioteca (sobre o total de livros lidos no país);*
- j) aumento do número de títulos editados e exemplares impressos no país;*

²⁰ Disponível em www.pnll.gov.br, acessado em 14/11/2008.

²¹ Disponível em www.pnll.gov.br, acessado em 14/11/2008.

- l) elevação do número de livrarias do país;*
- m) aumento da exportação de livros; expansão do número de autores brasileiros traduzidos no exterior;*
- n) aumento do índice per capita de livros não-didáticos adquiridos; ampliação do índice de pessoas acima de 14 anos, com o hábito de leitura que possuam ao menos 10 livros em casa;*
- o) estimular a criação de planos estaduais e municipais de leitura (em até 3 anos);*
- p) apoiar o debate e a utilização de copyrights não-restritivos (copyleft e creative commons), equilibrando direito de autor com direitos de acesso à cultura escrita.*

A introdução e as metas do PNLL apontam, inequivocamente, a importância da leitura para a promoção e para o exercício da cidadania. De fato, atualmente, é digno de nota o número de programas, governamentais e não governamentais, que visam ampliar o acesso ao livro e qualificar o processo de leitura. Projetos de fomento a leitura vêm sendo incorporados às ações de ONG's e Associações com o objetivo de diminuir os riscos que a vulnerabilidade social causa na população infantil, colocando em risco a formação de futuros cidadãos brasileiros.

Um exemplo é a Fundação Volkswagen do Brasil que, há mais de 50 anos, desde o início de suas atividades no país, empreende e estimula práticas sociais para seus empregados e para a comunidade em geral.

A Fundação Volkswagen tem por objetivo colaborar com as políticas sociais que visam a garantia do direito à educação de qualidade para crianças e adolescentes. Como participante ativa do meio social do país, reconhece a importância de assumir parcerias com os sistemas públicos, de modo a propiciar ações transformadoras da realidade educacional brasileira. Acreditando que o acesso à

*educação e à cultura é condição para o efetivo exercício da cidadania*²².

Sua mais recente campanha ilustra bem seu compromisso com a formação de leitores: *Doe livros. São Paulo, um estado de leitores*. No site da Fundação (www.vw.com.br/fundacaovw), o internauta encontra a seguinte campanha:

Entre 10 de setembro e 19 de outubro, faça a sua doação de livros em uma das unidades Volkswagen do Estado de São Paulo: Anchieta, Jabaquara, São Carlos, Taubaté e Vinhedo.

Você vai ajudar a dar um novo rumo a muitas histórias de vida.

A importância da leitura na formação de uma nação é indiscutível. Porém, infelizmente os índices nacionais demonstram que o brasileiro lê apenas cerca de 1,8 livro por ano.

Diante dessa realidade alarmante, a Volkswagen, a Fundação Volkswagen, a Assobrav e a Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo se uniram para promover a Campanha Volkswagen. São Paulo, um Estado de Leitores. Doe Livros.

O instituto C&A é uma organização sem fins lucrativos de interesse público, *cujas finalidades são promover e qualificar o processo de educação de crianças e adolescentes no Brasil*. Uma das atuações da organização é o programa “Prazer em Ler”, que busca promover a formação de leitores e desenvolver o gosto pela

²² Disponível em <http://www.vw.com.br/fundacaovw>, acessado em 17/10/2008.

leitura, por meio de ações continuadas e sustentáveis e de articulações com distintos agentes envolvidos com a leitura no Brasil²³.

O programa entende que:

Ler é um direito fundamental do cidadão e principal via de acesso ao conhecimento e à cultura. Seu objetivo é promover a formação de leitores e desenvolver o gosto pela leitura, por meio de ações continuadas e sustentáveis e de articulações com distintos agentes envolvidos com a leitura no Brasil. Envolve educadores de instituições sociais parceiras, escolas públicas, comunidade e voluntários da C&A.

As iniciativas da Fundação Volkswagen e do Instituto C&A são apenas exemplos dos inúmeros projetos de incentivo à leitura que vêm sendo desenvolvidos no Brasil. Por um lado, estas iniciativas vão ao encontro dos objetivos do PNLL e a eles respondem, na medida em que este plano prevê a ação de entidades não-governamentais para que suas metas sejam atingidas. Além disso, projetos como esse podem impactar nos baixos índices de letramento apresentados pela população brasileira.

O Indicador de Alfabetismo Funcional²⁴ – INAF - vem sendo apurado anualmente, desde 2001, por meio de estudo realizado pelo IBOPE com base na metodologia desenvolvida em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro – responsável pela atuação social do IBOPE – e a ONG Ação Educativa. O Indicador mensura os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira entre 15 e 64 anos de idade, englobando residentes de zonas urbanas e rurais de todas as regiões do

²³ Disponível em http://www.institutocea.org.br/instituto/site/content/atuacao/prazer_em_ler.aspx, acessado em 18/10/2008.

²⁴ Disponível em http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por, acessado em 10/10/2008.

Brasil, quer estejam estudando quer não. Seus resultados classificam os brasileiros em quatro níveis, de acordo com suas habilidades em leitura/escrita (letramento) e em matemática (numeramento): analfabetismo, alfabetismo rudimentar, alfabetismo básico e alfabetismo pleno.

O Analfabetismo corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.). O alfabetismo de nível rudimentar corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica. No alfabetismo de nível básico, as pessoas podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já lêem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, lêem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma seqüência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações. Por fim, as pessoas classificadas como pertencentes ao alfabetismo de nível pleno possuem habilidades que não mais impõem restrições para compreender e interpretar elementos usuais da sociedade letrada: lêem textos mais longos, relacionando suas partes, comparam e interpretam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

Segundo a pesquisa, a maioria dos brasileiros (64%) entre 15 e 64 anos que estudaram até a 4ª série atinge no máximo o grau rudimentar de alfabetismo, ou seja, localizam somente informações explícitas em textos curtos e efetuam

operações matemáticas simples, mas não compreendem textos mais longos nem definem estratégias de cálculo para resolução de problemas. E ainda mais grave, 12% destas pessoas podem ser consideradas analfabetas absolutas em termos de leitura/escrita, não conseguindo codificar palavras e frases, mesmo que simples, além de terem dificuldade em lidar com números em situações do dia-a-dia. Dentre os que cursam da 5ª a 8ª série, apenas 20% podem ser considerados plenamente alfabetizados e 26% ainda permanecem no nível rudimentar, com sérias limitações. Enquanto 47% dos que cursaram ou estão cursando o Ensino Médio atingem o nível pleno de alfabetismo, esperado para este grau de escolaridade, outros 45% ainda permanecem no nível básico. Somente entre aqueles que atingem ou completam o Ensino Superior observa-se uma maioria (74%) com pleno domínio das habilidades de leitura/escrita e das habilidades matemáticas.

Esses dados revelados pelo INAF corroboram os achados da pesquisa de Abreu (2001), na medida em que, assim como a escolarização tem um efeito sobre a quantidade e a qualidade da leitura, é também a escolarização que explica os menores e os maiores índices de alfabetismo alcançados pela população. Ainda que a consequência natural disso seja a premência de políticas públicas para a melhoria do ensino, sobretudo, do ensino público, parece-nos que o perfil de letramento da população funciona também como um importante argumento na defesa de ações que visem ao fomento da (qualidade) da leitura.

Para uma melhor compreensão dos projetos que visam à formação de leitores, é necessária uma discussão sobre o que embasa e o que caracteriza a mediação de leitura e a realizaremos, a partir das publicações que o Instituto C&A realizou, tendo em vista o projeto “Prazer em Ler”. São dois volumes²⁵ dedicados a discutir as relações entre ler e escrever, as práticas de leitura, a mediação e o mediador de leitura. Disponíveis na Internet, estes volumes funcionam como suporte para os

²⁵ Disponíveis, respectivamente, nos seguintes endereços:

http://www.prazeremler.org.br/prazeremler/html/content/material/pdf/publicacao_prazer_em_ler.pdf

http://www.prazeremler.org.br/prazeremler/html/content/material/pdf/publicacao_prazer_em_ler2.pdf

profissionais que atuam nas ações do Prazer em Ler, seja como formadores de mediadores de leitura, seja como mediadores de leitura propriamente.

A respeito da mediação de leitura, o texto de Edson Gabriel Garcia²⁶ é uma importante referência. Ele é, a propósito, o coordenador das publicações em que estaremos nos baseando. Para este autor, a mediação de leitura assenta-se no princípio de que o texto depende do leitor para a construção de seus sentidos. Embora sem mencionar, fica claro que ele partilha de uma visão enunciativo-discursiva de texto e de leitura, na medida em que, ao se referir ao texto, afirma que ele

é corpo que espera o entalhe, o corte, a cisão, a costura, a emenda. Um caminho que se oferece ao caminhante. Um texto é uma estrutura de ferro, dura, firme, seca e rígida, que espera vir o ferreiro com o fogo incandescente para dar-lhe forma e sentido (p. 94).

O mediador é definido como o sujeito que está no meio do processo dialógico que se estabelece entre o texto e o leitor.

A sociedade, ou seja, o contexto social mais amplo, caracteriza-se por inúmeras contradições: de um lado, informações por todos os lados; de outro, um acesso limitado às informações; de um lado, a necessidade de leitores proficientes; de outro, sujeitos que não dominam as capacidades leitores. Assim, *Diante de operações lingüísticas cada vez mais complexas e de objetos de leitura também cada vez mais complexos e diferentes, o mediador é um protagonista mais do que necessário (p. 95).*

²⁶ GARCIA, Edson Gabriel. O mediador de leitura: conversas sobre sua identidade em quatro tons e meio. In: *Prazer em Ler: Registros esparsos da emoção do caminhante nas lidas com a mediação de leitura. Prazer em Ler, vol. 2.* Prazer em Ler/ Instituto C&A/ Cenpec, 2007: 92-104. Disponível em http://www.prazeremler.org.br/prazeremler/html/content/material/pdf/publicacao_prazer_em_ler2.pdf

Embora necessário, o mediador nunca está definitivamente pronto: ele vai se formando mediador à medida que forma novos leitores. É sempre um “vir a ser”.

No caminho de sua constante formação, o mediador vai se fazendo entre “oposições tensas”. A primeira dessas oposições diz respeito à relação entre a teoria e a prática. A teoria não pode ser abandonada ou subvalorizada, na medida em que é ela que garantirá o processo de aprendizado da leitura dos leitores em formação; no entanto, o mediador não deve basear a mediação em teorizações que não correspondam às necessidades reais.

Outra oposição relaciona-se ao “silêncio” e à “fala”. A mediação se faz por meio da fala, do argumento. O mediador deve, porém, saber a hora de silenciar e dar ao outro o espaço da fala, da complementação do diálogo. Informação e conhecimento significam poder; se o mediador não abre o espaço para a fala do outro, está sendo autoritário e autoritarismo não se coaduna com mediação.

Tornar-se mediador é um processo longo que exige paciência; logo, o mediador também fica entre a paciência inexorável e uma impaciência necessária ao movimento. É preciso, pois, saber esperar, mas também inquietar-se e saber agir.

Por fim, o mediador vive entre o sonho e a realidade. Ele precisa conhecer a realidade e buscar caminhos para alterá-la, mas é sonhando, é desejando transformar a realidade que ele encontrará os caminhos.

Garcia alerta que é difícil definir o perfil do mediador, porque ele atua em contextos diferentes, com pessoas diferentes, ainda que os textos sejam os mesmos. O que é possível, segundo ele, é traçar um caminho, delinear um painel de características para aquele que deseja se transformar num mediador. Ele alerta, porém, que *muito das características que compõem esse painel só poderá ser perseguido se o coletivo do grupo no qual está inserido o mediador e o seu trabalho também caminharem nessa direção* (p. 98).

Assim, um mediador deve ser um **leitor**, ou seja, gostar de ler, ter apreço pelos livros, saber que os livros, os jornais, as revistas são um instrumento de interação com a vida. Ele também deve ser **curioso** e estar constantemente pesquisando, indagando e buscando respostas, questionando, enfim. Também deve ser **crítico**, buscando ir além das aparências. Deve buscar compreender as relações sociais e políticas que se estabelecem tanto no micro-contexto de seu grupo de mediação, quanto no contexto mais amplo da sociedade em geral. Um mediador deve, sempre, ser **democrático e responsável**. Democrático por não se considerar superior ao restante do grupo e considerar as opiniões dos outros, estando atento aos seus desejos e necessidades. Ele deve considerar todas as possibilidades e, com sua criticidade, ser responsável, ou seja, assumir as diferenças e dar-lhes escuta e fazer propostas. O mediador deve também ser **criativo**, o que exige certa inquietude, para dar novas respostas a velhas perguntas e a propor novas soluções para situações recorrentes. Ainda que não seja a tônica do trabalho, convém ao mediador ser **organizado** e planejar sua rotina de trabalho. Por fim, o mediador deve ser um **ouvinte** e saber ouvir para contemplar e considerar os sentidos, as opiniões e as razões que podem (e freqüentemente serão) diferentes das dele.

Assumindo as características acima, o mediador poderá, então, desempenhar as principais funções que lhe cabem, quais sejam: **aproximar os leitores dos textos**, garantindo o acervo e o acesso a ele, organizando-o e convidando os novos (futuros) leitores a explorá-lo; **seduzir os leitores**, usando argumentos que comprovem a beleza e a importância dos textos. Um bom leitor costuma falar com paixão, entusiasmo e sabedoria dos livros e essa apresentação inflamada costuma cooptar novos leitores. **Compartilhar saberes**, isto é, propor novas significados e novas interpretações, comparar opiniões, confrontar pontos de vistas. Por fim, um mediador deve **orientar os leitores em formação**, antes, durante e depois da leitura, ajudando-os a definir finalidades para a leitura, a (re)conhecer os tipos de textos e sua circulação social, a compreender a relação que estabelecem com outros

textos e a derivar os significados possíveis. *Dialogar com leitores e textos. Fazer o diálogo acontecer entre eles. Esta é a função básica e essencial do mediador, em meio a um clima de cumplicidade e proximidade* (p. 104).

Numa tentativa de teorizar o conceito de mediação, Delmanto²⁷ vai buscar inspiração na psicologia sócio-histórica vigotskiana. Para Vigotski²⁸, o homem é constituído a partir das relações que estabelece com os outros homens. O indivíduo não nasce pronto, pré-programado, nem é o fruto de uma modelagem externa: ele interpreta o mundo, a partir dos signos que a cultura disponibiliza para ele. Em outras palavras, é o outro; em geral, um adulto, que recorta, significa e interpreta o mundo para a criança que, assim, constrói seus conhecimentos, a partir das interações discursivas que estabelece com seus parceiros.

Vigotski propõe a existência de dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento real (DR) corresponde às funções psicológicas já desenvolvidas e pode ser aferido por meio das tarefas que a criança realiza autonomamente. Há, ainda, o desenvolvimento potencial (DP) que corresponde às funções psicológicas em desenvolvimento e este nível pode ser observado por meio das tarefas que a criança somente é capaz de realizar com o auxílio de companheiros mais capazes. A distância entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial corresponde àquilo que Vigotski denominou de ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal.

Segundo Delmanto, o conceito de ZDO fornece importantes subsídios para se pensar o papel do mediador, o papel do aprendiz e a seleção de atividades e leituras que o leitor pode realizar sob orientação. Vigotski estabelece a *Lei da dupla formação*, segundo a qual, durante o desenvolvimento, primeiro o conhecimento se dá em nível *interpessoal*

²⁷ DELMANTO, Dileta. A mediação da leitura à luz da concepção de aprendizado socialmente elaborado. In: *Prazer em Ler: Registros esparsos da emoção do caminhar nas lidas com a mediação de leitura. Prazer em Ler*, vol. 2. Prazer em Ler/ Instituto C&A/ Cenpec, 2007: 16-23. Disponível em http://www.prazeremler.org.br/prazeremler/html/content/material/pdf/publicacao_prazer_em_ler2.pdf

(dialógico), para, depois, ocorrer em nível *intrapessoal* (autônomo). Isso significa que as relações de aprendizado — interpessoais — geram desenvolvimento — interpessoal. Para Delmanto, não é apenas a escola que pode desempenhar esse importante papel no desenvolvimento infantil, mas também o mediador de leitura pode fazê-lo, no que concerne ao desenvolvimento das competências leitoras. Segundo ela, como leitor mais experiente que é, o mediador pode atuar

como guia, apoiador, incentivador, [aumentando] o repertório dos aprendizes, facilita[ndo] a aprendizagem, gera[ndo] condições e ambiente para o estabelecimento de articulação entre informações, mostra[ndo] que o ato de ler e escrever é um modo de relacionar a vida de cada um com a realidade na qual se vive. (p. 19)

Vigotski atribui ao brinquedo o papel de criar uma zona de desenvolvimento proximal, porque, ao fazer-de-conta, a criança age para além de suas capacidades reais. Delmanto acredita que ouvindo e lendo histórias ocorre o mesmo fenômeno, na medida em que a criança alcança *horizontes muito além dos seus, fazendo descobertas que podem levá-la sempre mais e mais além. (p. 20)*. Além disso, segundo a autora, é ouvindo outros lendo que, gradativamente, a criança terá condições de fazer suas próprias escolhas e suas próprias leituras.

O mediador de leitura, na opinião da autora, fará uma ponte — uma **mediação** — entre a criança e o livro e poderá (verá) oferecer a ela gêneros discursivos e portadores variados, para que se amplie o repertório de leituras. Além disso, grupos de mediação de leitura permitem que leitores mais e menos experientes compartilhem um mesmo projeto de leitura, de

²⁸ VIGOTSKI, Lev Seminovich. *A formação social da mente*. 2 ed. Brasileira. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

modo que os mais experientes possam criar zonas de desenvolvimento proximal, contribuindo para a formação de novos leitores autônomos.

Capítulo 4

Objetivos

O objetivo desta pesquisa foi o de caracterizar a formação em mediação de leitura realizada na Ong NovOlhar e, subseqüentemente, analisar a ação de mediação de leitura empreendida.

Mais especificamente, pretendemos caracterizar os princípios que regeram a formação, bem como observar os expedientes nela empregados (textos, roteiros de leitura, atividades práticas, debates, dinâmicas etc.), para, num segundo momento, avaliar os efeitos obtidos pela ação de formação.

Capítulo 5

Metodologia

Para que essa pesquisa se viabilize, analisamos o Relatório Parcial e alguns dos registros que servirão de base ao Relatório Final do Projeto de Extensão, produzidos pelas professoras-coordenadoras do projeto. Vale ressaltar que, em função dos prazos estabelecidos para a conclusão desta pesquisa, analisamos as ações de formação ocorridas até o mês de setembro, de forma a ser possível registrar os dados obtidos e analisá-los. Também utilizamos os materiais utilizados ao longo das oficinas, durante a ação de formação de mediadores. Os textos, livros, roteiros de leitura, vídeos etc. nos foram repassados pela professora coordenadora, que também é a orientadora deste trabalho. Por fim, entrevistamos a vice-coordenadora do projeto, de modo a compreender os princípios que regeram a formação, os objetivos visados, os resultados obtidos e as dificuldades encontradas.

De modo a aferir os resultados da formação empreendida, realizamos entrevistas semi-estruturadas com os profissionais da Ong que participaram da ação de formação. As entrevistas foram realizadas no mês de outubro e basearam-se no seguinte roteiro:

Perfil do entrevistado

Nome:

Idade:

Grau de escolaridade:

O entrevistado e instituição

1. Qual a função exercida na ONG?
2. Há quanto tempo trabalha na ONG?
3. Qual é carga horária exercida nesta instituição?
4. Com qual vínculo empregatício foi contratado?

O entrevistado e a leitura

5. Você gosta de ler?
6. O que você costuma ler? O mais gosta?
7. Para quem você costuma ler?
8. Porque o interesse na formação de mediadores de leitura?
9. O que você imaginava que era o mediador de leitura antes da formação?
10. Descreva como vem sendo os encontros.

Para garantir que a presente pesquisa se guiasse pelos princípios éticos necessários, providenciamos os seguintes documentos:

- a) Autorização da Associação NovOlhar para a realização da pesquisa (conforme Anexo 1);
- b) Folha de Rosto para Pesquisa envolvendo Seres Humanos do CONEP (conforme Anexo 2);
- c) Carta para obtenção do Consentimento Livre e Esclarecido para pesquisas que envolvam adultos e aplicação de entrevistas (Anexo 3);
- d) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 4).

A realização da pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Fonoaudiologia com o número 201/2008.

Capítulo 6

Resultados e discussão

5.1 A formação dos mediadores de leitura

Visando caracterizar a ação de formação de mediadores de leitura empreendida, apresentaremos, a seguir, uma síntese dos encontros realizados, utilizando-nos, para tanto, do Relatório Parcial e de registros que servirão de base ao Relatório Final do Projeto de Extensão produzidos pelas professoras-coordenadoras. Na medida da necessidade, também traremos textos, roteiros de leitura e demais materiais empregados.

Em 02/04/08, tiveram início as oficinas para a formação de mediadores de leitura, destinada aos educadores sociais e voluntários da ONG. Cabe ressaltar que a adesão à formação era voluntária. Neste primeiro encontro, *foram levantadas as expectativas do grupo e apresentados os propósitos, a metodologia e o cronograma das oficinas. O grupo demonstrou interesse na proposta e, sobretudo, na formação para mediação de leitura de crianças e jovens*²⁹.

As quatro oficinas subseqüentes prestaram-se ao levantamento do perfil de letramento dos participantes, incluindo o das professoras e dos estagiários do curso de Letras³⁰. Uma vez que objetivo da extensão era o de formar mediadores de leitura que atuariam com crianças e jovens, *os tópicos que integrariam a formação dos mediadores dependiam do mapeamento do letramento dos futuros mediadores, ou seja, era necessário saber se eles liam, o que liam, por quais razões e em que situações.*

²⁹ Esta e as demais citações deste Capítulo referem-se ao Relatório Parcial do Projeto de Extensão, produzido pelas Professoras Cristiane Mori-de Angelis e Denise de Oliveira Teixeira, e aprovado pela Comissão de Extensão do CEPE/PUC-SP, em setembro deste ano. Casos diferentes serão devidamente mencionados.

³⁰ Deve-se explicar que, no 1º semestre de 2008, o Projeto de Extensão contou com duas alunas do curso de Letras (COMFIL/ PUC-SP), as quais, na condição de estagiárias, registravam os encontros, auxiliavam na produção dos materiais empregados e contavam, semanalmente, com supervisão presencial com as professoras-coordenadoras do projeto. Em função de terem se empregado, as estagiárias não retomaram as atividades no 2º semestre, período no qual teve início, conforme previsto no projeto, o estágio para os alunos do curso de Fonoaudiologia. Apenas as alunas do Módulo da Profª Cristiane Mori-de Angelis estão realizando o estágio, que consiste em realizar, semanalmente, mediações de leitura para as crianças atendidas pela Novolhar.

Os participantes construíram seus perfis de letramento, a partir de instrumento elaborado pelas professoras-coordenadoras (Anexo V) e os apresentaram oralmente, ao longo dos encontros.

Cabe destacar que, conforme informações recolhidas no relatório, os dois primeiros meses do trabalho foram marcados por uma intensa oscilação na configuração do grupo. Nos primeiros encontros, por exemplo, chegou a haver dez participantes, incluindo a coordenadora e a assistente social da Ong, educadores, funcionários da Associação Novolhar e voluntários. Demissão de funcionários pela Associação, saída de voluntários e troca de educadores determinaram um período em que o grupo apresentava uma configuração muito variável, não apenas em número de participantes, mas também em relação a quem eram os participantes. Do início dos trabalhos até setembro, apenas quatro participantes mantiveram-se regularmente nas oficinas: a coordenadora, a assistente social e dois educadores. É o perfil de letramento destes quatro participantes que apresentaremos na seqüência.

Com relação ao histórico de letramento³¹, todos mencionaram a família e a instituição de Educação Infantil como as principais agências de letramento, *com destaque para a progressiva prevalência da escola em detrimento de práticas de leitura na esfera doméstica*. Avós, pais e tios foram citados como significativos na história de letramento, bem como as professoras da Educação Infantil e/ou a professora alfabetizadora.

Nenhum dos participantes se lembrou do primeiro livro que leu, assim como nenhum deles estava lendo algum livro naquele momento. Dois participantes que declararam fazer leituras freqüentes de um mesmo livro citaram a Bíblia e livros sobre a doutrina espírita. *Da mesma forma, não foi citada nenhuma prevalência de uso em algum suporte de texto, tais como: livro, jornal, revista etc.*

Questionados sobre os espaços em que preferiam ler, *a maioria admitiu adotar algum lugar específico para a leitura, sendo a cama o local mais citado*. Com

³¹ Ressalte-se que, para fins de análise, serão considerados apenas os perfis dos educadores, voluntários e funcionários da Ong, descartando-se, assim, os dados das professoras-coordenadoras e dos estagiários.

exceção de um participante, todos negaram o uso de grifos ou qualquer outra forma de destacar trechos do texto lido, quando indagados se usavam algum procedimento de apoio à compreensão.

Apenas três participantes têm familiares que lêem ou escrevem regularmente. Apenas uma participante declarou ler para outras pessoas; no caso, para os amigos. Assim, *relativamente ao exercício cotidiano da leitura e da eventual mediação de leitura, são raríssimas as atividades desempenhadas por meio da leitura na esfera familiar.*

A apresentação dos perfis de letramento revelou que um dos educadores sociais nunca havia lido um livro até o início das oficinas. Tal fato mobilizou a indicação e o empréstimo de livros pelas professoras-coordenadoras, inicialmente dos gêneros poesia, narrativa de enigma, policial e romance de ficção. *Feita a primeira escolha, ele demonstrou genuíno desejo que outros livros fossem indicados e emprestados, no máximo, a cada quinzena, já tendo ultrapassado a média nacional de leitura de 1,8 livro habitante/ ano.*

O perfil de letramento do grupo de participantes da formação indicou *uma escassez de práticas sociais mediatizadas pela leitura e escrita, permitindo, assim, que o grupo [fosse] considerado como de baixo grau de letramento.*

Este dado indicou a necessidade de serem enfatizadas, em oficinas subsequentes, práticas de leitura diversificadas (em gêneros do discurso e em portadores de texto), bem como as diferentes capacidades de leitura que contribuem para uma leitura mais proficiente. Tais oficinas ocorreriam no 2º semestre, depois que outros tópicos, também importantes à formação dos mediadores, fossem discutidos.

As duas oficinas seguintes foram dedicadas à *apresentação e discussão das atuais políticas de leitura no Brasil, a fim de contextualizar a natureza da atividade de mediação como ação que vai ao encontro dos principais programas de incentivo à leitura em nosso país.* Para tanto, foram expostos oralmente os princípios e as metas do PNLL e discutidas as formas pelas quais ações de

mediação de leitura na Novolhar consubstanciariam alguns dos objetivos previstos pelo Plano.

A importância do espaço de leitura para as atividades de mediação e as múltiplas formas de constituir-lo foram foco de duas oficinas. Os participantes foram convocados a apresentar uma proposta de criação e organização do espaço e do acervo disponível na ONG. Na apresentação das propostas, as professoras buscaram pontuar quais eram os recursos já disponíveis, quais deveriam ser providenciados e as formas de captação desses recursos ainda indisponíveis. As propostas apresentadas focalizaram aspectos como a ampliação e a adequação do acervo bibliográfico, a pintura da sala, o revestimento de mural e a aquisição de prateleiras e/ou estantes para a disposição dos livros, jornais, revistas e gibis.

Consideradas as limitações impostas pelo perfil de letramento do grupo, as professoras deram início às primeiras discussões sobre leitura e mediação de leitura, ocupando, para isso, quatro oficinas. Para discutir que a leitura é um processo complexo, que pode ser compreendido de diferentes maneiras, bem como para explicar o que significa adotar uma visão enunciativo-discursiva da leitura, foi utilizado um material didático elaborado pela Prof^a Dr^a Ana Luiza Marcondes Garcia³², que pode ser conferido no Anexo VI.

Cabe destacar que este material foi originalmente produzido para um programa da Secretaria Estadual de Educação de formação de professores, de modo que, todo o tempo, as atividades referem-se ao professor e propõem exercícios extraídos de livros didáticos para serem analisados. Esta condição do material foi explicitada ao grupo, bem como os argumentos que levaram as professoras-coordenadoras a empregarem-no na formação: embora planejado para professores, o material é bastante adequado para compreender o processamento da leitura.

Apesar de simplificado, o material mostrou-se denso e de difícil compreensão pelos participantes, mas eficiente para a tarefa proposta. Com a discussão dos

³² A Prof^a Dr^a Ana Luiza Marcondes Garcia é professora titular do departamento de Lingüística da PUC-SP e docente do curso de Fonoaudiologia há quase 30 anos. Autora da Coleção de Livros Didáticos de Língua Portuguesa *Olhe a Língua* – 5^a a 8^a séries, da editora FTD, atua com formação de professores em escolas das redes particular e pública de ensino do estado de São Paulo.

textos e das atividades, o grupo demonstrou compreender que a leitura não é uma mera atividade de decodificação, bem como que entre o texto e o leitor acontece uma complexa relação dialógica, por meio da qual os sentidos são construídos.

A mediação de leitura, por sua vez, foi focalizada, em duas oficinas, por meio da leitura de trechos de textos extraídos do volume II da publicação do “Prazer em ler”. Mais especificamente, foram utilizados trechos dos textos de Dileta Delmanto — *A mediação da leitura à luz da concepção de aprendizado socialmente elaborado* — e de Edson Gabriel Garcia — *O mediador de leitura: Conversas sobre sua identidade em quatro tons e meio*, ambos resenhados em nossa Capítulo3.

Com estas duas últimas oficinas, encerraram-se as atividades do 1º semestre de 2008. Cabe destacar, conforme informações colhidas no Relatório Parcial, que a principal dificuldade encontrada pelas coordenadoras do Projeto deveu-se à *constante saída de educadores e voluntários da ONG*. O projeto teve início com dez participantes, mas apenas quatro deles freqüentaram regularmente as oficinas, *uma vez que não houve entrada de substitutos na ONG* ou de novos voluntários.

Em agosto, com a retomada das atividades acadêmicas na PUC-SP, foram reiniciadas as atividades da formação na Novolhar e a primeira oficina deste mês foi dedicada à apresentação do cronograma das futuras oficinas de formação e à avaliação pelos participantes das atividades desenvolvidas até junho. *Se, por um lado, predominou uma avaliação positiva acerca do que foi trabalhado; por outro, todos manifestaram sua preocupação em relação ao início das atividades de mediação, alegando que não se [sentiam] devidamente preparados para ler para as crianças.*

Diante disso, as professoras-coordenadoras entenderam que seria necessário estender e incrementar o trabalho de formação, prorrogando o início das ações de mediação de leitura para o momento em que eles se sentissem preparados.

Na segunda oficina do mês de agosto, foram exploradas algumas características da leitura em voz alta, como, por exemplo, *a necessidade de conhecimento prévio*

do texto a ser lido, a importância do ritmo da leitura recuperar a tessitura textual e a vontade enunciativa do autor, dentre outros aspectos. Para ilustrar a discussão, as professoras-coordenadoras fizeram a leitura oral de um trecho do romance “Como um romance” de Daniel Pennac.

Sensibilizadas pela insegurança demonstrada pelo grupo³³ para empreender mediações de leitura para as crianças da Ong, as professoras-coordenadoras decidiram que dedicariam, a partir da terceira oficina de agosto, uma parte do tempo com a leitura de um livro infanto-juvenil para as crianças. Desde esta data, então, são realizadas leituras por uma das professoras e esta ação de mediação é acompanhada pelos participantes da formação. Na seqüência, são discutidos aspectos da leitura feita, como, por exemplo, o motivo da escolha do livro, o que despertou (ou não) o interesse das crianças, por que as crianças ficaram (ou não) atentas à leitura, quais os limites entre ler e dramatizar, a importância de as crianças poderem ver e manusear o livro que está sendo (ou foi) lido; a pertinência de as crianças lerem umas para as outras, dentre outros aspectos.

De modo geral, das duas horas que compõem a duração de cada encontro, uma hora tem sido dedicada à leitura para as crianças e à discussão, com os participantes, sobre como se deu a leitura e quais aspectos podem ser extraídos dali, visando à formação deles próprios como mediadores.

Um dos aspectos que mais chamaram a atenção do grupo foi o quanto as crianças demonstravam interesse pela leitura realizada e mantinham-se quietas e atentas, comportamentos esses, segundo os participantes, incomuns a elas. Tratava-se, então, de discutir com o grupo como a leitura e, na verdade, a linguagem escrita, pode mobilizar os sujeitos e funcionar como *um dispositivo para o resgate da subjetividade e da possibilidade de participação num grupo*. Para discutir a potencialidade da linguagem escrita para a transformação de relações sociais bastante conflituosas, as professoras exibiram, no 3º encontro do mês de agosto, o filme “Escritores da liberdade”.

³³ A partir daqui, o relato dos encontros tem como base os registros de campo feitos pelas professoras-coordenadoras, durante sua realização. Não há, assim, um documento formalizado, mas apenas notas e observações que deverão embasar a redação, pelas professoras, do Relatório Final do projeto de Extensão.

No quarto e último encontro do mês de agosto, os participantes discutiram o filme e perceberam alguns aspectos concernentes ao trabalho de mediação de leitura que farão na Novolhar:

a importância de considerar a realidade, os valores e as expectativas do público-alvo para a escolha do livro; os sentidos conflitantes que um mesmo livro pode causar em diferentes sujeitos; a possibilidade de uma história afetar o sujeito, a ponto de ele zangar-se ou emocionar-se com ela; o papel fundante exercido pelo mediador; a importância de a leitura (e a escrita) serem cercadas de alguns rituais, como o lugar em que se lê, o caderno especial em que se escreve, por exemplo; o perigo de o mediador reeditar pré-conceitos sobre a leitura e os modos de evitar que isso ocorra, dentre outros.

Considerando que o filme tivera um efeito mobilizador no grupo, no primeiro encontro de setembro, as professoras resolveram levar para leitura e discussão o texto “Saber ler e escrever” de Contardo Calligaris, disponível no Anexo VII. O objetivo da leitura deste texto foi, sobretudo, o de destacar a diferença entre ser capaz de ler e escrever para funcionar adequadamente em sociedade (votar, tomar ônibus, assinar um contrato, ler uma receita) e ler e escrever para ser um sujeito mais pleno, mais consciente e mais capaz de perceber os efeitos de sentido provocados pela literatura.

Nos últimos três encontros do mês de setembro, as professoras-coordenadoras dedicaram-se à organização do acervo da sala de leitura. Cabe destacar que a coordenadora da Ong, Sr^a Joelma, enviou e-mails a tradicionais parceiros da instituição, solicitando doação de livros e, aos poucos, caixas de livros chegaram. As caixas traziam livros em bom e em péssimo estado, livros infantis, livros infanto-juvenis, literatura adulta, livros técnico-científicos, enciclopédias,

dicionários, livros de auto-ajuda, gibis, revistas, livros didáticos, dentre outros. Assim, fazia-se necessário, por um lado, selecionar quais eram os livros que interessavam à composição do acervo e, por outro lado, organizar os livros nas cestas e nas prateleiras disponíveis.

Segundo os registros, os integrantes do grupo mostraram-se extremamente interessados neste trabalho de seleção e organização dos livros e, freqüentemente, espantavam-se com o conhecimento das professoras-coordenadoras acerca dos títulos da literatura infanto-juvenil. Além disso, mostraram-se capazes de alocar os livros nos espaços determinados, realizando esta tarefa, inclusive, em outros horários, uma vez que, a cada semana, quando chegavam a Ong, as professoras-coordenadoras encontravam mais livros alocados nos seus respectivos espaços.

Os registros também indicam que, finalizada a organização do acervo, os próximos encontros seriam dedicados à leitura, pelos integrantes do grupo, para as crianças. No entanto, por razões de tempo determinadas pela entrega deste trabalho, não analisaremos esta parte final da formação.

Para empreendermos uma análise da formação realizada, optamos por discutir alguns aspectos que nos pareceram definir princípios que foram seguidos, bem como lacunas detectadas. De modo a sustentar nossa análise, usaremos trechos da entrevista que fizemos com a vice-coordenadora do projeto, cujo teor integral encontra-se no Anexo VIII.

Tendo em vista a descrição das oficinas realizadas, no período de abril a setembro de 2008, foi possível observar que o trabalho teve início com o levantamento do perfil de letramento do grupo. Conhecer as práticas sociais que os participantes costumam realizar por meio da linguagem escrita seria importante para saber o que eles liam, quando liam, como liam e, principalmente, se liam para outras pessoas, ou seja, se já haviam mediado leitura para alguém.

Os dados encontrados revelaram um grupo com baixo grau de letramento, uma vez que a linguagem escrita pareceu vinculada, sobretudo, às funções empráticas, ou seja, ao uso da linguagem escrita para resolver situações cotidianas e

efêmeras, e homílicas, ou seja, o uso da linguagem escrita visando à diversão e ao entretenimento.

O perfil de letramento da população brasileira indicada pelo INAF 2007 mostra que 47% dos sujeitos que terminaram o Ensino Médio atingem o nível máximo de proficiência em leitura e, entre os que têm nível superior, este número salta para 74%. Se considerarmos que, dos quatro participantes, um tem ensino superior e três têm ensino médio completo, poder-se-ia esperar um perfil de letramento mais diversificado. O mais importante, porém, a nosso ver, é o quanto o perfil revelado não parece se coadunar com algumas das características e funções que Garcia (2007)³⁴ considera essenciais a um mediador. Para este autor, em primeiro lugar, um mediador de leitura deve ser um leitor, de modo que possa aproximar os leitores dos livros, seduzi-los para a leitura e auxiliá-los, antes, durante e depois da leitura. O perfil encontrado mostra, então, que, inicialmente, o grupo não reunia algumas das condições básicas para desempenhar a mediação de leitura.

De fato, tanto os dados levantados no relatório, quanto a entrevista realizada com a vice-coordenadora do projeto, mostraram a necessidade de uma formação que, antes de abordar a mediação de leitura propriamente dita, enfocasse conhecimentos mais básicos, acerca da linguagem escrita. Observem-se, a respeito, os seguintes trechos da entrevista:

Eu acredito que a gente deveria ter, inicialmente, um trabalho de formação destes educadores sociais e voluntários, que discutisse um pouco questões que são convocadas num projeto de mediação de leitura. (...). Eu gostaria que este trabalho com os mediadores tratasse um pouco da infância; da própria escrita e da própria leitura, como tecnologia milenar para tratar os eventos de letramento das nossas crianças hoje (...).

³⁴ ³⁴ GARCIA, Edson Gabriel. O mediador de leitura: conversas sobre sua identidade em quatro tons e meio. In: *Prazer em Ler: Registros esparsos da emoção do caminhante nas lidas com a mediação de leitura. Prazer em Ler*, vol. 2. Prazer em Ler/ Instituto C&A/ Cenpec, 2007: 92-104. Disponível em http://www.prazeremler.org.br/prazeremler/html/content/material/pdf/publicacao_prazer_em_ler2.pdf

Os encontros que tiveram justamente a função de discutir aspectos ligados à natureza da linguagem escrita e ao funcionamento da leitura ocorreram, em nosso entender, tanto no 1º quanto no 2º semestres. Em relação à leitura, cabe destacar o trabalho realizado por intermédio do material didático (Anexo VI). Neste material, há uma primeira atividade, baseada em fragmentos do romance *Balanço final*, da escritora francesa Simone de Beauvoir, que tenciona discutir alguns aspectos proporcionados pela leitura, dos quais destacamos:

- a) a ampliação do universo que a leitura em geral proporciona;
- b) a qualidade da experiência literária;
- c) como interagimos com o autor do texto;
- d) como a linguagem é um modo de interação com o outro;
- e) como o processo de letramento tem início na infância e se prolonga pela vida afora e;
- f) como as práticas letradas possibilitam a compreensão de si mesmo, do contexto histórico, social e ideológico em que se vive e garantem uma participação social mais significativa.

Considerando que este fragmento foi discutido com os integrantes do grupo, à luz das teorias subjacentes, entendemos que, neste momento, efetivou-se uma reflexão sobre o modo como a leitura contribui para a constituição do sujeito, em seus aspectos sociais e culturais. Ao se discutirem questões como a que elencamos acima, o grupo teve a oportunidade de compreender como a leitura é uma prática social que, se realizada regularmente e com compreensão, impacta nos processos de subjetivação do leitor.

Tal modo de compreender a leitura e de com ela trabalhar é condizente com Soares (1991)³⁵, quando afirma que a leitura é *uma interação entre indivíduos*

³⁵ SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

socialmente determinados (p. 18), em que entram em jogo — tanto por parte do leitor quanto do autor — o universo em que estão inseridos, o lugar que ocupam na estruturas sociais, suas relações com o mundo e com os outros. Também remete a Brakling (2004)³⁶, quando afirma que a leitura é *tanto uma experiência individual e única*, porque cada leitor processa, singularmente, os sentidos do texto, *quanto uma experiência interpessoal e dialógica*, porque os sentidos não estão diretamente no texto, mas, antes, *no espaço intervalar entre texto e leitor* (p. 3). As reflexões desta autora ainda se relacionam com os fragmentos de Beauvoir, na medida em que ela afirma que (...) *o processo de construção dos sentidos de uma obra de tal época será resultado do que for possível ao leitor compreender (e recuperar) sobre os valores que circulavam quando a obra foi produzida* (p. 4).

Num segundo momento, o material didático passa a apresentar as diferentes formas de compreensão da leitura. Inicialmente, mostra ao leitor como seria difícil ler, se a leitura fosse feita por meio de letras, sílabas ou palavras, ou seja, buscando demonstrar que, ao contrário do que pode parecer ao senso-comum, a leitura não é uma atividade de decifração apenas. Neste sentido, esta parte do material remete aos princípios associacionistas defendidos por Ajuriaguerra e Auzias³⁷, quando defendem que a linguagem escrita é um código gráfico e que ler é, então, uma decodificação de letras em sons. Também remete à operação de *fatiamento*, tal como definida por Kleiman³⁸ (1993) e já explicada por nós, no Capítulo 2.

No restante da Atividade 1, incluindo tanto os textos expositivos, quanto as atividades didáticas propostas para análise, o material propõe-se a esmiuçar a leitura como “construção do sentido do texto”, remetendo-se à visão enunciativo-

³⁶ BRAKLING, Kátia Lomba. Sobre leitura e formação de leitores. SEE: Fundação Vanzolini, 2004. Texto parcialmente publicado no portal www.educarede.org.br.

³⁷ AJURIAGUERRA, J. & AUZIAS, M. (1975). Condiciones previas para el desarrollo de la escritura en el niño. In: E. H. Lennenberg & E. Lennenberg (orgs). *Fundamentos del Desarrollo del Lenguaje*. Madrid: Alianza, [1975]1982: 573-591

³⁸ KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1993.

discursiva da leitura, tal como defendida, sobretudo, por Orlandi (1991)³⁹. Tanto que vários aspectos explicitados por nós, no capítulo 2, aparecem tematizados, como, por exemplo, as relações que o sujeito estabelece com a significação (o *inteligível*, o *interpretável* e o *compreensível*), a diferença entre significado e sentidos ou a historicidade dos sentidos.

Na atividade 2, baseando-se em Kleiman (1993), o material buscará apresentar e detalhar algumas das principais estratégias de leitura, tais como o fatiamento sintático, a importância do estabelecimento de objetivos para a leitura e o procedimento da inferência. De modo geral, pode-se observar que esta parte do material leva seu usuário a conhecer e a compreender aquilo que Rojo (2004)⁴⁰ denominou de capacidades de compreensão.

A nosso ver, com a discussão deste material, o grupo foi capaz de compreender que a leitura é uma atividade complexa, que envolve capacidades variadas, as quais devem ser conhecidas pelo mediador de leitura, para que ele seja capaz, sobretudo, de orientar os leitores aprendizes antes, durante e depois da leitura. Também foi efetivo para a demonstração da natureza discursiva da leitura, em que os sentidos devem ser construídos no diálogo entre o texto e o leitor, ambos historicamente determinados.

Outro encontro que, a nosso ver, dedicou-se a uma compreensão mais aprofundada da leitura foi aquele em que se explorou o artigo de Contardo Calligaris. Nesta ocasião, a nosso ver, a discussão girou em torno, sobretudo, da diferenciação entre o “alfabetismo funcional” e o “letramento”, tal como explicitado por Soares (1998)⁴¹. Para esta autora, o alfabetismo funcional é o que, em geral, está por trás de pesquisas internacionais sobre o grau de letramento da população e diz respeito ao quanto um sujeito é capaz de **funcionar** adequadamente em

³⁹ ORLANDI, Eni Pulcinelli O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, Regina. & SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

⁴⁰ ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Programa *Ensino Médio em Rede*.

uma sociedade, ou seja, se ele é capaz de operar um caixa eletrônico, de ler uma bula, de utilizar o sistema de transporte ou de preencher uma ficha informativa. Bastante diferente é a idéia de letramento, entendida como a condição que adquire aquele que se apropriou da linguagem escrita. Para Soares, então, o letramento diz respeito às transformações que ocorrem — lingüísticas, sociais, culturais, cognitivas — no sujeito que passa a dominar e a usar a leitura e a escrita.

Com o texto de Calligaris, em nosso entender, o grupo teve a oportunidade de compreender que o trabalho de mediação de leitura pretendido não objetiva que as crianças e os jovens atendidos tornem-se leitores mais capazes de funcionar na sociedade, mas sim que eles sejam capazes de perceber os sentidos dos textos e, a partir disso, tornarem-se sujeitos mais sensíveis e, talvez, mais felizes.

A este respeito, algumas das afirmações da vice-coordenadora do projeto podem ser ilustrativas. Ao comentar que as expectativas tinham (ela e a coordenadora do projeto) em relação ao trabalho a ser desenvolvidos, ela afirma:

(...) que as crianças pudessem, com esta mediação de leitura, descobrir a fruição da leitura. O projeto nunca teve a expectativa de formar mediadores de leitura com outra finalidade que não a de sensibilizar estas crianças para fruição da leitura. Não é a formação de mediadores de leitura no ensino, ou dentro de escola, (...). Nós escolhemos esta: formar educadores sociais e voluntários em mediadores de leitura, com vistas à fruição da leitura para as crianças e os jovens.

Os demais encontros realizados, tanto no 1º quanto no 2º semestres, tiveram, a nosso ver, relação com a mediação de leitura, propriamente dita. Inicialmente, no 1º semestre, foram realizados dois encontros para a exposição das principais metas Plano Nacional do Livro e da Leitura. Tal como já discutimos em nosso capítulo 3, no PNLL, objetiva-se democratizar o acesso ao livro e à leitura, pois,

⁴¹ SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

somente assim, na sociedade da informação e do conhecimento, o sujeito terá como exercer plenamente seus direitos, melhorar seu nível educacional, conhecer outras culturas e outros modos de pensar e ter acesso à herança cultural da humanidade.

Nestes dois encontros, os participantes tiveram a oportunidade de conhecer os princípios e os objetivos do PNLL⁴², especialmente os que se seguem:

f) expansão permanente do número de salas de leitura e ambientes diversificados voltados à leitura;

g) identificação e cadastro contínuos das ações de fomento à leitura em curso no país;

Em nosso entender, com a discussão dos princípios do Plano e destes objetivos, os integrantes puderam compreender de que modo a ação extensionista realizada naquela Ong estava coadunada ao PNLL e poderia funcionar, efetivamente, como uma ação capaz de melhorar a proficiência e a qualidade da leitura das crianças e jovens atendidos.

Outros encontros dedicados à discussão da mediação de leitura foram, por um lado, aqueles em que o grupo leu e discutiu trechos dos dois volumes da publicação do Prazer em Ler, já apresentado por nós no Capítulo 3. Particularmente, foram lidos trechos de Garcia (2007), buscando discutir as características do mediador de leitura e suas funções e de Delmanto (2007), destacando a idéia de mediação como ponte entre a criança e o livro, visando transformar uma leitura dialógica e interpessoal em uma leitura individual e autônoma. Nestes encontros, foi realçada a importância de os mediadores serem, eles próprios leitores, e, por assim serem, funcionarem como uma ponte entre o livro e a criança. A vice-coordenadora do projeto, em sua entrevista, realça este aspecto quando afirma:

⁴² Disponível em www.pnll.gov.br, acessado em 14/11/2008.

Eu acredito que cada um de nós que tem uma relação significativa com a leitura, quando a leitura ocupa grande parte das nossas práticas sociais e desempenha diferentes funções, somos capazes de desempenhar a mediação. Um mediador foi aquele sujeito que, pela primeira vez, mesmo quando a gente não sabia ler, (...).

Também os dois encontros em que os participantes deveriam apresentar suas idéias sobre a organização do espaço e do acervo, bem como aqueles (três) em que se dedicaram a separar os livros que foram doados e a organizá-los nos espaços já existentes, cestas e prateleiras, relacionaram-se à discussão sobre mediação de leitura, na medida em que a Sala de Leitura deve, por si só, indicar o papel que a leitura terá naquele espaço, onde ocorrerão mediações de leitura.

Além disso, discutir coletivamente a organização do espaço e do acervo é uma das formas de conseguir a sustentabilidade do projeto, mesmo (ou sobretudo) quando a Universidade não mais estiver na instituição. A este respeito, podem-se observar as seguintes considerações da vice-coordenadora do projeto:

Qual é o interesse de propor um projeto de desenvolvimento social como este para uma instituição, se a instituição não for capaz de incorporar a prática que ali está sendo desenvolvida? Nosso interesse é de que “aquilo” passe a fazer parte da comunidade; então, acho que o objetivo maior era o de formar mediadores de leitura visando à sustentabilidade da ação na própria instituição, para além da relação com a universidade.

Por fim, os dois encontros dedicados à exibição e discussão do filme *Escritores da liberdade* também serviram, a nosso ver, à discussão da

mediação de leitura, sobretudo porque, com o filme (também assistido por nós, em uma das aulas do Módulo), foi possível mostrar como uma pessoa — no caso do filme, uma professora — pode transformar a vida dos sujeitos, ao apresentar-lhes os livros e a leitura.

Se pensarmos na discussão proposta por Garcia (2007), vemos que a professora personagem do filme era uma leitora, era crítica, criativa, democrática e responsável, ou seja, reunia as características as quais, segundo o autor, um mediador de leitura deve ter. Além disso, ela foi também capaz de exercer as funções de um mediador de leitura, na medida em que aproximou seus alunos dos livros, seduziu-os à leitura, orientou-os e compartilhou com eles seus saberes. Enfim, entendemos que, com o filme, discutido à luz do texto de Garcia, os integrantes do grupo puderam ter uma idéia bastante fiel do que é ser um mediador de leitura.

Tendo em vista tanto os registros escritos quanto a entrevista da vice-coordenadora, entendemos que a formação de mediadores de leitura realizada guiou-se por uma visão de mediação que entende o mediador como um sujeito que, sendo um leitor competente e crítico, pode apresentar, interpretar, significar e ressignificar o livro para outros sujeitos, numa interlocução constante que respeita os valores que estiverem em jogo. Guiou-se, também por uma visão enunciativo-discursiva da leitura, na qual os efeitos de sentido são construídos na dialogia entre a história do sujeito e a história do texto. Por fim, ancorou-se na crença de que instituições que promovem o acesso à leitura e visam qualificar a leitura estão coadunadas com as metas das políticas públicas culturais e educacionais e, por isso mesmo, buscou organizar as ações, de modo que as práticas de mediação de leitura permaneçam na instituição, depois da saída da universidade.

Em sua entrevista, quando indagada sobre os objetivos do projeto, a vice-coordenadora destacou:

O objetivo do projeto era formar voluntários e educadores sociais, para o exercício da mediação de leitura para as crianças e os jovens, que são atendidos naquela ONG.

[...]

(...) a gente desejava que os mediadores de leitura se qualificassem e permanecessem mediando leitura para as crianças e jovens, que eles pudessem descobrir aí a fruição da leitura.

Levando em conta o relato das ações realizadas, nossa análise é a de que o objetivo do projeto de extensão *Formação de mediadores de Leitura* foi apenas parcialmente alcançado. Até o final de nossa coleta, em setembro, os educadores da Novolhar ainda não haviam mediado leitura para as crianças, sendo que, pelo cronograma, isso estava previsto para agosto. O próprio Relatório Parcial aponta que os educadores declararam sentir-se despreparados para a mediação e solicitaram que seu início fosse prorrogado.

A nosso ver, algumas razões justificam esse cenário. Em primeiro lugar, as condições encontradas pelas professoras-coordenadoras estiveram muito aquém das ideais. A este respeito, vale, inclusive, resgatar um trecho, ainda que longo, da entrevista com a vice-coordenadora:

Nós estamos fazendo a formação em serviço; então, muitas vezes, não havia ninguém para ficar com as crianças durante a formação; então, alguns mediadores tinham que sair para ficar com as crianças; outros ficavam encarregados de cuidar de tarefas do dia, e toda hora havia interrupções, para atender alguém que chegava ou o telefone que tocava. As organizações não-governamentais, do mesmo modo como elas não se preocupam com a formação do voluntário e do educador social, elas não se preocupam com a formação em serviço e o exemplo máximo disso foi não ter organizado a

instituição e dito aos educadores e voluntários que a formação faria parte de suas atividades e que eles deveriam destinar horários se lá quisessem estar ou lá quisessem trabalhar.

O Relatório Parcial esclarece que as professoras-coordenadoras precisaram de quase dois meses para constituir um grupo fixo e relativamente assíduo. O trecho acima (da entrevista) mostra, além disso, quem mesmo formado o grupo, o trabalho era marcado por interrupções e pela saída de membros para atender demandas da Ong. Assim, parece-nos que uma das razões que justificam o atraso no cumprimento dos objetivos deveu-se à própria (des)organização da instituição que, conforme alerta a vice-coordenadora, não se preparou para receber a ação extensionista e não ofereceu aos educadores e gestores as condições necessárias para que eles se comprometessem com o trabalho.

Outro ponto que, a nosso ver, pode justificar a insegurança demonstrada pelos integrantes do grupo para mediar leitura para as crianças é o (baixo) grau de letramento demonstrado. A maioria dos integrantes não tinha o hábito da leitura e havia tido poucas oportunidades de ler para outras pessoas. Embora as professoras-coordenadoras tenham destinado duas oficinas para uma discussão sobre o processamento da leitura — a partir do material didático presente no Anexo VI —, em nossa opinião, teriam sido necessários outros encontros para que conhecimentos sobre o que é ler e como se lê proficientemente fossem construídos. Entendemos, pois, que o número de encontros dedicados ao estudo da leitura, como um conjunto de capacidades foi subestimado.

Também considerando que o hábito da leitura não parecia ser uma marca dos integrantes do grupo e, levando em conta que Garcia (2007) considera fundamental que um mediador seja um leitor, parece-nos que o projeto poderia ter incluído, em suas oficinas, atividades que levassem os mediadores a lerem. Embora as professoras-coordenadoras tenham

emprestado alguns livros aos integrantes, sobretudo àquele educador social que, até a chegada delas, nunca havia lido um livro inteiro, tais empréstimos eram irregulares e orientados por pedidos individuais, ou seja, uma “roda de leitura” entre os integrantes não foi um objetivo das oficinas e, a nosso ver, se tivesse sido, poderia ter beneficiado o trabalho.

Um último ponto que, parece-nos, poderia ter incrementado o trabalho realizado e, quiçá, levado os integrantes a mediarem leitura para as crianças já no 1º semestre, é a realização de leitura, pelas professoras-coordenadoras, para as crianças. Como já discutido anteriormente, estas leituras começaram apenas no 2º semestre, mas, a nosso ver, se elas tivessem se constituído em uma prática regular, desde o 1º semestre, acreditamos que os integrantes teriam tido a oportunidade de, gradativamente, observar, compreender e internalizar modos de leitura, os quais, posteriormente, poderiam realizar de modo autônomo. Na verdade, a idéia de ZPD (Vigotski, 1988), defendida por Delmanto, quando discute o papel do mediador para a criança, também pode ser aqui empregada, ou seja, as professoras-coordenadoras, ao lerem para as crianças, na presença dos futuros mediadores, também criaram uma zona de desenvolvimento proximal, pois, ao verem-nas lendo, os mediadores poderiam, num segundo momento, serem capazes de ler autonomamente para as crianças. A propósito, é bastante possível que isto esteja ocorrendo na Ong neste momento, mas, como nossa coleta encerrou-se em setembro, não temos como afirmar.

5.2 Os resultados da formação: o ponto de vista do (futuros) mediadores

Para discutirmos os efeitos obtidos pela formação realizada, ouvimos, por meio de entrevistas semi-estruturadas, a opinião dos integrantes sobre a formação recebida. Os conteúdos das entrevistas encontram-se transcritos no Anexo IX.

Um primeiro aspecto que chama a atenção nas entrevistas é como, por meio delas, há indícios de um perfil de letramento um pouco mais diversificado do

que aquele levantado pelas professoras-coordenadoras no primeiro mês do trabalho. Mais especificamente, duas entrevistadas relataram que tinham o hábito de ler para seus filhos, quando eles eram pequenos e uma delas relatou que sempre gostou de ler, dados estes que não apareceram inicialmente. A nosso ver, esta mudança — ainda que discreta —, considerando que se trata de dados sobre a história prévia dos entrevistados —, revela um efeito positivo da formação, que foi o de tornar os sujeitos mais sensíveis às suas lembranças como leitor; inclusive, como leitor para outras pessoas. É possível que, inicialmente, estas entrevistadas não tivessem considerado relevante contar as leituras que faziam aos filhos, mas, depois da formação, tenham ressignificado esta prática.

Outro dado bastante interessante revelado pelas entrevistas foi o fato de todos declararem que gostam de ler e que estavam lendo, no momento. É digno de nota, neste aspecto, que uma das entrevistadas afirmou estar lendo um livro emprestado pela vice-coordenadora do projeto e outro entrevistado declarou que, “agora”, estava lendo, porque “sabia o que ler”. Trata-se do educador social que, até o início do projeto, nunca havia lido um livro. Não há dúvidas, pois, que o projeto teve o efeito de despertá-los para a leitura e de motivá-los a ler. Se pensarmos, mais uma vez, na condição de leitor como fundamental à atuação como mediador de leitura (Garcia, 2007); podemos avaliar bastante positivamente este achado.

Apenas a educadora de teatro tem um grau de letramento diferenciado e demonstra, tanto no perfil inicialmente levantado pelas professoras-coordenadoras, quanto em seu entrevista, que a leitura sempre fez parte de sua vida, pessoal e profissional. Para ela, os efeitos da formação incidiram mais diretamente sobre a questão da mediação propriamente dita. De fato, sua entrevista mostra que ela buscava, nos encontros, compreender o que era a mediação da leitura e, sobretudo, saber se a mediação era (ou não) diferente de outras formas de leitura pública, como, por exemplo, as dramatizações. Ela afirma que sempre simpatizou com a idéia de “dar ler” e que gostaria de saber se essa “doação” seria a mediação.

Indagados sobre o que entendiam por “mediação de leitura” antes da formação, os demais integrantes fizeram afirmações como: “ler, separando por faixa etária”; “passar a forma de ler” ou “fazer uma leitura individual”. Vê-se, assim, que, exceção feita à educadora de teatro, os demais educadores tinham concepções parciais sobre a mediação.

É bastante interessante observar os motivos que levaram o grupo a optar pela formação. Observem-se os trechos abaixo:

Eu me interessei porque esta formação me traria base para poder realizar a leitura para as crianças, uma preparação melhor, né?

Porque eu acho importante por causa da área [educador social] que eu trabalho.

Como arte educadora eu sempre li para alunos, mas eu não tenho nenhuma formação específica em mediação, (...).

De modos diferentes, as respostas dadas indicam que cada um deles deseja aprender a mediar para poder, num momento posterior, ler para as crianças. Deste ponto de vista, há indícios de que o objetivo do projeto de que os educadores continuem mediando leitura para as crianças será atingido.

Apesar de termos identificado várias lacunas na extensão realizada, as entrevistas com os integrantes do grupo revelaram que eles aprenderam com a formação:

Não cheguei a ler lá, para discutir, mas as discussões preliminares - que levaram um bom tempo - foram muito frutíferas, a gente saía inquietado...

Os encontros estão sendo muito bacanas para mim, está sendo muito interessante observar a leitura, porque não tinha idéia do que era ler para as crianças.

Estamos aprendendo muito com a observação de leitura e pretendo fazer isso para as crianças depois.

Com exceção da arte-educadora, cuja entrevista foi mais longa e completa, as demais entrevistas chamam a atenção pela sua (pequena) extensão. Quando deu a entrevista, a arte-educadora já havia saído da Ong e nos

recebeu em sua própria casa, já os demais entrevistados estavam na instituição, trabalhando, quando nos deram as entrevistas. O número restrito de funcionários aliado ao grande número de crianças — cerca de 50 crianças em cada período — pode explicar a rapidez com que eles responderam à entrevista, justificando, assim, as respostas pequenas e sem explicações mais detalhadas. No entanto, as respostas curtas também podem se relacionar ao próprio grau de letramento dos entrevistados, revelando a dificuldade que eles têm de elaborar um discurso de viés mais teórico e mais reflexivo.

No entanto, apesar de lacônicas, as entrevistas deixam ver que eles aprovam a formação que está sendo realizada e pretendem ser capazes de mediar leitura para as crianças. Assim, parece que, a despeito das lacunas por nós identificadas, o trabalho realizado teve efeitos positivos, por sensibilizar os educadores para a importância de serem leitores, por motivá-los a ler e por despertar neles o desejo de virem a ler para as crianças da instituição.

Capítulo 7

Considerações finais

Neste trabalho, partimos de uma reflexão teórica sobre os modos de compreender a leitura, visando defender a adoção, no contexto de ações fonoaudiológicas — de natureza clínico-terapêutica ou de assessoria —, da visão enunciativo-discursiva, por entendermos que, nela, consideram-se as relações de significação que se dão entre o texto e o leitor, bem como porque os efeitos de sentido são tidos como frutos da historicidade do texto e do leitor. Por assim ser, a leitura, como enunciação e como discurso, permite que a singularidade do sujeito seja considerada e, mais que isso, seja tida como constitutiva dos tipos de leitura que podem ocorrer.

Também buscamos refletir sobre a importância da leitura para o perfil de letramento dos sujeitos, apontando que, na sociedade atual, somente será considerado letrado aquele sujeito que souber usar a leitura e a escrita, ou seja, dominar as competências leitoras e escritoras implicadas na produção autônoma da leitura e da escrita. Nesta reflexão sobre o letramento, pudemos compreender que a população brasileira ainda apresenta níveis bastante baixos em proficiência de leitura, bem como observar como a leitura ainda é um bem simbólico desigualmente distribuído entre os indivíduos.

Por não estar acessível a todos e por a escola não vir sendo capaz de formar leitores críticos, organizações não-governamentais, institutos e associações vêm, cada vez mais, respondendo às metas do Plano Nacional do Livro e da Leitura, por meio da implantação de projetos de formação de leitores, formação de mediadores de leitura, organização de salas de leitura, ampliação de acervos de livros, revitalização de bibliotecas, dentre outras ações que visam, todas, um incremento na qualidade do leitor brasileiro.

Deste modo, o projeto de extensão *Formação de mediadores de leitura* que analisamos também se alinha às metas do PNLL, na medida em que seu objetivo é o de formar educadores sociais e voluntários como mediadores de leitura, para

que medeiam leitura para crianças e jovens atendidos em uma Ong, que se destina a atender, em horário contra-escolar, crianças que vivem em situação de risco e de vulnerabilidade social.

A análise dos dados (relatórios e registros relativos à formação realizada, entrevistas com a vice-coordenadora do projeto e com os educadores que participaram da formação) revelou resultados interessantes.

Por um lado, o projeto mostrou-se alinhado a uma visão enunciativo-discursiva de leitura, a uma compreensão do mediador como um co-construtor do conhecimento e a uma crença na importância de que a mediação permanecesse quando da saída da universidade, de modo que as crianças e jovens atendidos (hoje e futuramente) pudessem contar com uma ação de acesso à leitura e de incremento à qualidade da leitura. Considerando-se que as coordenadoras do projeto são, ambas, fonoaudiólogas e que, ao longo do 2º semestre, alunas de Fonoaudiologia estagiaram na Ong, realizando mediações de leitura para as crianças, confirma-se que o fonoaudiólogo é um profissional capacitado para atuar não apenas com a mediação de leitura propriamente dita, mas também com projetos que visam à formação de novos mediadores de leitura. Vê-se, aí, então, um produtivo campo de atuação para a Fonoaudiologia.

Os dados revelaram, também, a dificuldade de empreender projetos dessa natureza numa Ong que não dispõe de recursos financeiros para sustentar um projeto que demanda a disponibilidade de seus educadores. Além disso, os educadores atendidos apresentaram um perfil de letramento bastante aquém daquele esperado a um mediador de leitura, o que, por um lado, explica que os objetivos não tenham sido plenamente alcançados e, por outro lado, demonstrou a necessidade de se investir na formação de leitores, antes que se pudesse investir na formação de mediadores de leitura.

Essa realidade remete-nos aos dados sobre o perfil de letramento da população brasileira levantado pelo INAF/ 2007, que mostra que menos de 1/3 da população atinge níveis satisfatórios de leitura. Remete-nos, ainda, aos achados de Abreu (2001), cuja pesquisa sobre os *Retratos da leitura no Brasil* obriga a perceber que

a população brasileira tem modos de ler ainda pouco conhecidos pela intelectualidade brasileira. A este respeito, é digno de nota que um dos educadores sociais nunca havia lido um único livro até a chegada do projeto a Ong em que ele trabalha, porque, segundo ele, “ele queria ler, mas não sabia o que ler”. Ou seja, o problema da leitura no Brasil, como aponta Abreu, é menos de vontade de ler ou de reconhecimento da importância da leitura, e muito mais de acesso à leitura e de reconhecimento do que as pessoas efetivamente gostam de ler. Nós acrescentaríamos, então, que o problema é também o de ensinar as pessoas sobre o que ler.

Apesar de termos identificado algumas lacunas no projeto realizado e termos arriscado algumas soluções para elas; de modo geral, a análise revelou que a formação de mediadores de leitura empreendida teve efeitos bastante positivos, na medida em que conscientizou os educadores para a importância da leitura, motivou-os a ler e despertou neles o desejo de mediarem leitura para as crianças e jovens com os quais trabalham diariamente.

Pelo exposto, então, concluímos que a formação de mediadores de leitura é uma forma de atuação fonoaudiológica que pode contribuir para a formação de leitores, de um modo que escape às — nas palavras de Silva (1995) — *lei-duras* que vêm caracterizando a (de)formação dos leitores brasileiros.

Referências Bibliográficas

ABREU, Márcia de. Diferentes formas de ler. Disponível em <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaio>. Originalmente apresentado na Mesa-redonda *Práticas de Leituras: história e modalidades*, no XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom, Campo Grande, 2001.

AJURIAGUERRA, J. & AUZIAS, M. (1975). Condiciones previas para el desarrollo de la escritura en el niño. In: E. H. Lennenberg & E. Lennenberg (orgs). *Fundamentos del Desarrollo del Lenguaje*. Madrid: Alianza, [1975]1982: 573-591

BRAKLING, Kátia Lomba. Sobre leitura e formação de leitores. SEE: Fundação Vanzolini, 2004. Texto parcialmente publicado no portal www.educarede.org.br.

CALHETA, Patrícia Prado. Assessoria fonoaudiológica escolar e letramento infantil. In DAUDEN, Ana Tereza Brant de Carvalho; MORI-de ANGELIS, Cristiane Cagnoto (org.) *Linguagem escrita: tendências e reflexões sobre o trabalho fonoaudiológico*. São Paulo, Pancast, 2004: 175-185.

DELMANTO, Dileta. A mediação da leitura à luz da concepção de aprendizado socialmente elaborado. In: *Prazer em Ler: Registros esparsos da emoção do caminhante nas lidas com a mediação de leitura. Prazer em Ler, vol. 2.* Prazer em Ler/ Instituto C&A/ Cenpec, 2007: 16-23.

GARCIA, Edson Gabriel. O mediador de leitura: conversas sobre sua identidade em quatro tons e meio. In: *Prazer em Ler: Registros esparsos da emoção do caminhante nas lidas com a mediação de leitura. Prazer em Ler, vol. 2.* Prazer em Ler/ Instituto C&A/ Cenpec, 2007: 92-104. Disponível em http://www.prazeremler.org.br/prazeremler/html/content/material/pdf/publicacao_prazer_em_ler2.pdf

MORAIS, A. M. P. *Distúrbios de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. São Paulo: EDICON, 1986.

MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: UNESP, 1996.

MORI-de ANGELIS, Cristiane Cagnoto; TEIXEIRA, Denise de Oliveira. *Formação de mediadores de leitura*. Projeto de Extensão aprovado pela Comissão de Extensão do CEPE/ PUC-SP, em março de 2008 (inédito).

ORLANDI, Eni Pulcinelli O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, Regina. & SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

PASTORELLO, Lucila Maria Assessoria fonoaudiológica a executivos estrangeiros. In: CÉSAR, Carla Patrícia Hernandes Alves Ribeiro; CALHETA, Patrícia Prado. *Assessoria e Fonoaudiologia - Perspectivas de Ação*. Rio de Janeiro: Revinter, 2005.

PASTORELLO, Lucila. A insistência do singular: práticas de leitura e produção da subjetividade na formação de profissionais de saúde. In BERBERIAN, Ana Paula; MORI-de ANGELIS, Cristiane Cagnoto; MASSI, Giselle (org.) *Letramento : Referências em saúde e educação*. São Paulo, Plexus, 2006 : 274-298.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Programa *Ensino Médio em Rede*.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Leitura ou “Lei-Dura”? In: ABREU, Márcia (org). *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º Cole*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

SMITH, F. Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

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

SOARES, M. B.; LEITE, L. C. M., ORLANDI, E. P.; LEMLE, M. Comunicação e expressão: o ensino da leitura. In: ABREU, Márcia. (org.). *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º Cole*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. 2 ed. Brasileira. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

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

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In — (org) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995: 15 – 61. (Coleção *Letramento, Educação e Sociedade*).

Sites acessados:

http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por, acessado em 10/10/2008.

http://www.institutocea.org.br/instituto/site/content/atuacao/prazer_em_ler.aspx, acessado em 18/10/2008.

<http://www.vw.com.br/fundacaovw>, acessado em 17/10/2008.

www.pnll.gov.br, acessado em 14/11/2008.

www.pnll.gov.br, acessado em 14/11/2008.

ANEXO V

Perfil de Letramento

História de letramento

- a) Qual a sua primeira lembrança em relação á linguagem escrita?
- b) Quando você ainda não sabia ler, alguém lia para você? Quem? Que lembranças você tem destes momentos?
- c) Quando você aprendeu a ler e escrever? Que lembranças você tem de seus primeiros momentos como alguém que sabia ler e escrever?

Histórico de leitura

- a) Quem ensinou você a ler? Quantos anos você tinha? Quais são suas principais lembranças desse processo?
- b) Você sabe dizer qual foi o primeiro livro que você leu sozinho(a)? O que você se lembra dele? Você gostou? Tem vontade de relê-lo? Por quê? .
- c) Dos livros que você já leu até hoje, quais marcaram mais? Por quê?
- d) Há algum livro (ou alguns) que você leia sempre, ou seja, uma espécie de companheiro constante? Por que você sempre o relê?
- e) Você está lendo algum livro no momento? Qual? Está gostando? Por quê?
- f) O que você mais lê? Literatura, jornais, revistas, livros da faculdade, bíblia etc.?
- g) Você costuma grifar o que lê? Quando? Por quê?
- h) Você gosta de ler livros que lhe foram emprestados ou prefere ter seu próprio exemplar?
- i) Você escolhe lugares e momentos específicos para ler? Se sim, você o faz para qualquer tipo de leitura ou para algumas em especial?
- j) Você costuma escrever em seus livros? O quê? Em todos eles ou só em alguns especificamente?
- k) Você é do tipo que lê “qualquer coisa que lhe caia nas mãos”, por exemplo, panfletinhos distribuídos no farol, qualquer revista disponível na sala de

espera do dentista, bula de remédio, composição química e modo de usar do xampu? Se sim, o que você lê?

- l) Em sua família, há outros leitores? Quantos e quem são? O que, em geral, eles lêem?
- m) Há alguém que tenha influenciado sua história de leitor? Quem? Por que houve esta influência? Como ela se deu?
- n) Você lê para alguém? Quem? O quê? Por quê?
- o) Por que razão você diria que mais lê? Trabalho, faculdade, lazer? Algum outro motivo? Qual?
- p) Você se acha um bom leitor? Por quê? Qual você diria que são suas principais dificuldades e suas principais facilidades quando a questão é a leitura? Seu desempenho se altera conforme o texto que está lendo? O que mais interfere nesta alteração: o assunto, o tipo do texto, ambos ou algum outro elemento?

Mediação de leitura

- a) Você conhece o trabalho de algum mediador de leitura? Se sim, quem? Se não, o que imagina ser um mediador de leitura ?
- b) Quais os motivos de sua escolha em participar da formação para mediação de leitura? Quais são suas expectativas em relação à formação de mediador de leitura para crianças e jovens?

ANEXO VI

Compreensão de textos escritos e orais ⁴³

A. Leia os fragmentos de um texto da escritora Simone de Beauvoir onde ela explica porque gosta de ler.

PORQUE GOSTO DE LER

“Na infância, na adolescência, a leitura não era apenas minha distração predileta, mas também a chave que me abria o mundo. Ela me anunciava meu futuro: identificando-me com heroínas de romance, através delas pressentia meu destino. Nos momentos ingratos de minha juventude, salvou-me da solidão. Mais tarde, ajudou-me a ampliar meus conhecimentos, a multiplicar minhas experiências, a compreender melhor minha condição de ser humano e o sentido do meu trabalho de escritora. (...)

Fico sempre maravilhada com a metamorfose dos pequenos sinais pretos numa palavra que me joga no mundo, que traz o mundo para dentro de minhas quatro paredes.(...) Se fico inerte diante das linhas impressas, elas se calam; para que adquiram vida, é preciso que eu lhes dê um sentido e que minha liberdade lhes proporcione sua própria temporalidade, conservando o passado e ultrapassando-o na direção do futuro. (...)

Abro as cortinas de meu quarto, deito-me num divã, tudo em volta deixa de existir, ignoro-me a mim mesma: existe somente a página preta e branca que meus olhos percorrem. E eis que me ocorre a surpreendente aventura relatada por alguns sábios taoístas: abandonando no leito sua carcaça inerte, eles levantavam vôo; durante séculos viajam de cume em cume, através da terra inteira e até o céu. Quando reencontravam seu corpo, este não envelhecera. Assim vogo eu, imóvel, sob outros céus em épocas passadas, e é possível que transcorram séculos antes que me reencontre, a duas ou três horas de distância, neste lugar do qual não saí. Nenhuma experiência é comparável a esta. (...)

⁴³ Este texto foi adaptado do material didático produzido pela Profª. Ana Luiza Marcondes Garcia para o PEC – Formação Universitária, realizado pela CENP, através da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Muitas vezes, leio somente pelo prazer da leitura, e não pela obrigação de ter lido. (...) Muitas vezes dedico-me a leituras que não servem nem para instruir-me, nem como comunicação, mas apenas para passar o tempo: leituras de puro divertimento, como os romances policiais, os de espionagem, os livros de ficção científica.

Leio também bastante para informar-me: sempre desejei aprender, a minha curiosidade é amplamente diversificada. Gostaria de estar a par de tudo o que diz respeito a meus contemporâneos. (...)

Sozinha em meu quarto com um livro, sinto-me próxima não somente de seu autor, mas através do tempo e do espaço, do conjunto de seus leitores.”

BEAUVOIR, Simone (1972) *Balanço Final*. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1982

Nesses fragmentos, a escritora resume, de modo preciso e poético, alguns aspectos relativos à leitura que serão examinados mais adiante: a ampliação do universo que a leitura em geral proporciona, a qualidade da experiência literária, como é o processo da leitura, como interagimos com o autor do texto, os processos mentais pelos quais passamos enquanto lemos, os diferentes objetivos de leitura etc.

Atividade 1

Concepções de leitura

A leitura é uma atividade complexa que envolve vários aspectos, pois exige que o leitor mobilize diferentes tipos de conhecimento para realizá-la. Vamos analisar duas diferentes maneiras de entender o ato de ler, procurando perceber as vantagens e desvantagens para a prática pedagógica.

B. Compare os dois excertos que se seguem e procure explicar que aspecto relativo à leitura cada um deles privilegia.

Excerto 1

Para conseguir ler, é preciso saber converter letras em sons e isso pode ser feito de modo mais lento ou mais rápido:

O l h a r t o d a s a s l e t r a s
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18
a t r a s a m u i t o a l e i t u r a
19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37

Ler as palavras é um pouco melhor

1 2 3 4 5 6 7
Cada grupo de palavras é ainda mais rápido
1 2 3 4

Adaptado da revista **Superinteressante**, janeiro de 1997, Editora Abril, pp. 61-65

Excerto 2

“Se fico inerte diante das linhas impressas, elas se calam; para que adquiram vida, é preciso que eu lhes dê um sentido (...).Por momentos tenho a consciência de que colaboro com o autor para fazer existir a página que decifro...” (BEAUVOIR (1972)).

Os dois excertos acima poderiam exemplificar, respectivamente, duas concepções básicas de leitura, detalhadas a seguir:

a) a leitura como decodificação do texto

A leitura como decodificação é entendida como a mera decifração dos sinais impressos: o leitor estabelece correspondências mecânicas entre os sons da linguagem e os sinais gráficos. Esse automatismo tanto pode ocorrer no nível das letras, como no nível das sílabas, das palavras ou das frases. Segundo Kleiman (1993), a adoção dessa concepção só permite à escola avaliar a decifração e não ensinar a ler.

b) a leitura como construção do sentido do texto

Um trecho dos PCN, pode nos ajudar a entender um outro modo de conceber a leitura:

“A leitura é um trabalho no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador⁴⁴, do sistema de escrita etc. Não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que consegue analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias (...)”. PCN. pp. 53-54.

C. Examine o exemplo a seguir, extraído de um livro de 3ª série, ⁴⁵ pela professora Ângela Kleiman para discutir práticas de leitura e responda à questão.

Após a leitura de um texto que começa da seguinte maneira:

No litoral do Paraná, as cidades são acolhedoras e silenciosas, com suas ruas coloniais muito antigas e o povo é pacato e tranqüilo.

O aluno deveria, na seção *Entendimento do texto*, completar a seguinte seqüência:

As cidades do litoral paranaense são..... e, com ruas e o povo é e

Qual das duas concepções de leitura está por trás de tal prática? Justifique sua resposta.

⁴⁴ O termo “portador” está sendo utilizado aqui para referir-se a livros, revistas, jornais, e outros objetos que usualmente portam textos, isto é, os suportes em que os textos foram impressos originalmente.

⁴⁵ O exemplo foi extraído de KLEIMAN, A *Oficina de Leitura: teoria e prática*, Pontes, Campinas, 1993, p.21.

Considerar que saber ler é saber decodificar, pode levar a escola a produzir um grande número de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que lêem. Por outro lado, se adotamos a concepção de leitura como construção do sentido do texto, a prática de leitura em sala de aula se amplia em muito e pode envolver, inclusive, aqueles alunos que ainda não sabem ler convencionalmente. Mais adiante veremos como.

Um alerta terminológico

As palavras *compreensão*, *interpretação*, *atribuição/construção de sentido/significado* são termos comumente utilizados quando se fala de leitura. Mas, especialmente na prática escolar, os termos *compreensão* e *interpretação* geram confusões. Para alguns, são sinônimos; outros não concordam acerca do que cada um deles significa.

D. Indique se há concordância ou discordância quanto ao sentido dos termos *compreensão* e *interpretação* nas afirmações que se seguem. Justifique sua resposta:

Afirmação 1

É bastante comum, nos livros didáticos ou entre professores de Português, ouvirmos dizer que depois de *compreender* o texto, isto é, decodificar as palavras, solucionar todas as dúvidas de vocabulário e perceber as idéias ou elementos centrais da história, o aluno pode *interpretá-lo*, ou seja, dar a sua opinião pessoal.

Afirmação 2

“A interpretação é pontual, limitada, discreta. A compreensão é uma elaboração em uma escala maior que retoma objetos de interpretação, soma-os, preenche os vazios entre eles: é uma reconstituição da história ou do texto, das suas articulações ou das suas transições.” (BARTHES & COMPAGNON, 1987, p. 193)

Definindo os termos

Como se vê, para evitar confusões, é preciso sempre procurar saber o que cada um está querendo dizer quando usa esses termos. Neste material, vamos tomar

como referência o ponto de vista da professora Eni Orlandi que diferencia três tipos de relações diferentes que o sujeito estabelece com a *significação* na linguagem.

“Inteligível: *a que se atribui sentido atomizadamente (codificação);*

Interpretável: *a que se atribui sentido levando-se em conta o contexto lingüístico (coesão);*

Compreensível: *é a atribuição de sentidos considerando o processo de significação no contexto de situação, colocando-se em relação enunciado/enunciação”*

“No seu trato usual com a linguagem, o sujeito apreende o inteligível, e se constitui em intérprete. A compreensão, no entanto, supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica.” (ORLANDI, 1988:116).

Diremos então que, ao ler, o sujeito decodifica o texto e o **interpreta** com base no conhecimento lingüístico que tem, chegando assim ao **significado** e o **compreende** quando leva em conta a própria situação de leitura, construindo assim os seus **sentidos**. Para entender melhor o que se quer dizer com “a própria situação de leitura”, leia o próximo bloco.

As condições sócio-históricas da leitura

A professora Eni Orlandi (1988) chama atenção para o fato de que a leitura é produzida em determinadas condições, que, sendo sócio-históricas, devem ser levadas em consideração. São três os aspectos a serem considerados. Em primeiro lugar, **toda leitura tem sua história**, o que significa que um mesmo texto é lido em épocas (condições) diferentes; assim um tipo de discurso pode perder seu caráter original (um canto religioso passar a ser um poema, por exemplo). Da mesma forma, um texto pode ser lido com finalidade diversa daquela que tinha inicialmente (por exemplo, contos de fada podem ser lidos de uma perspectiva psicanalítica, tornando-se documentos de pesquisa).

O segundo ponto destacado por Orlandi é que os **sentidos têm sua história**. Isso significa que os sentidos se sedimentam de acordo com as condições de

produção da linguagem, ou seja, essa história relaciona-se aos contextos de sua utilização. É assim que, para se compreender um texto, é preciso relacioná-lo a outros textos (orais ou escritos) que dão indicações de como o texto em questão deve ser lido. Esse fenômeno recebe o nome de **intertextualidade**.

Um terceiro aspecto, também histórico, deve ser considerado para se falar em leitura: **a história de leitura do leitor**. É o conjunto de leituras já realizadas pelo sujeito que vai determinar a sua capacidade de leitura, já que a história de leitura de cada um tanto pode ampliar como limitar a compreensão de um determinado texto. Para a história de leitura do leitor têm papel relevante tanto a sedimentação de sentidos quanto a intertextualidade.

Em resumo; compreender um texto é interagir com seu autor e com todos os sentidos que esse texto encerra. Nas palavras da escritora Simone Beauvoir, *“Sozinha em meu quarto com um livro, sinto-me próxima não somente de seu autor, mas através do tempo e do espaço, do conjunto de seus leitores.”*

E. Examine as propostas de atividade de leitura que se segue e indique qual (ou quais) dos três aspectos da própria situação de leitura são trabalhados em cada uma delas. Justifique sua resposta, pensando no modo como a criança construiria o sentido do texto em questão.

Proposta 1

Em uma 2^a série, a professora propõe a leitura da seguinte tirinha da *Mafalda*:

Mafalda e Susanita conversam:

Mafalda diz: “Mamãe amassa a massa”

Susanita: “Mamãe faz a massa e a massa é sã”

Mafalda, se despedindo de Susanita: “O bom de ir à escola é que a gente pode ter conversas literárias!”

(*Toda Mafalda*, Martins Fontes)

Depois da leitura da tirinha, a professora faz a seguinte pergunta aos alunos:

“Para podermos compreender o texto e achar graça na tirinha, de que outros tipos de textos temos que nos lembrar?”

Proposta 2

Uma professora de 3^a série planejou dedicar algumas aulas à leitura de fábulas. Antes de apresentar as fábulas escolhidas, porém, lê o seguinte texto para a classe:

Fábulas

Há muito, muito tempo mesmo, mais de 2.000 anos, os homens viviam rodeados de animais. (...) Foi na Grécia que apareceram as primeiras (...) fábulas, que a gente conhece até hoje. Nessas histórias, todos os bichos falam, e a gente entende o que eles dizem. A primeira delas foi escrita por Hesíodo e é sobre um gavião e um rouxinol.

Sabe quanto tempo faz? Contando em avós, são 47 avós: mais ou menos 2.800 anos. Tem que ser uma história muito boa para sobreviver tanto tempo!

O maior contador de fábulas da Grécia apareceu um pouco mais tarde e se chamava Esopo. Ele era um escravo, numa parte da Grécia, a Frígia. Foi ele que inventou as fábulas *A cigarra e a formiga* e *O lobo e o cordeiro*. Nessas histórias, os bichos mostram para a gente como a gente é.

Muito tempo depois de Esopo (...), um cavaleiro da corte do rei da França resolveu contar de novo as fábulas, mas agora em forma de versos.

O nome dele era Jean de La Fontaine. As fábulas de La Fontaine são quase iguais às de Esopo, mas escritas nas palavras dele, que era um grande poeta. Juntando todas as fábulas, são mais de 250.

Arthur Nestrovski. *Folhinha de S. Paulo*, 14/4/1995.

Proposta 3

Ao final da 4^a série, considerando que os alunos já tinham lido e gostado dos livros *Gênio do crime*, de João Carlos Marinho, do livro *Eu, detetive* de Stela Car e de outros livros do mesmo gênero, a professora se propõe a ler junto com os alunos, em sala de aula, *Um estudo em vermelho*: uma história do detetive Sherlock Holmes, do escritor inglês Conan Doyle.

Encaminhando algumas conclusões

Será que cada um pode entender o que quiser de um texto? A resposta é sim e não.

Diremos que **sim**, pois cada texto pode provocar sentidos únicos para cada leitor, já que cada leitura pode ser realizada em situações inéditas, que cada leitor tem uma história particular de leitura e pode estabelecer relações originais com outros discursos. Nesse sentido, a emoção que a fruição de um texto literário, por exemplo, pode trazer para o leitor é única, pessoal e inquestionável. Cabe à escola não só acolhê-la como buscar provocá-la.

Por outro lado, diremos que **não**, levando em conta o fato de que os sentidos são histórica e socialmente legitimados e ainda o fato de que o autor deixa marcas lingüísticas no texto que orientam o leitor em direção ao sentido que pretende provocar. Cabe também à escola fornecer elementos para o aluno chegar aos sentidos já legitimados e apontar as marcas lingüísticas deixadas pelo autor, de forma a impedir que o aluno realize inferências não-autorizadas pelo próprio texto.

As inferências não-autorizadas são deduções indevidas, ilegítimas, impróprias ou sem fundamento que o leitor/ouvinte de um texto pode, equivocadamente, realizar.

Examinando uma atividade de leitura

Vejam um exemplo: em uma 3ª série, para trabalhar com poesia, a professora propõe a leitura de um poema, seguida de três perguntas :

O bicho

Vi ontem um bicho

Na imundície do pátio

Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,

Não examinava nem cheirava:

Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,

Não era um gato,

Não era um rato.

O bicho, Meu Deus, era um homem.

Manuel Bandeira, *Poesia Completa e Prosa*, Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1977

Compreensão do texto

a) O que você achou do poema? Justifique sua resposta.

b) Releia os seguintes versos:

“Quando achava alguma coisa,

Não examinava nem cheirava:

Engolia **com voracidade**”.

Tente descobrir sozinho: qual o sentido da expressão *com voracidade*?

c) Qual é o sentimento que o poeta expressa no último verso? Justifique sua resposta.

F. Levando em conta a reflexão realizada no bloco anterior, indique qual é o objetivo de cada pergunta e se há algum limite de respostas possíveis para cada uma delas. Justifique sua resposta.

Atividade 2

Nesse bloco, vamos aprofundar alguns aspectos relativos à leitura. Para tanto, vamos utilizar algumas reflexões realizadas pela professora Ângela Kleiman, em seu livro, *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*, (Editora Pontes, Campinas, 1993), às quais acrescentaremos informações de outros autores, comentários e exemplos. É importante salientar que, na medida em que boa parte desse procedimentos são realizados também pelo ouvinte que escuta um texto, estaremos também tratando, em alguns casos, da compreensão de textos orais.

O fatiamento sintático

Para compreender os textos que lê, o leitor realiza um fatiamento sintático do texto. Mesmo que não tenha aprendido a fazer análise sintática na escola, todo falante possui um conhecimento gramatical implícito que o leva ler “procurando”, por grupos sintáticos significativos ou sintagmas. Quando consegue “fechar” um grupo sintático, o leitor se concentra na seqüência seguinte.

Sintagmas são grupos de palavras que formam um todo organizado em torno de uma palavra núcleo. Quando a organização ocorre em torno de um substantivo, o sintagma é nominal; quando ocorre em torno de um verbo, o sintagma é verbal. Podemos falar ainda em sintagmas adverbiais, sintagmas adjetivais etc.

A. Volte ao último exemplo do excerto 1 da Atividade 1 para entender como o leitor realiza o fatiamento sintático do texto.

Privilegiando o sentido

Está claro que, para iniciantes, a leitura é mais vagarosa e difícil se ficar reduzida à decodificação. Por isso, o professor deve tornar a atividade de leitura bastante significativa, focalizando não apenas a forma, mas principalmente o sentido. Vejamos, por exemplo, um equívoco que poderia ser cometido quando se considera que o leitor iniciante, pelo fato de ler mais lentamente, só pode trabalhar com textos “fáceis”. Alguns livros didáticos, por exemplo, só trazem textos de períodos curtos e simples, artificialmente reduzidos, muitas vezes “escritos especialmente” para o material didático, semelhantes a este:

Tito é o tatu.

A lata é de Tula.

Totó late: au... au...

Tieta é tia de Lalá.

A artificialidade do material, que não chega a ser propriamente um texto, não ajuda o aluno a escapar da forma e apoiar-se no sentido.

O papel dos diferentes tipos de conhecimento prévio

É fundamental o papel do “conhecimento que está por detrás dos olhos” no processo de compreensão dos textos. Podemos chamá-lo de conhecimento prévio. É possível distinguir dois tipos de conhecimento prévio: conhecimento de mundo e conhecimento lingüístico.

O conhecimento de mundo

Também chamado de conhecimento enciclopédico, o conhecimento de mundo abrange desde o conhecimento de fatos corriqueiros do dia-a-dia até fatos comprovados pela ciência e têm papel ativo durante a compreensão de textos orais e escritos. No vídeo *Para ensinar a ler*, você pôde perceber como, durante a leitura de um texto que descreve uma cerimônia de casamento, experimentamos um estranhamento quando se diz que a noiva estava vestida de preto e na mão carregava uma cruz.⁴⁶ Isso ocorre porque temos um conhecimento sobre a situação cerimônia de casamento onde não se “encaixam” aqueles detalhes. Faça o exercício que se segue para entender como o conhecimento de mundo funciona durante a leitura.

B. Leia o texto que se segue, respondendo às questões propostas:

O grande feito

Com gemas preciosas para financiá-lo, nosso herói desafiou bravamente os risos escarninhos que tentaram dissuadi-lo de seus planos. “Vossos olhos vos enganam”, retrucou, “um ovo e não uma mesa tipifica esse planeta inexplorado!” E então três irmãos valentes se lançam em busca de provas. Desbravando caminhos, algumas vezes através de vastidões tranqüilas, mais amiúde em meio a picos e vales turbulentos, os dias se tornaram semanas, tantas quantas os vacilantes que espalhavam rumores a respeito do horizonte. Finalmente, não se sabe de onde, criaturas aladas e bem-vindas apareceram, anunciando um sucesso momentâneo. (adaptação de GLUCKSBERGE & DANKS (1975:116))

⁴⁶ O exemplo foi extraído de KATO, M. A. (1982) *O Aprendizado da Leitura*, 1985, Martins Fontes, SP.

a) Interpretação do texto

- Quem se lançou em busca de provas?
- Como eram os caminhos?
- A respeito de que os vacilantes espalhavam rumores?
- O que as criaturas aladas anunciaram?

b) É possível responder a essas questões sem saber do que o texto fala? Por quê?

c) Compreensão do texto:

- Tente determinar qual o assunto abordado no texto. Preste atenção em como você chega a determiná-lo.
- Quais pistas você utilizou?

A realização de inferências

Durante a leitura e a escuta de textos, o conhecimento de mundo é ativado para que o leitor/ouvinte possa realizar **inferências**, isto é, entender implícitos ou pressupostos a partir das pistas que o autor deixa, perceber o que está “dito nas entrelinhas”, relacionar diferentes partes do texto, tirar conclusões, deduzir o sentido de uma palavra desconhecida etc. Faça o exercício que se segue para perceber como entendemos implícitos:

C. Considere o seguinte enunciado:

O Jurandir é o nosso chefe no escritório, mas é muito legal com a gente

- O que não está dito no enunciado, mas está implícito?
- Como você pôde descobrir?

Partindo das palavras chave do texto

Como poderíamos, então, ajudar o leitor/ouvinte iniciante a usar o seu conhecimento de mundo para realizar inferências? Pode-se, por exemplo, fornecer previamente as palavras chave do texto, já que ele abordaria o texto com o

conhecimento de mundo sobre o assunto já ativado; além disso, ao encontrar as palavras chave, ele seria capaz de reconhecê-las rápida ou até instantaneamente.

Antecipando o conteúdo

Outro trabalho importante seria o de estimular a **predição** ou **antecipação do conteúdo** de um texto escrito ou oral. Sabe-se que o leitor proficiente faz predições sobre o que vai ler baseado no seu conhecimento de mundo e formula hipóteses que continuamente checka se são verdadeiras ou não. As predições podem ser feitas quanto a diferentes aspectos do texto: o gênero, o assunto, o ponto de vista que o autor vai defender etc. Suponha, por exemplo, como você compreenderia mais rapidamente o texto do exercício C., *O grande feito*, se tivéssemos antecipado que ele trata de acontecimentos históricos relativos à descoberta da América. Pode-se pedir que o leitor/ouvinte antecipe ou elabore uma hipótese sobre o que vai ler levando em conta vários elementos: no caso dos textos escritos, observando as ilustrações, onde foi publicado, o título do texto, o autor, a época em que foi escrito, etc.; para textos orais, avaliando a situação de comunicação, o tipo de falante, o que vai ser dito etc. Este costuma ser um trabalho que desperta o interesse e prepara a leitura e a escuta de textos. Pode-se fazer interrupções na leitura, de tempos em tempos, para o leitor checkar suas hipóteses iniciais e elaborar novas hipóteses. Faça o exercício que se segue para entender como a formulação de hipóteses funciona:

D. Vocês vão ler o texto que se segue coletivamente. Siga as instruções para que você possa perceber o que a atividade visa discutir. Antes de ler o texto que se segue, pegue uma folha de papel ou qualquer outra coisa que possa tapar o texto de forma que você vá lendo por partes, começando pelo título.

A incapacidade de ser verdadeiro

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões-da-independência cuspidos fogo e lendo fotonovelas.

A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo. Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias.

Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:

— Não há nada a fazer, Dona Coló. Este menino é mesmo um caso de poesia.

Carlos Drummond de Andrade. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1988.

Estabelecendo objetivos de leitura

Sabe-se que a leitura é mais eficiente se o leitor é capaz de saber **para que** está lendo um texto. Nesse sentido, um outro modo de ajudar leitores iniciantes seria fornecer objetivos de leitura bem definidos antes da leitura. Por exemplo, pedir que folheiem um pequeno livro de histórias para descobrir que personagens participam dela ou onde ela se passa; que leiam uma reportagem sobre um autor de livros para depois realizar uma entrevista com ele; pedir que leiam o verbete de uma enciclopédia sobre um animal, antes que apresentem um seminário sobre o assunto em sala de aula etc. Entenda a importância de ler com um objetivo de leitura fazendo a atividade que se segue:

D. Para que o objetivo da atividade possa ser atingido é importante que você siga rigorosamente as instruções dadas. O grupo vai ser dividido em três partes; 1/3 do grupo vai ler a instrução 1, 1/3 lerá a instrução 2 e o último terço lerá a instrução 3. Em seguida todos lerão o texto que se segue individualmente, apenas uma vez.

ATENÇÃO. Leia apenas a instrução que lhe couber.

Instrução 1:

Vamos supor que você é um ladrão profissional que planeja assaltar uma bela casa onde mora um escritor. Por um acaso da sorte, soube que ele descreveu detalhes reais da casa em um livro que publicou recentemente. O texto que se segue é um trecho do tal livro. Você o lê para decidir se vai ou não assaltar a

casa. Leia o texto apenas uma vez. Pegue uma folha de papel e escreva o que você conseguiu guardar do texto.

Instrução 2:

Vamos supor que você está planejando comprar uma bela casa que pertence a um escritor. Por um acaso da sorte, soube que ele descreveu detalhes reais da casa em um livro que publicou recentemente e resolve lê-lo antes de se decidir a visitar a casa. O texto que se segue é um trecho do tal livro. Leia o texto apenas uma vez. Pegue uma folha de papel e escreva o que você conseguiu guardar do texto.

Instrução 3:

Leia o texto que se segue apenas uma vez. Pegue uma folha de papel e escreva o que você conseguiu guardar do texto.

“Os dois garotos correram até a entrada da casa.

— Veja, eu disse a você que hoje era um bom dia para brincar aqui - disse Eduardo.

— Mamãe nunca está em casa na quinta feira - ele acrescentou.

Altos arbustos escondiam a entrada da casa; os meninos podiam correr no jardim extremamente bem cuidado.

— Eu não sabia que sua casa era tão grande - disse Marcos.

— É, mas ela está mais bonita agora, desde que meu pai mandou revestir com pedras essa parede lateral e colocou a lareira. Havia portas na frente e atrás e uma porta lateral que levava à garagem, que estava vazia, exceto pelas três bicicletas com marchas guardadas aí. Eles entraram pela porta lateral. Eduardo explicou que a porta sempre ficava aberta para suas irmãs mais novas entrarem e saírem sem dificuldade.

Marcos queria ver a casa, então Eduardo começou a mostrá-la pela sala de estar. Estava recém pintada, como o resto do primeiro andar. Eduardo ligou o som. O barulho preocupou Marcos.

— Não se preocupe, a casa mais próxima está a meio quilômetro daqui.

Marcos se sentiu mais confortável ao observar que nenhuma casa podia ser vista em qualquer direção além do enorme jardim.

A sala de jantar, com toda a porcelana, prata e cristais, não era lugar para brincar; os garotos foram para cozinha onde fizeram um lanche.

Eduardo disse que não era para usar o lavabo porque ele estava úmido e mofado, uma vez que o encanamento arrebentara.

— Aqui é onde meu pai guarda suas coleções de selos e moedas raras – disse Eduardo enquanto eles davam uma olhada no escritório. Além do escritório, havia três quartos no andar superior da casa.

Eduardo mostrou a Marcos o closet de sua mãe cheio de roupas e o cofre trancado onde havia jóias. O quarto de suas irmãs não era tão interessante exceto pela televisão e o Atari. Eduardo comentou que o melhor de tudo era que o banheiro do corredor era seu desde que um outro foi construído no quarto de suas irmãs. Não era tão bonito como o de seus pais que era revestido de mármore, mas para ele era a melhor coisa do mundo.”⁴⁷

Compare as suas anotações com as de seus colegas.

Como vimos, é importante ter objetivos de leitura, o que não significa que ele deva ser sempre especificado *pelo professor*. Todo programa de leitura deve ter um componente livre, em que o aluno lê o que quiser, sem cobrança de nenhuma espécie. O que importa é garantir que a atividade de leitura seja deslocada de uma atividade meramente escolar, burocrática, só para cumprir o programa, para uma atividade de fato significativa.

⁴⁷ Texto retirado de Kleiman (1989)

ANEXO VII

Saber ler e escrever⁴⁸ - CONTARDO CALLIGARIS

Em 2003, o governo lançou o programa "Por um Brasil Alfabetizado". Desde então, periodicamente, há cerimônias solenes de formatura para os adultos que aprenderam a ler e a escrever e para os que completaram o ensino fundamental. Com frequência, o próprio presidente Lula felicita a turma.

No sábado passado, no Rio de Janeiro, o presidente disse aos alunos que, uma vez formados, eles poderão mais facilmente encontrar emprego e ganhar mais do que um salário mínimo. Além disso, o progresso na qualificação dos trabalhadores contribuirá para o desenvolvimento nacional.

Um mês atrás, em circunstâncias análogas, o presidente evocou uma lembrança tocante: seu pai, analfabeto, comprava o jornal para que os outros não descobrissem que ele não sabia ler. Juntando Fome Zero, programa de alfabetização e campanha da auto-estima brasileira, ele afirmou: "Comer e estudar possibilitam ter força para trabalhar. Possibilitam estufar o peito e dizer "eu sou brasileiro e não desisto nunca".

Não há como não concordar: o analfabetismo é injustamente vivido como vergonha, o esforço de quem se alfabetiza na idade adulta pode e deve ser motivo de grande orgulho e, certamente, é mais fácil trabalhar comendo e sabendo ler e escrever.

Mas resta que, nos discursos citados, nada parece ser dito sobre o que significa mesmo aprender a ler (não tenho acesso à íntegra desses discursos, talvez minha observação valha apenas para a seleção relatada na imprensa).

Algun leitor tomará a dianteira: "Agora ele vai nos dizer que o importante, na alfabetização, não é melhorar o acesso ao mercado do trabalho e permitir o exercício digno da cidadania (saber ler formulários, votar, informar-se). Ele vai dar uma de

⁴⁸ Publicado na Folha Ilustrada, caderno do jornal Folha de São Paulo em 27/10/2005

intelectual e afirmar que o pessoal deve se alfabetizar para ler Camões e Machado de Assis".

É quase isso. Explico.

No começo dos anos 1970, em Genebra, fiz parte de um pequeno grupo de acadêmicos italianos que organizou um curso noturno para os imigrantes que quisessem completar o ensino fundamental. Leitores de Paulo Freire, tínhamos a ambição de fazer de nossas aulas um momento de "conscientização" (era a palavra na moda).

Pois bem, as pequenas turmas que ajudamos se interessavam, obviamente, pelo diploma (que era a condição para se candidatar a um emprego público na Itália). Mas o que todos queriam, o que os motivava, depois de um trabalho brutal, a passar as noites numa sala de aula era outra coisa.

Foi a pedido deles que inventei um jeito de resumir muitos daqueles livros sem os quais o mundo fica mais triste e pobre. Resumi a "Divina Comédia", "Dom Quixote", "Crime e Castigo" e "Moby Dick". Resumi "Édipo Rei" e a "Fedra" de Racine. Resumi "O Jovem Törless" e "O Coração das Trevas". Para cada livro, eu contava a história, mostrava como ela nos tocava de perto e trazia um parágrafo ou dois de um momento crucial, para a gente ler e comentar. Às vezes, mudava as palavras ou "endireitava" a sintaxe, simplificava o texto.

Mais pelo fim do curso, a gente ia ao cinema aos sábados. Depois do filme, durante noites das quais ainda sinto saudade, no café Landolt, era um festival de nexos e interpretações: "Ele fez que nem o capitão Ahab", "Ela era uma Fedra mesmo", "O outro se tomava pelo Grande Inquisidor" e por aí vai. As conversas se confundiam com o papo dos estudantes de letras nas mesas ao lado da nossa. Emocionava-me a familiaridade com a qual tratavam a tradição literária, mas o fato mais comovedor, para mim e para eles, era que sua experiência e sua fruição do mundo eram, de repente, mais ricas, mais complexas, mais humanas.

Como é possível que, na hora de promover o programa nacional de alfabetização, só pareçam importar as vantagens materiais e sociais do diploma? Qual

incompreensão do sentido da cultura e de seu uso faz que os discursos que felicitam os candidatos só falem de emprego e mudança de status?

Não vale responder que os candidatos têm necessidades imediatas (trabalho, arroz e feijão), enquanto a cultura é um luxo: negar esse "luxo" sob pretexto de que ele não enche a barriga significa negar a humanidade dos que se sentam num banco de escola.

No discurso de setembro que citei antes, o presidente concluiu: "Se um filho de pai e mãe analfabetos, um torneiro mecânico de formação chegou a presidente da República, vocês acreditem que se quiserem podem chegar muito mais alto do que os livros dizem que vocês podem chegar. É só ter vontade, e não parem de estudar." (obviamente, o destaque é meu).

Paradoxo: se os livros dizem que a gente não pode subir na vida, por que aprender a ler e por que continuar estudando? Ah, claro, tinha esquecido: para ganhar um emprego melhor...

Não sei de quais livros o presidente está falando, mas sei que os livros de que gosto (e que meus alunos de Genebra gostavam) não dizem ao leitor que ele não pode subir na vida. Ao contrário, esses livros ensinam a sonhar, a viver a vida mais plenamente e a levá-la a sério. Em suma, eles ensinam a ser gente. Das várias maneiras de "subir na vida", é a que mais vale a pena.

ANEXO VIII

ENTREVISTA COM A VICE-COORDENADORA DO PROJETO DE EXTENSÃO

1) Perfil

Nome: Denise Teixeira de Oliveira

Idade: 44 anos

Profissão: Fonoaudióloga

2) Qual função na ONG?

Vice-coordenadora do projeto de extensão *Formação de Mediadores de Leitura*.

3) Quais eram os objetivos do projeto?

R: Os objetivos do projeto era formar voluntários e educadores sociais, para o exercício da mediação de leitura para as crianças e os jovens, que são atendidos naquela ONG, com vistas a qualificá-los para o exercício desta mediação mesmo ou, principalmente, quando ao término do projeto, continuar. Nossa intenção ao formar mediadores de leitura naquela instituição era oferecer uma possibilidade de sustentabilidade de ações de fomento a leitura para além da presença da universidade. Em última análise, a gente desejava que os mediadores de leitura se qualificassem e permanecessem mediando leitura para as crianças e jovens, que eles pudessem descobrir aí a fruição da leitura. O objetivo era mediação de leitura com vistas à fruição. De nosso ponto de vista já seria um bom resultado se a gente conseguisse. É lógico que não garantiria, mas ajudaria esta criança que, mesmo já tendo lido na escola, a gente sabe o quanto tem tido mediação de leitura na escola: a literatura aponta que entre os professores — mesmo de língua portuguesa — são raríssimos aqueles que lêem para as crianças e que entendem a mediação de leitura como algo absolutamente imprescindível para o ensino da leitura, inclusive dentro da escola. Em minha prática de formação de leitura com professores de primeira a quarta série do ensino fundamental, percebo eles não lêem para as crianças. Acho que a gente ainda vai ter um problema, na verdade, porque eles não lêem hoje, com a justificativa de que alguém lê para esta criança, porque existem as salas de leitura; então, isso muito me preocupa, pois as salas

de leitura não bastam. Além disso, as características dos profissionais que acabam sendo encaminhados como responsáveis pelas salas de leitura nas escolas estaduais de São Paulo — até aonde eu fui informada — em sua maioria, são professores readaptados, ou que estiveram afastados da escola por um longo período; sendo assim, este professor é muito mais um bibliotecário sem formação, pois os livros não são nem catalogados, ele é muito mais o dono da sala. Às vezes, estes profissionais também são contadores de histórias e contar história é muito diferente de ler um livro e, mais uma vez eu digo que isso muito me preocupa, pois muitas vezes as pessoas não fazem esta distinção e esta é uma questão para a ONG, para educação, para uma nação que, de verdade, acredita e pretende formar leitores e escritores como mínimo de proficiência.

D. traz a realidade das salas de leitura das escolas públicas da rede estadual de São Paulo, cujos professores responsáveis não são preparados para fazer mediação de leitura, seja porque figuram, muitas vezes, apenas como um responsável pela sala, seja porque confundem mediação de leitura com contação de histórias. Ela pondera que um país que queira efetivamente formar leitores precisa cuidar destas salas de leitura. Além disso, pondera que, também na Ong, coloca-se a distinção entre mediar leitura e contar histórias.

4) Quais eram as expectativas em relação ao trabalho?

R: As expectativas eram muitas. As maiores eram formar mediadores de leitura, voluntários ou educadores que trabalham na instituição, entendendo que formar mediadores de leitura era a possibilidade de sair da extensão dali a um ano, quer dizer, a sustentabilidade de um projeto desta natureza, para nós, só poderia ocorrer se a gente formasse mediadores que permitissem à instituição prescindir da universidade, seja de mim, da coordenadora ou dos estagiários. Quer dizer: qual é o interesse de propor um projeto de desenvolvimento social como este para uma instituição, se a instituição não for capaz de incorporar a prática que ali está sendo desenvolvida? Nosso interesse é de que “aquilo” passe a fazer parte da comunidade; então, acho que o objetivo maior era o de formar mediadores de leitura visando à sustentabilidade da ação na própria instituição, para além da

relação com a universidade; então, esta era a expectativa maior, além dos efeitos que eu acho que já citei que nós vislumbrávamos que seria possível, caso a gente conseguisse formar estes mediadores, ou seja, em última análise, que as crianças pudessem, com esta mediação de leitura, descobrir a fruição da leitura. O projeto nunca teve a expectativa de formar mediadores de leitura com outra finalidade que não a de sensibilizar estas crianças para fruição da leitura.

Não é a formação de mediadores de leitura no ensino, ou dentro de escola, não é a formação de mediadores de leitores para cegos, por exemplo, ou tantas outras formas e multiplicidades que existem dentro da formação de leitura. Nós escolhemos esta: formar educadores sociais e voluntários em mediadores de leitura, com vistas à fruição da leitura para as crianças e os jovens.

5) Quais foram às dificuldades encontradas?

R: Foram inúmeras as dificuldades encontradas. Bom, é preciso ficar bem claro que eu não irei tratar delas especificamente, com a relação à instituição em questão. As dificuldades encontradas dizem respeito a qualquer projeto de extensão que tenha como parceiro uma instituição não governamental, por que as instituições não governamentais — a literatura a respeito delas mostra isso — nascem como um movimento de organização da sociedade civil para poder atender demandas e necessidades das populações devidas à ausência de Estado, por que o Estado se ausenta de muitas das necessidades da nossa população; então, no Brasil, na década de 90, começa todo um movimento da própria sociedade civil de resposta a isso, de oferecer algum tipo de contribuição nas mais diferentes áreas, onde o estado deveria comparecer e não comparecia. O que esta experiência mostrou é que as ONGs, no Brasil, passam por uma enorme dificuldade, porque qualquer ação em qualquer campo tem que envolver recursos físicos e recursos humanos; então, estas ONG'S estão com muita dificuldade para a obtenção de recursos.

Esta ONG específica conta com recursos por meio de um convênio feito com a Prefeitura de São Paulo. O repasse de verbas da prefeitura é feito *per capita*, e o valor por criança é muito aquém do que qualquer ONG que quisesse abrigar,

alimentar e zelar pela integridade física precisaria. O que dizer, então, para as questões de outras naturezas.

Os educadores sociais recebem menos que um salário mínimo e para que alguém se torne um educador social, até onde eu sei, me informei, nada é preciso nada além de ele ter o ensino fundamental. Ele não precisa ter nenhuma formação específica para exercer esta função; então, aí, a gente tem um segundo complicador, que é o público alvo da nossa ação, de um lado os educadores sociais tal como são e de outro, os voluntários. Em última análise, o que isso trouxe de consequência ou de aspectos complicadores para o nosso trabalho foi que, mesmo os educadores sociais da instituição tendo o ensino médio completo, nós nos surpreendemos muito com as práticas de letramento ou com grau de letramento deles. Nós imaginávamos (ilusoriamente) que seria maior do que de fato é; eles participam de reduzidos eventos de letramento; a escrita e a leitura ocupam pouco espaço nas práticas sociais que eles desempenham. Os usos da leitura e da escrita são quase restritos ao uso homílico (de diversão), mas, se não me falha a memória, nem isso aparece em seus relatos; restringem-se ao chamado uso emprático: para memorização, localização de dados, informações etc. Mesmos aqueles educadores e gestores que depois vieram a fazer parte do grupo, que nos imaginávamos que fariam uso da leitura e da escrita pelo menos na esfera do trabalho, a gente viu que também não, ou seja, nem os gêneros da escrita na esfera do trabalho deles a gente acredita que eles escrevam constantemente e isso falando dos educadores sociais e dos gestores. Em se tratando de voluntários, acho que a questão se complica mais, ainda mais porque o voluntariado, no Brasil, surge, no meu ponto de vista, como resposta tanto àquilo que a gente pode denominar de uma culpa burguesa cristã em relação a condição escandalosa da maioria da população Brasileira no que diz respeito ao acesso a educação, acesso, futuro saúde e tudo mais que a gente pode ficar uma tarde toda aqui elencando, bem como ao desemprego. Eu identifico nas pessoas voluntárias ou esta culpa ou a falta do que fazer; em outras palavras, uma criatura que se formou e está cheia de conhecimento em busca um lugar ao sol e ninguém a deixa fazer aquilo que ela se sente capacitada; então, “se eu não arrumo um

lugar para realizar esta atividade formalmente, em vez de ficar trancado em casa, eu vou ser voluntário”. Tanto um fato como o outro fato fazem com que o vínculo do voluntário com a instituição social, no meu ponto de vista, seja muito arriscada ,quer seja por que ele arruma outro lugar para aplacar esta culpa, quer seja porque ele arrumou emprego. Então, as instituições, no geral, contam quase que com uma população flutuante de voluntários; aquele voluntário desaparece e nunca mais ninguém tem notícia, por que ele arrumou outra coisa e então ele avisa que não dará mais para ele vir. Eu já acompanhei uma situação com uma voluntária na instituição com idosos, em que ela apareceu lá com um belo piano, dizendo que iria tocar todas as sextas-feiras; ela compareceu duas sextas e depois sumiu, os idosos diziam que ela não tinha lugar para guardar o piano e resolveu deixá-lo lá. Além deste caráter que já deturpa, eu acho que tem outro agravante no voluntariado: as instituições não formam o voluntário, de acordo com perfil da instituição. Bateu na porta, quer trabalhar com velho, mas qual a formação para trabalhar com idoso? Nunca trabalhou com idoso, mas como a pessoa “é um amor”; então, entra e começa o trabalho. “Ah, quer trabalhar com criança em situação de vulnerabilidade social?” “Qual experiência?” Não existe nenhuma formação para os voluntários na maioria esmagadora das instituições. Até pode ser que existam instituições preocupadas com isso, mas raramente há formação; acho que estas são então as grandes dificuldades.

Denise apontou como principais dificuldades para o trabalho na Ong a falta de recursos da instituição, que não permitem a ela cumprir com o básico no cuidado com as crianças, tampouco com questões de outra natureza. Apontou também o baixo grau de letramento dos educadores e dos gestores que participaram da formação, bem como a oscilação na composição do grupo, principalmente porque os voluntários não permanecem.

6) Como você entende a mediação de leitura?

R: Eu entendo a mediação de leitura como fundamental para a construção de um leitor. Eu acredito que cada um de nós que tem uma relação significativa com a leitura, quando a leitura ocupa grande parte das suas práticas sociais e

desempenha diferentes funções, que ela é capaz de desempenhar a mediação. Um mediador foi aquele sujeito que, pela primeira vez, mesmo quando a gente não sabia ler, mostrou que aquele monte de pintinhas pretas num papel que havia naquele suporte chamado livro nos levava à imaginação, à criação. Isso para dizer só daquilo que está mais diretamente relacionado com o fascínio que a leitura lhe traz. Existe um mito de que se lê/lendo, quanto mais você lê melhor você, quanto mais você lê mais fácil fica, e isto é uma mentira, tanto do ponto de vista das práticas pedagógicas que se apóiam nisto; portanto, os professores não ensinam a criança a ler, quanto do ponto de vista daquela criança pequeninha, que se acredita que encher a prateleira de livros e ninguém ler para ela e ninguém consegue descobrir por que ela não gosta de ler se ela tem tantos livros. Para mim é por que não teve um mediador lendo para ela que fizesse esta primeira ponte com esta coisa fascinante que é a leitura o livro e aí eu falo de livro mesmo, até porque o projeto focaliza a leitura do livro; então, eu não consigo pensar que um leitor se faz sem um mediador, mesmo que este mediador seja do universo familiar ou este mediador seja um outro esporádico e um único encontro tenha feito agente despertar para isto: tem sempre um mediador por trás desta história de cada um de nós ou a ausência dele. Eu acho que a ausência de um mediador de leitura ou de todos eles que temos ao longo de nossas vidas com diferentes mediações e diferentes propósitos é uma perda enorme para as pessoas; eu genuinamente acredito que há uma perda grande para uma criança que não tem um mediador de leitura na sua casa; uma perda grande para uma criança que não tem professores que desempenhem esta função desde o ensino fundamental até o ensino superior. Eu não consigo nem pensar na leitura sem pensar na mediação, mais para a gente desmistificar esta idéia de que basta o livro, basta o material e então magicamente o sujeito ir folheando e manuseando solitariamente as belezas que ali podem estar. E também não vamos dizer que alguns só tiveram este caminho e a despeito dele sim descobriram a leitura, mas, sem dúvida, teria sido bem mais fácil se a mediação de leitura tivesse ou fosse reconhecida com a importância que ela de fato tem no papel da leitura. Eu por exemplo, em casa, tenho dois filhos e com muito prazer desempenhei a função de mediadora de

leitura deles, quando pequenos, e me lembro muito bem quando eles já começaram a ler e que na hora de dormir que era o horário que eu fazia estas mediações eu dizia para eles: “Mas agora você já sabe ler; então, você lê” e eu me lembro que o meu filho mais novo uma noite me disse que se soubesse que aprendendo a ler, eu não iria mais ler para ele, ele não teria aprendido a ler. Então eu disse que leria para ele, enquanto ele desejasse, continuei lendo e, aos poucos, eu fui convencendo ele de que ele também era um bom mediador de leitura e que eu adorava ouvir e eu me lembro em que uma noite, muito cansada do trabalho, eu cheguei e fui direto para cama — se perguntassem meu nome, eu não saberia — aí, ele entrou no quarto, sentou do meu lado, fez carinho na minha cabeça e me falou assim: “Quer que eu leia para você dormir?”. Então, poder trocar este lugar também é muito bom; hoje, meus filhos são leitores proficientes, leitores que hoje brigam com a escola, por que ela obriga, títulos de leitura obrigatória e sei que meus filhos sabem o verdadeiro sabor da leitura, e tudo que ela pode proporcionar para a gente se constituir enquanto humano. Acho que na verdade a leitura é o componente fundamental da humanização.

Ainda que não explicitamente, Denise acredita que o mediador é aquele que “ensina” o prazer da leitura, que repassa, que transfere o que a leitura pode significar para a vida de um sujeito. É curioso observar que independência que ela almeja para os mediadores de leitura que pretendeu formar na Ong — que eles leiam para as crianças, depois que a universidade sair de lá — é semelhante à independência que ela conseguiu que seus filhos tivessem como leitores, seja porque se tornaram leitores proficientes, seja porque eles são críticos em relação ao que lêem, seja porque eles também medeiam leitura para outras pessoas. A mediação, para ela, é apresentar o livro e seu prazeres, é estar a meio caminho do livro e o leitor.

7) Baseada na experiência da NovOlhar, como você pensa, hoje, que deva ser um projeto de formação de mediador de leitura?

R: Eu acredito que a gente deveria ter, inicialmente, um trabalho de formação destes educadores sociais e voluntários, que discutisse um pouco questões que

são convocadas num projeto de mediação de leitura. A gente, equivocadamente, acreditava que fosse lidar com jovens que já tivessem certos conhecimentos. Eu gostaria que este trabalho com os mediadores tratasse um pouco da infância; da própria escrita e da própria leitura, como tecnologia milenar para tratar os eventos de letramento das nossas crianças hoje; enfim, acho que a gente precisaria ter garantido um pouco de alicerce, um pouco de discussões e conhecimento, não na perspectiva de dar um curso para eles, mas para fomentar as discussões deles sobre questões sobre as quais, na vida cotidiana e nas cenas que nós assistimos na instituição, a gente percebeu que eles não têm o menor conhecimento e que, por vezes, ao discutir mediação de leitura, a gente acaba tendo que tratar destas questões, por que não é possível ou assisti-las ou ser inquirido sobre como conduzir uma questão, sem se manifestar sobre outras que extrapolem o que fomos fazer ali na instituição.

Ah, eu me esqueci de uma questão, que é uma dificuldade grande que tem a ver com isto, que é a formação em serviço. Nós estamos fazendo a formação em serviço; então, muitas vezes, não havia ninguém para ficar com as crianças durante a formação; então, alguns mediadores tinham que sair para ficar com as crianças; outros ficam encarregados de cuidar de tarefas do dia, e toda hora havia interrupções, para atender alguém que chegava ou o telefone que tocava. As organizações não-governamentais, do mesmo modo como elas não se preocupam com a formação do voluntário e do educador social, elas não se preocupam com a formação em serviço e o exemplo máximo disso foi não ter organizado a instituição e dito aos educadores e voluntários que a formação faria parte de suas atividades e que eles deveriam destinar horários se lá quisessem estar ou lá quisessem trabalhar. Então, eu acho que esta é outra questão que eu, em uma negociação com uma organização não-governamental, já negociaria. Eu diria, desde o começo, “é uma formação em serviço; qual é o horário, senhores?”; “Os senhores estão organizados para fazer este tipo de formação ou vão fazer fora de horário, aos sábados ou como decidiram com suas equipes?”. Então, acho que esta questão se articula: se a formação é em serviço mesmo, então precisa se organizar mesmo para isso. A princípio, eu faria estas modificações e eu falo

“estas, a princípio”, porque os dados que nós temos especificamente sobre a leitura ainda são muito incipientes, até por conta das dificuldades que efetivamente tivemos de implantar a proposta. Então, neste momento, eu não identifico nada além do próprio perfil de letramento que a gente acabou descobrindo, outras questões que a gente poderia estar elencando como questões que eu consideraria ou repensaria em uma proposta de trabalho com outra ONG. E eu faço questão de dizer que nesta ONG as pessoas todas têm muito boa vontade; o que falta é um projeto da instituição, para além da permanência dos períodos matutino ou vespertino, com atividades que, muitas vezes, eu percebo que não têm articulação entre si, que fala de uma forma mais ampla do modo como as ONG em sua grande maioria desenvolvem seus projetos sociais.

Neste momento, Denise lembra das dificuldades geradas pelo fato de as pessoas não terem podido se organizar para estarem efetivamente na formação: não havia quem cuidasse das crianças e as interrupções ou faltas eram constantes, por conta de demandas outras da instituição. Ela relata também que sentiu falta de incluir na formação uma discussão mais aprofundada sobre a infância e sobre a leitura e a escrita como instrumentos para a composição do letramento.

ANEXO IX

ENTREVISTA COM EDUCADORES E GESTORES DA NOVOLHAR

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Faculdade Fonoaudiologia

Fonoaudiologia e Mediação de Leitura: Uma Análise na ONG NovOlhar

Daniele Alves dos Santos / Eliane Karolina Borges Campos

Data da entrevista: 02/10/2008

Perfil do Entrevistado

Nome: **Selma Tobau Pereira**

Idade: 51 anos

Grau de Escolaridade: Serviço Social

Entrevistado e Instituição

Qual a função exercida na ONG?

Assistente Social

Há quanto tempo trabalha na ONG?

Dois anos, desde 2006.

Qual a carga horária exercida nesta instituição?

Quatro horas, das 13h30 até o horário das crianças irem embora e, quando precisa, a gente faz um bem bolado entre eu e a Joelma.

Com qual vínculo empregatício foi contratado?

Sou funcionária CLT (trabalho formal com carteira assinada)

Entrevistado e a leitura

Você gosta de ler?

Eu já lia, não com tanta frequência, eu leio quase sempre.

O que você costuma ler? O que mais gosta?

Hoje eu estou lendo “Comer, amar e rezar” que a Denise me emprestou do autor Fernando Sabino.

Para quem você costuma ler?

Tinha o hábito de ler para meus filhos, mas hoje eu leio para mim mesma e para minha sogra que sempre pede para que eu leia receitas que pego com Ana Maria Braga.

Por que se interessou pela formação de mediador de leitura?

Para saber na realidade o que era, porque eu não sabia, e ter a propriedade de ler um livro assim como elas têm; eu não tenho e acho lindo e não sei se isso é ensinado na mediação, mas estou apreendendo a história e mais bem entendida quando ela lê do que se eu fosse ler.

O que você imaginava que era o mediador de leitura antes da formação?

Eu imaginava que era ler para outra pessoa separando por faixa etária. Quer dizer, muita coisa eu aprendi agora na formação.

Descreva como vem sendo os encontros

Estamos aprendendo muito com a observação de leitura e pretendo fazer isso para as crianças depois.

Data da entrevista: 02/10/2008

Perfil do Entrevistado

Nome: Joelma Silva Lima

Idade: 37 anos

Grau de Escolaridade: Ensino Médio completo

Entrevistado e Instituição

Qual a função exercida na ONG?

Eu sou coordenadora.

Há quanto tempo trabalha na ONG?

Três anos.

Qual a carga horária exercida nesta instituição?

Quarenta horas semanais, chego às sete e meia e vou embora por volta das catorze horas, mas há dias que agente revesa.

Com qual vínculo empregatício foi contratado?

Sou contratada com carteira assinada.

Entrevistado e a leitura

Você gosta de Ler?

Gosto muito de ler; sempre li, gosto de romance, aventura, não sou chegada em leitura técnica , mas gosto muito de ler.

O que você costuma ler? O que mais gosta?

Eu lia muito para os meus filhos; hoje em dia, eu leio para mim.

Por que se interessou pela formação de mediador de leitura?

Eu me interessei porque esta formação me traria base para poder realizar a leitura pra as crianças, uma preparação melhor, né?

O que você imaginava que era o mediador de leitura antes da formação?

Não, não imaginava o que era mediação, pelo nome eu tinha uma idéia do que era, mas errada, porque imaginava que era um trabalho individual, não tinha essa idéia de grupo.

Descreva como vem sendo os encontros.

Os encontros estão sendo muito bacanas para mim, está sendo muito interessante observar a leitura, porque não tinha idéia de que era ler para as crianças.

Data da entrevista: 02/10/2008

Nome: Maicon Luiz Santana Pena

Idade: 23anos

Escolaridade: Ensino Médio completo

Qual a função exercida na ONG?

Educador.

Há quanto tempo trabalha na ONG?

Três anos, como educador, mas já estou há bastante tempo: eu era aluno da Novolhar.

Qual a carga horária exercida nesta instituição?

Meio período, período da tarde, 13h30 às 17h.

Com qual vínculo empregatício foi contratado?

É contrato, sou registrado.

Entrevistado e a leitura

Você gosta de ler?

É, eu gosto, gosto de ler, mas antes eu não tinha muito tempo, eu queria ler, mas não sabia o que ler.

O que você costuma ler? O que mais gosta?

Eu comecei a pegar um pouco com o pessoal daqui, observando.

Para quem você costuma ler?

Leio para as crianças daqui quando elas pedem, em casa eu não lia para ninguém.

Por que se interessou pela formação de mediador de leitura?

Porque eu acho importante por causa da área que eu trabalho.

O que você imaginava que era o mediador de leitura antes da formação?

Eu acho que imaginava, não sei se está certo, que era uma pessoa que passava para outra a forma de ler.

Descreva como vem sendo os encontros

Eu faltei em dois, mas acho muito bacana. Está sendo muito legal, estou aprendendo muito, elas têm me passado uns livros que eu achava que não iria conseguir, mas está fluindo, agora estou lendo bastante coisa.

Data da entrevista: 24/10/2008

Perfil do Entrevistado

Nome: Maria Lúcia Bazan

Idade: 30 anos

Grau de Escolaridade: 2º grau completo, curso técnico em teatro

Entrevistado e Instituição

Qual a função exercida na ONG?

Educadora de Teatro

Há quanto tempo trabalha na ONG?

Trabalhei seis meses, de março a outubro de 2008.

Qual a carga horária exercida nesta instituição?

Uma vez por semana, período da manhã e tarde, eram - acho - 8 horas semanais. 8h da manhã parava às 12h30, voltava 13h30 e ia até 17h.

Com qual vínculo empregatício foi contratado?

Eu era contratada pela ONG, mas era a Prefeitura que bancava os pagamentos. Eu tinha de dar um recibo, eu não sei nenhum nome técnico disso, mas não tenha vínculo com carteira assinada.

Entrevistado e a leitura

Você gosta de ler?

Gosto, gosto de tudo, ler era uma prática natural em minha casa.

O que você costuma Ler? O que mais gosta?

Bom, depende. Eu leio muito por causa da profissão; então, textos de teatro e livros específicos da área. Eu gosto muito de contos e uma leitura que me interessa são os romances. Eu não sei se há algo de que mais gosto; tem alguns autores que eu gosto muito, como eu sou argentina, tem algumas coisas que leio em espanhol para manter o idioma, mas, de hábito, leio mais em português que espanhol. Jornal e revista não leio; leio muito pouco.

Para quem você costuma ler?

Adoro ler para amigos, pai, mãe, irmão; sempre li para alunos, é um hábito e eu gosto de ler em voz alta. Bom, eu gosto muito de ler, em casa tinha isso: às vezes, eu tinha que ler para ser divertido e dizia: “Deixa eu ler para você?!”

Por que se interessou pela formação de mediador de leitura?

Como arte educadora eu sempre li para alunos, mas eu não tenho nenhuma formação específica em mediação, e como eu não tenho uma formação universitária; então, não é via pedagogia. Eu sou atriz como formação; então, qualquer coisa que venha agregar, eu achava interessante, além de gostar de ler naturalmente. Assim, eu cheguei a pegar só um pedaço do curso, em que a gente discutiu mais a questão da mediação da leitura, ainda estava na questão do perfil de letramento, do que realmente alguma técnica específica, até me interessaria continuar para ver o quanto o que eu fazia se aplicava ou não, rever outras possibilidades, acho que me interessaria um pouco isso.

O que você imaginava que era o mediador de leitura antes da formação?

Não sei se mudou muito assim, eu gosto muito do conceito de alguém que “dá” ler, eu acho muito interessante esta coisa de você poder fazer uma ponte entre o livro e estas pessoas; enfim, eu acho que a gente aprende a ler, primeiro lêem pra gente, depois lêem com a gente; às vezes, a gente lê com a pessoa, até ler sozinho. Então, acho que qualquer coisa que desperte este interesse para esta leitura e que faça de alguma forma esta ponte pode ser um mediador de leitura. Eu até cheguei a questionar isso nos encontros com a Cris; por exemplo, Eliza

Lucinda que vai lá e lê seus poemas de uma forma performática, é uma mediadora de leitura de alguma maneira. Bethania [a cantora Maria Bethania] quando lê Fernando Pessoa em seus shows, acaba fazendo uma mediação de leitura de uma forma. Inclusive eu, como educadora, perguntava para elas o quanto a interpretação do livro, dizer que daquilo era bacana ou não, ter uma opinião nessa leitura poderia trazer uma interferência ou o ideal seria ter uma leitura com menos opinião.

A gente estava discutindo isso; não tem um conceito fechado, depende para que você está fazendo essa formação de mediação. Ela, além disso, falou dessa questão clínica ou dentro da área de educação; então, acho que dentro do teatro a gente brinca muito, às vezes, quando está lendo com as crianças.

Descreva como vem sendo os encontros

Foram poucos. Eu achava esse curso muito rápido; enfim, qualquer assunto que a gente levantava, era muito tempo de discussão. Eu não peguei os primeiros encontros, mas era uma turma em formação e aí a minha entrada desestabilizou e daí deve ter tido uns dois meses de encontros, até minha saída. Foram muito mais encontros de discussão, de conversa mesmo, coisa de que eu gosto muito. Eu que é via “discussão”, no bom sentido da palavra, que a gente troca, que a gente aprende que reviu conceitos. Muitas vezes, a gente saía com mais perguntas do que com respostas; os encontros tinham muito essa vertente; no último encontro que fiz com elas (depois, eu saí da instituição) foi que a gente começou a ler algumas coisas; então, ouvi a Cris e a Denise falar da mediação. Então, como curso, eu posso falar muito pouco, eu não fui nem colocada em xeque; não cheguei a ler lá, para discutir, mas as discussões preliminares - que levaram um bom tempo - foram muito frutíferas, a gente saía inquietado... Aí, eu cheguei a ver duas mediações de leitura com elas com as crianças que eu achei muito interessante, porque é diferente quando eu, que venho do teatro, ia ler de alguém que vem com outra formação e vai ler para essas crianças, como trabalhar os livros também.

Também achei interessante a preocupação em ter um espaço de leitura; acho importantes elas [as crianças] terem lugar para ler.