UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROF-FILO

JOÃO PAULO DE CARVALHO SANTOS

O FILOSOFAR PRESSUPÕE O LEITURAR: UMA REABILITAÇÃO SEMÂNTICA DO CONCEITO DE LEITURA.

PALMAS, TO

2024

João Paulo de Carvalho Santos

O filosofar pressupõe o Leiturar: uma reabilitação semântica do conceito de leitura.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Tocantins (UFT), como requisito à obtenção do grau de Mestre(a) em Filosofia.

Orientador: Dr. Lucas Rocha Faustino

PALMAS, TO

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S237f SANTOS, João Paulo de Carvalho.

O filosofar pressupõe o Leiturar: uma reabilitação semântica do conceito de leitura.. / João Paulo de Carvalho SANTOS. – Palmas, TO, 2024.

130 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Filosofia, 2024.

Orientador: Lucas Rocha FAUSTINO

1. Leitura.. 2. Leitura filosófica.. 3. Estreitamento semântico do conceito de leitura.. 4. Reabilitação semântica do conceito de leitura.. I. Título

CDD 100

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JOÃO PAULO DE CARVALHO SANTOS

O FILOSOFAR PRESSUPÕE O LEITURAR: UMA REABILITAÇÃO SEMÂNTICA DO CONCEITO DE LEITURA.

Dissertação apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campos Universitário de Palmas, Curso de Filosofia foi avaliada para a obtenção do título de Mestre e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de Aprovação: 16/05/2024

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Lucas Rocha Faustino PROF-FILO UFT (Orientador)

Prof. Dr. José Soares das Chagas PROF-FILO UFT (Membro interno)

Profa. Dra. Rita Alves Vieira PROF-LETRAS UESPI (Membro externo)

Dedico este trabalho aos meus pais e a minha comunidade rural que, mesmo sem a leitura da palavra, tanto me incentivaram a Ler o mundo e a palavra. Dedico também a todas as pessoas que fizeram parte do meu percurso leitor até aqui. Dedico ainda a minha esposa que tanto me apoiou, a meus filhos que são fontes de inspiração e a Deus que me permite Ler cada vez melhor a sua ação salvífica.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Lucas Faustino, por revelar o ethos de um educador humanizado.

À Profa. Dra Rita Alves, que confiou em mim e tem me acompanhado afetiva e efetivamente.

Ao Prof. Dr. Roberto Amaral, que com sua Postura Humanizada, muito me ensinou como ser um bom educador e um educador bondoso.

Ao professor Gomes Campos (em memória), que tanto me inspirou nas Leituras filosóficas.

À professora Rosa Guimarães (em memória), que tanto me ensinou a estabelecer estreitas relações entre o mundo da leitura e a leitura do mundo.

À professora Eliza Aranha, que durante o Ensino médio, me ensinou a ampliar minha visão sobre a Leitura.

À professora Núbia Aguiar, que durante o Ensino Fundamental, anos finais, me apresentou com maestria os aspectos formais dos textos.

À professora Remédios Sousa, que durante o Ensino Fundamental, anos iniciais, me ensinou a Decifrar os códigos linguísticos escritos.

À professora Domingas Marques (em memória), que foi a minha primeira professora no ambiente escolar e deixou em mim salutares memórias.

Ao meu padrinho Manoel de Sousa Sobrinho (em memória), que tanto me ensinou a Ler o mundo com seu exemplo e suas inumeráveis estórias.

Ao meu avô João Soares de Carvalho (em memória), que tanto me ensinou a Ler o mundo pelo prisma da honestidade.

RESUMO

Nossa pesquisa realizou uma “expedição arqueológica” para buscar maiores esclarecimentos sobre o alicerce e o percurso de construção do conceito de leitura no contexto brasileiro. E para conseguirmos informações mais precisas, analisamos minunciosamente alguns outros conceitos que lhe são subjacente e servem de sustentação: analfabetismo, alfabetização e texto. O que conseguimos constatar nessa jornada foi que houve graves manipulações semânticas no processo de construção desses conceitos na realidade brasileira e isso provocou neles, especialmente no de leitura, uma grave deformação semântica. E por ser fruto de construções falaciosas, essas graves deformações semânticas nos levaram a chamar de leitura, um processo que não pode receber esse nome, pois trata-se apenas de uma das etapas da leitura, a decodificação. Constatamos que esse tipo de concepção de leitura produz efeitos devastadores na vida dos estudantes e na construção do tecido social. Por essas razões, nossa pesquisa propõe uma reabilitação semântica do conceito de leitura, por meio de uma prática leitora que contemple todas as etapas desse complexo processo chamado Leiturar: decodificar, interpretar, compreender e inferir. Nesse contexto, sustentamos a tese de que sem uma leitura que percorra todas essas etapas, não é possível realizar leituras filosóficas, filosofar. Essa tese foi comprovada na análise que fizemos a partir dos dados coletados na nossa intervenção: um conjunto de oficinas de leitura que realizamos numa turma de primeiro ano do ensino médio da escola estadual Zulmira Xavier, situada em Luís Correia, Piauí. Este texto é constituído de “enfáticas” constatações e inferências sobre o complexo processo do Leiturar.

Palavras-chave: Decodificar. Interpretar. Compreender. Inferir. Leiturar. Leitura filosófica.

ABSTRACT

Our research carried out an “archaeological expedition” to seek further clarification on the foundation and path of construction of the concept of reading in the Brazilian context. And to obtain more precise information, we thoroughly analyzed some other concepts that underlie and serve as support: illiteracy, literacy and text. What we were able to determine on this journey was that there were serious semantic manipulations in the process of constructing these concepts in the Brazilian reality and this caused them, especially in the case of reading, a serious semantic deformation. And because it is the result of fallacious constructions, these serious semantic deformations led us to call reading a process that cannot be given this name, since it is only one of the stages of reading, decoding. We found that this type of conception of reading produces devastating effects on the lives of students and on the construction of the social fabric. For these reasons, our research proposes a semantic rehabilitation of the concept of reading, through a reading practice that encompasses all the stages of this complex process called Reading: decoding, interpreting, understanding and inferring. In this context, we support the thesis that without a reading that encompasses all these stages, it is not possible to carry out philosophical readings, to philosophize. This thesis was proven in the analysis we made based on the data collected in our intervention: a set of reading workshops that we held with a first-year high school class at the Zulmira Xavier state school, located in Luís Correia, Piauí. This text consists of “emphatic” findings and inferences about the complex process of Reading: the concept of reading in the Brazilian reality has been elevated to the category of a philosophical problem; there are serious problems related to this concept; a semantic rehabilitation of the concept of reading is urgent: we need to Read, we need to philosophize.

Keywords: Decoding. Interpreting. Understanding. Inferring. Reading. Philosophical reading.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....09

2 EXTENSÃO SEMÂNTICA DOS CONCEITOS DE ANALFABETISMO, ALFABETIZAÇÃO, TEXTO E "LEITURA".....11

2.1 Contextualizando a pesquisa..... 11

2.2 A extensão semântica do conceito de analfabetismo no contexto brasileiro.....16

2.3 A extensão semântica do conceito de alfabetização no contexto brasileiro.....21

2.4 A extensão semântica do conceito de texto no contexto brasileiro.....30

2.5 A extensão semântica do conceito de leitura no contexto brasileiro.....39

2.5.1 Concepção de leitura crítica.....48

2.5.2 Concepção de leitura mobilizadora.....51

3 O LEITURAR COMO UMA CONDIÇÃO PARA O FILOSOFAR: ASPECTOS PRÁTICOS.....57

3.1 A decodificação.....58

3.2 A interpretação.....59

3.3 A compreensão.....60

3.4 A inferência.....65

3.5 A leitura filosófica.....67

3.6 Reabilitando o conceito de leitura: analisando a realidade educacional.....70

3.6.1 Oficinas de leituras: em busca do filosofar.....73

3.6.1.1 A primeira oficina: "a leitura do mundo e de si".....74

3.6.1.2 Segunda oficina: “a leitura de texto memorialista: recordando as brincadeiras e músicas da infância.....75

3.6.1.3 Terceira oficina: “leituras de textos auditivos ou gosto musical.....76

3.6.1.4 Quarta oficina: “autoleitura: leitura imagética e sonora ou de texto cinematográfico, a partir do filme ‘o preço do amanhã’”.....78

3.6.1.5 Quinta oficina: “da leitura de si e do para a leitura da palavra escrita.....79

3.6.1.6 Sexta oficina: “leitura dialogada ou diálogo entre os textos.....80

3.6.1.7 Sétima oficina: “leitura transdisciplinar ou diálogo entre as áreas do conhecimento..... .81

4 ANÁLISE DE DADOS.....83

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....96

REFERÊNCIAS.....99

1 INTRODUÇÃO

O contexto brasileiro é marcado por intensas disputas políticas e socioculturais. É sobre esse cenário ebulitivo que se detém a nossa investigação, tratando de modo particular das construções semânticas em torno dos conceitos de analfabetismo, alfabetização, texto e leitura. Nossa pesquisa possui uma abordagem qualitativa e se utilizou de fontes bibliográficas para analisar os aspectos conceituais e de uma pesquisa de campo para verificar os aspectos práticos.

Para uma melhor disposição dos conteúdos da nossa pesquisa, dividimos esse texto em cinco secções. A primeira consiste nessas informações introdutórias. A segunda analisa o contexto cultural e político onde os conceitos em análise emergiram e se consolidaram. Nessa secção, chegamos às seguintes constatações: há uma demasiada carga semântica negativa sobre o conceito de analfabetismo no contexto brasileiro, a ponte de ser tratado como um estigma social para os empobrecidos.

Em relação ao conceito de alfabetização, observamos que ele assume uma conotação “curativa” ou corretiva e não propositiva. E a sua implementação deu-se por meio de um verdadeiro confronto de concepções semânticas: tinha-se de um lado os tecnocratas do MOBRAL que defendiam que a alfabetização é apenas um problema técnico e do outro lado várias propostas educacionais, especialmente a de Paulo Freire que defendia que a alfabetização era processo político-cultural que visa dar autonomia aos indivíduos. A concepção que se tornou oficial foi a do MOBRAL.

Nesse ambiente semântico emerge com primazia o conceito de texto que privilegia o escrito em detrimentos dos demais. Constatamos, assim, que há um estreitamento da extensão semântica desse conceito, pois são excluídos dele os textos orais, imagéticos, sonoros, olfativos, paliativos, sensoriais, etc. Foi essa concepção de texto que foi implantada oficialmente no contexto educacional brasileiro pelos tecnocratas do MOBRAL.

Diante desse cenário, constatamos um processo de estreitamento da extensão semântica dos conceitos de analfabetismo, alfabetização e texto. E como esses estão diretamente ligados ao conceito de leitura, pode-se afirmar que esse também passou por esse processo de estreitamento. Para os tecnocratas do

MOBRAL, ler consiste apenas em decifrar códigos linguísticos escritos. Ao propor essa concepção de leitura, eles produziram, parafraseando Gadamer: uma real deformação do conceito.

Essas são as constatações a que chegamos ao analisarmos esses conceitos no contexto brasileiro. É preciso ressaltar que não concordamos com essas concepções que foram oficialmente implantadas no Brasil, pois acreditamos que elas produzem exclusões de uma grande maioria da população não apenas no campo teórico, mas na prática. É por essa razão que propusemos essa reflexão, afim de que esses conceitos, sobretudo o de leitura tenha suas extensões semânticas ampliadas.

Na tentativa de ampliar a extensão semântica do conceito de leitura, a secção de número três descreve um caminho para se conseguir essa ampliação semântica. Trata-se das etapas de um novo conceito criado por nós, o Leiturar, cujas etapas são: decodificar, interpretar, compreender e inferir. Para além da descrição desse novo conceito, essa secção também aborda o conceito de leitura filosófica e a descrição de uma série de oficinas de leituras que realizamos numa turma de primeiro ano do CETI Zulmira Xavier, localizado na cidade de Luís Correia, Piauí.

Na sequência, vem a quarta secção que versará sobre os dados produzidos pelos estudantes que participaram das oficinas de leituras supra citadas. Esses dados foram analisados a partir das seguintes categorias: decodificação, interpretação, compreensão, inferência e leitura filosófica. E por fim, na quinta e última secção nós fizemos uma série de constatações e inferências sobre os conteúdos trabalhados nesta pesquisa. Esperamos que nossa pesquisa possa contribuir com legado cultural da humanidade.

2. A EXTENSÃO SEMÂNTICA DOS CONCEITOS DE ANALFABETISMO, ALFABETIZAÇÃO, TEXTO E “LEITURA”.

2.1 Contextualizando a pesquisa.

Essa pesquisa surgiu de inquietações que têm me acompanhado ao longo da vida em relação à leitura: consigo perceber a existência de graves problemas em relação a essa temática no contexto brasileiro e, por essa razão, empreendemos esse nosso trabalho intelectual com intuito de descobrir as causas desses problemas e apontar as possíveis soluções.

Essas inquietações são uma espécie de síntese das experiências que vivi nos mais diversos ambientes regionais e socioculturais: hoje, eu consigo constatar que a temática da leitura sempre me afetou de uma maneira particular, pois, desde de que comecei a decifrar e interpretar o mundo, ela é uma problemática latente. O primeiro ambiente onde essa problematização se manifestou foi minha comunidade rural onde nasci e vivi até os dezessete anos. Praticamente cem por cento daquela comunidade era analfabeta: seja total ou funcional.

E apesar dessa característica político-cultural, aquele ambiente apresentava uma enorme riqueza, por meio da oralidade: contações de estórias, romances e cordéis decorados, lendas, “causos”, “visagem,” adaptações orais da Bíblia, “peripécias de um certo Camonge,” previsões do tempo “pela experiência,” orientações dos pontos cardeais por meio dos astros celestes, estratégias de sobrevivência na floresta: “a pedagogia do perdido,” ensinamentos sobre caça e pesca, sobre a “honra”, sobre o respeito aos mais velhos, sobre a preparação do solo, plantio e colheita de diversos alimentos; ensinamentos sobre os rituais de nascimento e rituais fúnebres, etc.

Vivenciávamos intensamente todos esses elementos antes da nossa ida para a escola, fato que se dava quando tínhamos sete anos. Ingressávamos na creche e em seguida íamos para uma sala multisseriada até a antiga quarta série. Na escola, aprendíamos o alfabeto na Cartilha do ABC e o nome de frutas e coisas que nunca

tivéramos contato antes de chegar naquele ambiente institucionalizado: havia uma ruptura entre a nossa rica cultura oral e a cultura escrita da escola.

Na linguagem oral nós éramos bem fluentes, mas quando tínhamos que decifrar um texto escrito: vinham os bloqueios e as inseguranças, por medo ou vergonha de errar a pronúncia de alguma palavra. E assim, seguia nossa trajetória sem conseguirmos superar a dicotomia entre cultura oral e cultura escrita. Para além desses aspectos, ainda têm os aspectos socioeconômicos produzidos nesses contextos: “pobre vive de teimoso,” “filho de pobre tem que trabalhar no pesado.”

Essa realidade cultural era tão perversa que se criou até a expressão “terminar os estudos” para se referir à conclusão do ensino médio: fato raro entre as camadas mais empobrecidas. O destino mais comum para os filhos dos empobrecidos daquela época era viajar para trabalhar em São Paulo quando completavam dezoito anos. Para termos uma real dimensão da influência desse contexto cultural, basta eu relatar que de um universo de mais de trinta estudantes, apenas dois chegaram ao nível de graduação e apenas um chegou ao nível de mestrado.

Eu sou esse que chegou ao nível do mestrado e deveria estar feliz e honrado, mas não estou. O sentimento que pulsa mais forte em mim é a indignação. Sinto-me profundamente indignado com o modo como o sistema de ensino brasileiro tem tratado o conceito e a prática de leitura. Tratar a decodificação, que é apenas uma parte, como sendo o todo da leitura é uma forma perversa de manipular e excluir a grande maioria da população.

Por essa razão, eu vejo a minha trajetória como um grande dever moral e social: estou aqui não só representado **todas as gerações** da minha família, mas também **todas as gerações** de todas as famílias de minha comunidade. Parafraseando Paulo Freire: é preciso ler essa realidade de forma séria e nos sentirmos atingidos por ela. E, para além de analisarmos seriamente essas realidades individuais, faz-se necessário e urgente lançarmos olhares mais críticos sobre o modo como o sistema educacional brasileiro tem abordado o tema da leitura: esse sistema, da forma como está, é violento e excludente.

É violento porque comete violência cultural quando leva as frágeis mentes das crianças, que a ele conseguem adentrar, a romperem com a riqueza cultural de leituras orais que elas aprenderam antes de chegar à escola e impõe como válida apenas a decodificação de textos. E é excludente porque ainda não consegue absorver uma parcela considerável da população brasileira e aqueles que adentram ao sistema são “sequestrados da realidade objetiva, manipulados e aprisionados num cativeiro semântico:” são poucos os que conseguem sair dessa “caverna,” mas boa parte dos que saem retornam a ela para tentar resgatar os que lá permanecem.

Essas marcas do sistema em relação à temática da leitura possuem tanta força semântica que agem de forma violenta tanto com aqueles que adentram ao sistema quanto com aqueles que ficam totalmente excluídos, os analfabetos: os efeitos do modus operandi desse sistema são tão perversos que, repetidas vezes, eu ouvi meu pai dizer que se sentia como um “cego” por não saber decodificar as palavras escritas em algum suporte textual.

Isso já é terrivelmente forte, mas, para além de atribuir a si mesmo a “cegueira,” meu pai sentia-se incapaz de aprender a decodificar textos escritos; fez duas tentativas, mas ele e seus colegas sempre diziam: “se não aprendeu de novo, de velho é que não aprende.” As construções semânticas em torno conceito de leitura de um sistema educacional que levam um ser humano, repetidas vezes, a atribuir a si mesmo a deficiência visual por não saber e por se sentir incapaz de aprender a decifrar códigos linguísticos escritos precisam ser reavaliados com urgência.

Todas essas vivências inquietavam-me ainda mais, na medida em que eu ia avançando na idade e nos estudos. Aos dezoito anos fui morar segunda maior cidade do meu estado e fui estudar, pela primeira vez, numa escolar particular. Foram dois choques culturais violentos: sair do ambiente rural para o urbano e sair da escola pública para a escola particular. confesso que tive mais dificuldades em adaptar-me com a escola particular do que com o ambiente urbano.

O processo de adaptação ao “novo” cenário educacional (não quero dizer que o particular é melhor do que o público, aquele tem apenas mais conteúdo do que este) foi mais violento, aumentaram meus bloqueios e inseguranças no que se referia a

decifrar textos escritos, sobretudo, em público: aquele medo de errar alguma palavra me angustiava muito, ainda hoje angustia um pouco. Acredito que essa insegurança em relação à leitura é causada pelo modo como o sistema educacional brasileiro tem abordado essa temática.

Na sequência da minha trajetória, depois de muitos esforços, consegui acompanhar o ritmo da escola particular e consegui concluir o ensino médio (“terminar os estudos”) e ser aprovado no vestibular. Aos vinte e um anos fui iniciar o meu primeiro curso superior na capital do meu estado. Mesmo no curso de filosofia, que exige muitas decodificações e interpretações de textos escritos, meus bloqueios e inseguranças permaneciam.

Eles tornaram-se mais evidentes quando tinha que produzir algum texto dissertativo e, sobretudo, quando fui escrever o trabalho de conclusão de curso, uma monografia: inúmeras vezes eu pensei que não conseguiria produzir aquele texto. Mas, consegui produzi-lo e, depois que conclui o curso, veio a minha mente a lembrança de uma máxima dos professores de Português: quem ler bem, escreve bem.”

Eu resolvi testar se essa máxima funcionava ou não: comecei a ler, intencionalmente, todo tipo de texto, escritos e não escritos. O resultado foi surpreendente: pela primeira vez eu conseguir produzir um poema, algo que eu julgava ser incapaz de fazer. A partir dessa experiência leitora, os bloqueios e as inseguranças em relação aos textos escritos diminuíram um pouco, mas ainda me incomodavam.

Foi, então, que resolvi cursar a graduação em Letras Português, no intuito de melhorar minha decodificação, interpretação e compreensão de textos escritos. Confesso que esse curso me ajudou bastante, mas os bloqueios e as inseguranças voltaram a se manifestar de forma acentuada quando fui escrever a Monografia, como Trabalho de Conclusão de Curso. Inúmeras vezes eu pensei que não conseguiria produzir aquele texto. Mas, conseguir.

Agora, na hora de escrever esta dissertação do mestrado os bloqueios e as inseguranças voltaram a se manifestar: inúmeras vezes eu pensei que eu não

conseguiria produzi este texto. Mas, a despeito dos bloqueios e inseguranças causados pelo violento e excludente sistema educacional brasileiro, eu estou realizando uma verdadeira reabilitação semântica de toda minha trajetória de leitor e do conceito de leitura. Por meio dessa “arqueologia” do meu percurso de leitor, já consigo constatar que a leitura não se restringe apenas a decodificação de códigos linguísticos escritos.

Para além dessas experiências com a leitura de cunho mais pessoal, existem também as experiências profissionais de doze anos de docência, nas mais diversas realidades regionais, sociais e culturais. Já trabalhei em escolas públicas e privadas dos estados do Piauí, São Paulo e Maranhão. Em todos esses ambientes o entendimento do conceito e da prática de leitura era precário: estudantes do Ensino Fundamental, anos finais e do Ensino Médio com sérias dificuldades de decodificar textos escritos, sobretudo em voz alta.

Eles apresentavam acentuados bloqueios e inseguranças em relação a decifração em voz alta e, em relação à interpretação, a situação era mais dramática: a absoluta maioria tinha dificuldade de identificar o conteúdo do texto que acabara de decodificar. Quando eu perguntava: o texto que você “leu” fala sobre o quê? Quase sempre a resposta era um sorriso envergonhado acompanhado de um: professor, não sei. Em todos ambientes em que trabalhei, o conceito de leitura se restringia apenas a decodificação de códigos linguísticos escritos.

E quantas vezes, por falta de um entendimento ampliado sobre o conceito de leitura, eu coloquei esses estudantes no papel de vilões. Por ainda não ter ampliada minha visão sobre o conceito de leitura, agi com crueldade e violência cultural para com meus estudantes. Qual a culpa que eles têm de terem sido submetidos, por um longo período, a um sistema educacional que os ensinou que ler é apenas decodificar códigos linguísticos escritos?

Essa realidade precisa ser analisada de forma muito crítica e muito séria, pois todos os encaminhamentos da existência de um ser humano têm relação direta com a sua “qualidade” leitora. Ensinar que ler é apenas decodificar códigos linguísticos escritos, como fez e continua fazendo o sistema educacional brasileiro, traz grandes

bloqueios e inseguranças para um indivíduo não apenas na dimensão acadêmica, mas em todas as dimensões da sua vida.

E o pior dos bloqueios é aquele que você percebe que há problemas, mas não consegue descrevê-los com clareza e nem apontar possíveis soluções. Durante muito tempo, fui acometido por esse bloqueio em relação à leitura. Por essa razão, considero ser necessário e urgente aprofundarmos as reflexões em torno dessa temática.

Já pesquisei sobre esse tema no nível de graduação e quis aprofundar as pesquisas no nível de mestrado. Por essa razão, um dos objetivos principais deste texto é tentar apresentar os problemas relacionados à temática da leitura no contexto brasileiro e apontar possíveis soluções para esses problemas.

Consideramos relevante evidenciar o teor da abordagem que empreendemos para realizar esta pesquisa. Ela apresenta uma abordagem transdisciplinar, pois a análise dos conceitos foi realizada com a contribuição dialética de várias áreas do conhecimento: filosofia, semântica e pragmática, linguística textual, pesquisas históricas e pedagógicas, etc.

Decidimos lançar esse olhar ampliado sobre a temática, pois pretendemos analisar e compreender os principais aspectos do percurso de construção do edifício semântico do conceito de Leitura no cenário brasileiro. Acreditamos que a partir da análise crítica e compreensiva desse percurso, seja possível identificar alguns aspectos dos fundamentos ou alicerces sobre os quais foi edificado o conceito de leitura no contexto sociocultural do Brasil. Não temos a pretensão, inicial, de criar novos conceitos, queremos apenas analisar e refletir filosoficamente sobre a extensão semântica do conceito de Leitura e alguns que lhe são subjacentes e têm relações direta com ele: analfabetismo, alfabetização e texto.

Para o efetivo desenvolvimento de uma análise crítica, levantamos algumas hipóteses iniciais: há indícios, nas pesquisas realizadas por (Soares 1985), (Freire 1993), (Grigoleto 2011), (Mortatti 2014), etc sobre a temática da leitura e na realidade empírica das salas de aula em que trabalhei, que a matéria-prima utilizada para construir o alicerce, as paredes e o teto do edifício do conceito geral de leitura no

Brasil não é “adequada” e que os “donos” da “obra” e os “engenheiros” enganaram e continuam enganando os “operários.”

Laçaremos mão das valiosas contribuições das diversas áreas do conhecimento já mencionadas para verificarmos essas hipóteses, a partir de uma melhor compreensão da extensão semântica dos conceitos de analfabetismo, alfabetização, texto e leitura. Passemos à análise de cada um desses conceitos.

2.2 A extensão semântica do conceito de analfabetismo, segundo o contexto brasileiro.

Compreender os sentidos ou as marcas semânticas atribuídas ao conceito de analfabetismo no contexto brasileiro, é fundamental para a compreensão dos conceitos de alfabetização, texto e “leitura”; pois, estes estão diretamente ligados àquele. De acordo com o historiador da educação M. Manacorda (1987, p. 134), o termo “analfabetismo” data da escola romana de tipo grego (por volta do século II a. C) e que o Concílio de Roma do ano de 465 estabelecera que “os analfabetos” não deveriam se atrever a aspirar às ordens sacras. Parece que o termo “analfabeto” vem, desde sua origem, carregado de negatividade, significando ignorância.

Segundo Magalhães (2014), a elaboração e o uso de estatísticas de analfabetismo como indicadores de desenvolvimento e modernização datam da segunda metade do século XIX. Essas estatísticas classificavam os países segundo o índice de analfabetismo: quanto maior fosse esse índice, menos desenvolvido era o país. Para Magalhães (2014), o conceito de analfabetismo, num contexto global, apresenta uma semântica negativa e excludente: “na transição do século XIX, o analfabetismo, tomado como incultura, era motivo de exclusão.” Será que essa semântica negativa e excludente foi atribuída ao conceito em análise no contexto brasileiro?

Segundo Ferraro (2014), “o recenseamento realizado no ano de 1872 colocara o Império do Brasil como campeão do analfabetismo entre uma série de países em que o fenômeno fora pesquisado. [...] 8/10 da população brasileira era

analfabeta.” Levando-se em conta que os instrumentos de pesquisas dessa época eram bastante rudimentares, podemos supor que o cenário era mais grave do que o apresentado nas pesquisas.

Um indício dessa hipótese é o fato de que no período do final de 1878 até janeiro de 1881, período da reforma eleitoral de introdução do voto direto no Brasil, o analfabetismo é erigido em problema nacional e o analfabeto é estigmatizado e excluído do direito de voto. Segundo Ferraro e Leão:

> “[...] o analfabetismo passa, de repente, a ser identificado com a condição de ignorância, de cegueira, de pauperismo, de falta de inteligência e discernimento intelectual e, por isso tudo, de incapacidade política.” E ainda: “O analfabetismo ganha também a conotação de marginalidade e periculosidade.” (FERRARO; LEÃO, 2012, p. 104, 108).

Diante de adjetivos tão numerosos e com uma carga semântica tão negativa, é possível supor que havia uma intencionalidade, naquela época, de construir um “estigma social” chamada analfabetismo. Pois, não é nada comum se atribuir tanta negatividade a um único termo ou conceito. Surge, então, um questionamento: a quem interessaria que o analfabetismo possuísse uma conotação tão negativa e excludente? Ferraro e Leão apresentam uma resposta possível para essa indagação:

> a identificação negativa dos analfabetos como ignorantes, cegos, dependentes, incapazes e até perigosos demonstrava “[...] o medo que a elite brasileira, em sua maior parte latifundiária e escravista, tinha de qualquer alargamento do direito de voto”; que o estabelecimento da condição de saber ler e escrever para poder votar excluiu das urnas, por mais de um século, a grande massa analfabeta; “[...] o processo de exclusão dos analfabetos do direito de voto se fez acompanhar de um processo de estigmatização dos ‘portadores’ da condição de analfabetismo, que se traduziu em exclusão social.” (FERRARO; LEÃO, 2012, p. 108).

Esse quadro que vai se desenhando, apresenta nuances típicas do modelo de sociabilidade presente no Brasil há mais de quinhentos anos. Algumas dessas nuances são: a exploração de uma grande maioria provocada por uma pequena minoria, um espírito de superioridade da “elite” sobre o “povo”, a negação de direitos fundamentais a grande parte da população, uma baixa autoestima por parte da maioria dos empobrecidos e analfabetos, etc.

Essa última nuance é a que mais fragiliza a grande massa, pois provoca uma sabotagem no processo de reivindicação dos direitos mínimos para garantir uma sobrevivência digna. E os “operadores do sistema” parece que entenderam esse mecanismo de dominação há muito tempo e trabalham forte para que isso seja implantado e consolidado no contexto social brasileiro.

Atribuir uma extrema negatividade ao conceito de analfabetismo num país, que até muito recente não tinha escola para a grande maioria da população, é no mínimo não razoável e suspeito. Qual a intenção de colocar uma carga semântica tão negativa e estigmatizante no termo analfabeto? Segundo Fasheh (2004):

> Definir as pessoas em termos negativos é parte do problema do discurso dominante. Definir uma pessoa, por exemplo, como “analfabeta” (quer dizer, em termos do que lhe falta, em lugar do que a pessoa possui e faz) constitui exemplo relevante para esta discussão. **Aquela pessoa considerada analfabeta pode possuir conhecimento e sabedoria fantásticos, podendo expressar-se de várias e belas formas.** Porém, tudo isto é ignorado, frisando-se apenas suas carências. É uma forma bastante efetiva de utilização da linguagem para controlar tanto o que a mente vê como o que não consegue ver. (FASHEH, 2004. p. 128 grifo nosso).

Guardadas as devidas ponderações, o fato da construção do edifício semântico do conceito de analfabetismo, no contexto brasileiro, ter sido feita toda ela com a matéria-prima da negatividade, sugere para nós que havia uma “intencionalidade” por parte dos “operadores do sistema,” de manter sob controle a grande massa da população que não tinha acesso às condições mínimas para superar o estigma social do analfabetismo.

Essa “intencionalidade” é evidenciada no fato de que nem todo analfabeto era tratado “como ser humano de segunda categoria” ou até mesmo uma ameaça social, mas apenas os mais empobrecidos que eram (e continuam sendo) a grande maioria da população. Os analfabetos ricos não sofriam nenhuma das privações impostas aos analfabetos pobres.

> Um fazendeiro paulista ou um senhor de engenho baiano, pertencente à elite rural, administra sua propriedade, comercializa escravos, dá ordens à mulher, aos filhos e à parentela. **Vota nas eleições do parlamento e planeja tornar-se deputado, pois exerce grande poder na região que se situa em torno**

> **da sua propriedade. Não sabe ler nem escrever.** (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 32 grifo nosso).

Parece que estamos diante de uma manipulação linguística que visa estabelecer uma sociabilidade por meio da qual uma minoria é privilegiada e uma maioria é excluída das condições mínimas de vida digna. Essa manipulação da linguagem operada na construção do conceito de analfabetismo no Brasil, certamente provocou dificuldades na compreensão desse conceito e nas supostas ações "políticas" para superá-lo.

O pesquisador Ferraro (2014) se refere a essa questão nos seguintes termos: "problema mal compreendido é problema mal resolvido." Nesse sentido, compreender a origem e o desenvolvimento das configurações semânticas de um conceito é fundamental para analisar a extensão semântica do mesmo e sua melhor aplicação na realidade.

A compreensão de um conceito é tão importante para resolver "problemas" semânticos em relação ao mesmo que Gadamer afirma que: "somente na sua compreensão se produz a retransformação do rastro de sentido morto, em sentido vivo." (GADAMER, 1997, p. 262). Dito de outra forma, compreender bem um conceito é o meio mais eficaz para libertá-lo de reducionismos semânticos que, quase sempre, causam concepções distorcidas.

"Concepções distorcidas," é a nomenclatura utilizada por Paulo Freire (2001, p. 16) para se referir às conotações e aos usos do conceito de analfabetismo no contexto brasileiro. Segundo Ferraro, "o termo "analfabeto" passa a aderir às pessoas do povo como uma segunda pele" (FERARO, 2014, p. 71) e Paulo Freire (2001, p. 71) considerava a situação tão grave que preferia dizer "alfabetizandos" em vez de analfabetos. Com essa estratégia semântica, esse pensador crítico da realidade brasileira denunciava um reducionismo semântico do conceito de analfabetismo que era nocivo ao processo de alfabetização e emancipação do "povo" por meio da educação.

É quase natural que um conceito que apresenta, segundo os estudiosos, "má compreensão," "má resolução" e "concepções distorcidas", tenha sérios "problemas"

na hora de sua aplicação na realidade. É sobre esse efeito nocivo, teórico e prático que Ferraro descreve:

> Adianto também, como elemento básico de verificação, que o entendimento equivocado sobre o analfabetismo, desde o momento em que este se colocou como problema nacional, no final do Império (1878- 1881), acabou não só comprometendo propostas e campanhas de alfabetização, como afetando ainda negativamente tanto o entendimento a respeito da alfabetização e escolarização das camadas populares quanto as políticas que foram sendo criadas com tal objetivo. (FERRARO, 2014. p. 65-66).

Esse pesquisador reforça mais uma vez o caráter nocivo provocado pelo entendimento “manipulado” e “reducionista” do conceito de analfabetismo no contexto brasileiro. É válido ressaltar que, a construção do edifício semântico do conceito de alfabetização será feita a partir desse, já construído, alicerce semântico do conceito de analfabetismo. Podemos utilizar a plástica metáfora da construção de uma casa: o analfabetismo seria o alicerce, a alfabetização e o texto seriam as paredes e a leitura seria o teto. Guardemos essa plástica imagem que retornaremos a ela na sequência do nosso texto.

Nessa breve análise sobre a extensão semântica do primeiro conceito escolhido para compor esta pesquisa, é possível vislumbrar que a extensão semântica do mesmo é reduzida e apresenta uma conotação majoritariamente negativa para aqueles empobrecidos que são acometidos pelo estigma do analfabetismo. Diante desse cenário, é possível constatar a existência de uma “intencionalidade discursiva,” enunciada por aqueles que estavam no poder e evidenciada na hiperbólica conotação negativa atribuída a esse conceito, para aqueles que pertenciam as camadas mais empobrecidas da sociedade brasileira.

Essa “intencionalidade discursiva” torna-se evidente nos sinônimos atribuídos ao termo analfabetismo: ignorância, cegueira, pobreza extrema, falta de inteligência, deficiência intelectual, marginalidade, periculosidade, erva daninha, subnutrição do espírito, enfermidade contagiosa, vergonha, natural inferioridade e, tudo isso sendo apresentado, não como uma questão socio-culturalmente construída. Porém, como uma realidade tão arraigada às pessoas pertencentes às classes menos abastadas

de nosso país, o dito “povo”, que passou a ser entendida como uma “segunda pele.” (Ferraro e Leão. 2012; Paulo freire, 2001)

Amparados nessas construções semânticas manipuladas, é possível constatar que um grande “mal” ou “problema social” foi “intencionalmente” construído. E, se temos um grande “problema”, nossas mentes proativamente cartesianas tentarão resolvê-lo. Para tanto, faz-se necessário criar um antídoto que seja capaz de livrar o país desse grande “mal” chamado analfabetismo. É nesse cenário de conflito semântico que ganha evidência o conceito de alfabetização no contexto brasileiro. Vamos analisar qual matéria-prima semântica foi utilizada na construção dele.

2.3 A extensão semântica do conceito de alfabetização, segundo o contexto brasileiro.

Antes de apresentarmos as diversas tentativas de definir com precisão o conceito de alfabetização, é válido salientar que: tanto em relação ao analfabetismo quanto em relação à alfabetização, parece não haver consenso entre os pesquisadores sobre uma definição mais exata sobre esses conceitos.

Essa questão parece ser tão complexa que a pesquisadora argentina Sílvia Llmovate (1989, p. 5) chega a afirmar: "Ha poucos temas na problemática social contemporânea dos quais se fale tanto e se chegue a tão poucos acordos, como o analfabetismo e sua aparente solução: a alfabetização.” (LLMOVATE, 1989, p. 5 tradução nossa)

As razões para essa complexidade são diversas, mas tem uma que está na origem das múltiplas visões sobre essa temática: a concepção de linguagem. Segundo Gadamer, “na linguagem representa-se o próprio mundo. A experiência linguística do mundo é ‘absoluta’. [...] A linguisticidade da nossa experiência do mundo precede a tudo quanto pode ser reconhecido e interpelado como ente.” (GADAMER, 1997, p. 653.) Pois, para ele, a linguagem é a linguagem da própria razão. (GADAMER, 1997, p. 576) E, “não somente o objeto preferencial da compreensão, a

tradição, é de natureza linguística, a própria compreensão possui uma relação fundamental com a linguisticidade.” (GADAMER, 1997, p. 585)

Nessa abordagem aplicada à linguagem, ela é apresentada de forma dialógica e funciona como um “meta-instrumento.” Essa é uma perspectiva holística e apresenta uma ampla extensão semântica sobre a linguagem. Sobre essa temática, Geraldi (1993) apresenta as seguintes considerações:

> A aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam essa reflexão, pois compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro tem a forma do diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas [...]. Se entendemos a linguagem como mero código, e a compreensão como decodificação mecânica, a reflexão pode ser dispensada; se a entendermos como uma sistematização aberta de recursos expressivos cuja concretude significativa se dá na singularidade dos acontecimentos interativos, a compreensão já não é mera decodificação e a reflexão sobre os próprios recursos utilizados é uma constante em cada processo. (GERALDI, 1993, p. 17-18)

Parece que, numa visão holística da linguagem, **cada leitura é**, na verdade, **uma autoleitura.** Segundo Freire (1993, p. 18-19), “é como se eu estivesse fazendo a ‘arqueologia’ de minha compreensão do complexo ato de ler, ao longo de minha experiência existencial.” É importante ressaltar que há fortes indícios de que o modelo de linguagem define o modelo de ensino. Nesse contexto, faz-se necessário analisar quais as concepções de linguagem foram adotadas no contexto brasileiro. Segundo Geraldi (2012, p. 41), podem ser apontadas três concepções de linguagem: expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação.

Cada concepção apresenta uma especificidade: “a linguagem com expressão do pensamento orienta os estudos tradicionais. [...] pessoas que não conseguem se expressar não pensam.” (GERALDI, 2012, p. 41) A segunda concepção que apresenta a linguagem como um instrumento de comunicação “está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem.” (GERALDI, 2012, p. 41)

Ainda segundo Geraldi, essa concepção da língua como um código é a que “em livros didáticos, é concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.” (GERALDI, 2012, p. 24 e 41). Encontramos aqui, a sinalização de uma constatação de que esses dois modelos de linguagem já apresentados fizeram e, possivelmente, continuam fazendo parte do modelo de ensino brasileiro; sobretudo ao modelo chamado tradicional, que perdurou nos documentos oficiais até o início da década de oitenta e, na prática, parece que até os tempos hodiernos.

Parece que, no contexto brasileiro, a escolha dessas concepções de linguagem não é uma escolha meramente pedagógica, mas um projeto de poder bem arquitetado. Segundo Geraldi:

> Na medida em que a escola concebe o ensino de língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo o risco permanente de subversão criativa, ao risco de predicar como ato de invenção e liberdade. Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem redações, segundo determinados moldes; por isso não leem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa mensagem definida. (GERALDI, 2012, p. 24).

Essa abordagem mecanicista e instrumentalizada da linguagem procura apresentar, parece ser intencionalmente, apenas a defesa do aspecto normativo e prescritivo da língua. Porém, notamos que há muito mais nisso, essa compreensão de linguagem e, consequentemente a noção de alfabetização que ela alimenta, traduz o interesse daqueles que estão no poder e que defendem uma configuração política que deixa a grande massa da população sem ter acesso aos múltiplos e enriquecedores aspectos da linguagem.

É nesse cenário conflituoso e no intuito de ampliar a extensão semântica da linguagem que se apresenta a terceira concepção, segundo a qual a linguagem é uma forma de interação. Para Geraldi:

> Mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala, pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. (GERALDI, 2012, p. 41).

Pensada dessa forma, a linguagem apresenta uma vasta gama de sentidos e mobiliza múltiplos conhecimentos, explícitos e implícitos. A concepção interativa da linguagem define o ensino numa perspectiva bem mais abrangente do que as apresentadas pelas concepções da linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação. Em termos de aplicabilidade, só muito recente o sistema de ensino brasileiro passou a adotar nos documentos oficiais a linguagem como uma forma de interação. Isso pode ser constatado, de forma vaga, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei 9394/96) e; de forma mais definida, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC CNE/CP Nº 2, 2017).

Nessa apresentação geral das três concepções de linguagem presentes no contexto educacional brasileiro é possível apontar que elas foram aplicadas em recortes temporais diferentes. As duas primeiras reportam ao início da segunda metade do século XX e a terceira ganha maior evidência no final do século XX e início do século XXI. É importante analisar cada um desses períodos para sabermos quais são as possíveis consequências da aplicação desses modelos de linguagem na educação brasileira.

Parece evidente que o tipo de linguagem define o tipo de ensino e isso tem relação direta com a definição de alfabetização na realidade brasileira. Datam da segunda metade do século XX os maiores embates em torno do conceito de alfabetização no Brasil. Segundo Ferraro, “tinha-se, de um lado, a proposta de alfabetização criada por Freire, em articulação estreita com os movimentos sociais, e, de outro, o MOBRAL[1], criação dos tecnocratas da Ditadura.” (FERRARO, 2014, p. 72)

Vale ressaltar que, nesse período, a alfabetização tinha como principal objetivo eliminar o analfabetismo, que fora pintado semanticamente como uma

[1] Em 2 de julho de 1969 foi promulgado o Decreto-Lei nº 665, alterando o Artigo 8º da Lei nº 5.379 de 15/12/67 (fundação do MOBRAL). (BRASIL. MOBRAL, 1973). Segundo esse documento o principal objetivo do MOBRAL era produzir educação para adultos em larga escala e erradicar o analfabetismo.

espécie de “legião do mal” e “inimigo número um” da pátria. A partir desse ponto, é possível inferir que a alfabetização oficial, proposta pelo governo, não começa como política educacional: ou seja, o sistema de ensino brasileiro não foi, naquele período (será que hoje é?), propositivo. Foi apenas (será que continua sendo?) corretivo.

Uma das constatações mais evidentes de que a alfabetização não era uma proposta de política educacional é o fato de que o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) não estava vinculado ao Ministério da Educação, mas ao Ministério do Planejamento, através do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA). Isso demonstra que a alfabetização era apenas uma questão técnica, para ser resolvida por técnicos, e não uma questão política; para ser resolvida por educadores. (Frade, 2011, p. 192; Ferraro, 2014, p. 76)

Devido ao contexto sócio-político brasileiro da segunda metade do século XX, a noção de alfabetização que se tornou oficial, imposta com toda a força do aparato estatal da época, foi a tecnocrata. Dessa forma, qualquer visão ou método que fosse diferente do oficial era considerada como subversiva e, portanto, uma ameaça àqueles que estavam no poder. Foi o que aconteceu com a experiência de alfabetização desenvolvida por Paulo Freire, em 1963, na pequena cidade de Angicos, no Estado do Rio Grande do Norte, que teve imediatamente repercussão nacional e internacional:

> Considerando-a inicialmente uma experiência que poderia representar um trampolim para a vitória contra a fome, as enfermidades e o analfabetismo, o embaixador americano no Brasil revisou logo sua avaliação, passando a ver nela nada menos que o embrião de um movimento subversivo, voltado para a “conscientização” e “politização”, à semelhança dos métodos de Hitler, Stalin e Peron (STRECK, 2010, p. 43).

Vale ressaltar que o método proposto por Paulo Freire não foi o único reprimido pelo sistema de governo dessa época, mas foi o que teve maior policiamento, por ter conseguido maior visibilidade dentro e fora do país. Uma constatação evidente desse monitoramento é a avaliação de conotação extremamente negativa e perigosa feita pelo embaixador da maior potência mundial. Essa avaliação tem uma força semântica e política muito forte e de alcance planetário.

Corrobora essa tese a prisão de setenta e dois dias e o exílio forçado a que foi submetido Paulo freire por mais de quinze anos.

Para compreendermos um pouco mais sobre essa relação conflituosa entre a concepção oficial do governo e a proposta de alfabetização apresentada por Paulo Freire, façamos uma análise comparativa de ambas:

MÉTODO PAULO FREIRE	**MOBRAL**
Educação como conscientização e politização.	O Mobral excluía todo espaço de conscientização e politização. (escola sem partido)
Alfabetizar é levar o alfabetizando a tomar consciência de si e do mundo.	Alfabetização de larga escala.
Alfabetização é uma forma de justiça social.	Material didático atrativo e de baixo custo e reduzir ao mínimo os custos por aluno.
A alfabetização deve levar em conta o contexto do alfabetizando.	“Desenvolvimento de esquemas operacionais simples e padronizados.”
Na alfabetização deve haver a denúncia de práticas alienantes.	A educação do Mobral era “verdadeiramente democrática.”
A alfabetização é um problema político e pedagógico.	A alfabetização é um problema apenas técnico.
A pedagogia do oprimido visa emancipar os alfabetizandos.	“A pedagogia dos homens livres” mostra a “verdade” e “as pessoas fazem livremente suas opções.”

Esse quadro ilustra bem como essas concepções de alfabetização eram diametralmente opostas: tanto na dimensão teórica quanto na dimensão prática. As teses defendidas pela concepção do MOBRAL foram, oficial e efetivamente, aplicadas no Brasil até a metade da penúltima década do século XX. Esse é um dado relevante

para podermos compreender os conceitos de alfabetização que são oriundos desse modelo de linguagem e, portanto, de ensino.

Queremos pontuar também que essas concepções sobre alfabetização, nesse período, se referiam à alfabetização de adultos. Nossa pesquisa não encontrou registro de uma orientação ou legislação oficial para alfabetização de crianças nesse período. O que conseguimos localizar nos dados públicos do Ministério da Educação foi que os documentos oficiais que norteiam a Educação Básica, com foco efetivo no público infantil, datam de mil novecentos e noventa e seis, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei 9394/96). E os primeiros Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica data de mil novecentos e noventa e sete.

Queremos evidenciar esses dados, pois, a análise a que estamos submetendo o conceito de alfabetização, parece apontar para um "problema" semântico bem maior: o da estruturação do sistema educacional brasileiro como um todo e não apenas o estreitamento da extensão semântica de um conceito.

Afim de compreendermos melhor o conceito de alfabetização, analisemos as definições apresentadas por alguns pesquisadores dessa temática. Segundo Mortatti (2011, p. 8), a partir das duas últimas décadas do século XX, uma série de pesquisas foram realizadas em torno da temática da alfabetização, dando a essas, diferentes matizes semânticos: "ensino das primeiras letras"; "ensino de leitura"; "ensino simultâneo de leitura e escrita". Ainda segundo essa pesquisadora:

> A utilização do termo "alfabetização" consolidou-se, no Brasil, a partir do início do século XX, sempre relacionado predominantemente com processos de escolarização; e, a partir das décadas finais desse século, passou a ser utilizado tanto em sentido amplo ("alfabetização matemática", "alfabetização digital", dentre outros) quanto em sentido mais restrito e específico: "ensino-aprendizagem inicial de leitura e escrita". Ao longo do século XX, ainda, ampliou-se a abrangência do fenômeno/ termo/conceito, passando a incluir a alfabetização de jovens e adultos, além de crianças. A partir da última década do século XX, esse termo/conceito passa a ser discutido em sua relação com o termo/conceito "letramento (escolar)", propondo-se, ou substituição daquele termo/conceito por este, ou complementaridade entre ambos. (MORTATTI, 2011, p. 8).

Essa pluralidade semântica denota a complexidade do conceito. Ele apresenta flexibilidade, não é estático e altera-se ao longo do tempo. Por essa razão,

Soares (1985, p. 19) o definiu como “termo/conceito multifacetado, que designa fenômeno também multifacetado.” Parece que nas últimas décadas do século XX, o conceito alfabetização apresenta uma extensão semântica bem mais ampliada.

As tentativas de definições do conceito de alfabetização, realizada por estudiosos do findar do século XX, entre os quais: (Soares, 1985), (Freire, 1982, 1993), (Geraldi, 1993), (Bittencourt, 1989), etc. apresentam uma visão bem diferente daquela apresentada pelo MOBRAL. Para esses pesquisadores, a alfabetização é apenas “ensino-aprendizagem ‘**inicial**’ de leitura e escrita” e não a finalidade de um processo, como defendiam os tecnocratas que elaboraram as diretrizes do MOBRAL. Esse distanciamento é visível ao ponto de os estudiosos mais recentes não considerarem como um conceito de alfabetização brasileiro aquilo que era imposto pelo MOBRAL.

Dessa forma, Mortatti propõem a definição desse conceito, a partir da realidade brasileira. Em suas pesquisas, ela afirma que:

> consolidou-se no Brasil a utilização desse termo/ conceito para designar/explicar fenômeno de natureza predominantemente pedagógica/didática constituído historicamente em relação direta com processos de escolarização e urgências políticas e sociais de nosso país. Trata-se, portanto, de um “conceito brasileiro de alfabetização”, de uso corrente nos dias atuais e constituído com base tanto nos diferentes sentidos atribuídos ao processo correspondente quanto nos correlatos termos utilizados para designá-lo, ao longo de sua história em nosso país: “ensino de primeiras letras”; “ensino da leitura”; “ensino da leitura e da escrita”; e, mais recentemente, “letramento (escolar)”. (MORTATTI, 2011, p. 9).

É sintomática essa referência constante a algo “Inicial, e não final,” que as definições do conceito de alfabetização das últimas décadas do século XX apresentam. Parece que apontam que a extensão semântica do conceito de alfabetização, que vigorou por décadas e, talvez, séculos, era bem reduzido. Essas definições mais recentes colocam a alfabetização como o “início” do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Mas, será que o ponto de partida de nossa trajetória leitora se dá quando começamos a decodificar os primeiros códigos linguísticos escritos na educação escolar?

Essa é uma indagação de fundamental importância para compreendermos, na sequência, o horizonte ou extensão semântica do conceito de leitura presente na realidade educacional e cultural brasileira. Por ora, o que conseguimos vislumbrar é que somente a educação escolar não consegue dar conta de todo o complexo processo de aquisição da leitura e da escrita. Segundo Frade:

> Considerando também o fenômeno da aprendizagem da escrita a partir da audição de cordel (GALVÃO, 2006), não poderíamos, então, nos contentar apenas com o estudo dos livros escolares para compreender o modo como se transmite a alfabetização. É por isso que somente perguntas sobre alfabetização e seus métodos legitimados não dão conta de compreender determinados fenômenos da história do livro e da cultura escrita. (FRADE, 2011. p. 189).

Somente uma ideologia ingênua ou astuta poderia considerar que é possível tratar da temática da alfabetização levando em conta apenas o contexto escolar. Uma visão minimamente crítica consegue apontar que a tarefa de ensinar a ler e escrever vem antes da escola e vai para além dela: é uma questão intrinsicamente política. Essa é a tese defendida por Paulo Freire, quando trata da temática da alfabetização.

> Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização por meio da qual se pretende superá-lo. Proclamar a sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca. (FREIRE, 2001, p. 18).

Compreender a que esfera pertence um problema é o caminho mais eficaz para encontrar as possíveis soluções para o mesmo. Como afirma Ferraro, “o acesso à leitura e à escrita não é, assim como nunca foi, uma questão meramente técnica.” (FERRARO, 2014, p. 77). Comungamos da tese de que a alfabetização e todas as etapas da educação pertencem à esfera política. E somente por meio dessa “esfera” uma nação poderá alcançar uma educação de qualidade. Paulo Freire alertava para impossibilidade de separar educação e política:

> O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a torná-lo como um quefazer puro, em que nos

> engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças entre uma prática ingênua, uma prática astuta e outra crítica. Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. [...] isso significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. (FREIRE, 1993. p. 23).

A história recente apresenta nações onde a educação é um projeto político e os resultados são exitosos. Para exemplificar, podemos citar países que fizeram um investimento maciço na educação: Japão, Coreia do Sul, Singapura (os chamados dragões asiáticos). Essas nações tiveram suas realidades transformadas quando a educação deixou de ser apenas um “problema” social e se tornou um “problema” político. Quando isso acontece, a educação torna-se uma prioridade e começa a resolver o “problema” pelo alicerce.

O Japão é o exemplo mais clarividente dessa realidade: os maiores salários são pagos na educação infantil e só podem ser professores dessa etapa que têm doutorado. Nesse projeto político para a educação, há uma nítida valorização da base da pirâmide educacional, uma vez que essa é a etapa da construção que precisa de mais “atenção,” pois as demais dependerão dessa etapa inicial. Todo país que leva a sério a educação, a elege como prioridade dos projetos políticos, valorizando sobretudo a base, o alicerce. Será que no Brasil acontece dessa forma?

Sabemos e vivemos as condições de trabalho do professor brasileiro, especialmente daqueles da educação básica. Segundo Mello (1979), Apud Geraldi (2012, p. 40), “a educação tem muitas vezes sido relegada à inércia administrativa, a professores mal pagos e mal remunerados, a verbas escassas e aplicadas com tal falta de racionalidade que nem mesmo a ‘lógica’ do sistema poderia explicar.” Uma etapa que tem as piores condições de trabalho e os piores salários vai atrair os professores com as maiores e “melhores” formações?

Enquanto no Japão, tem-se a pirâmide educacional na posição logicamente aceitável; no Brasil, tem-se a pirâmide invertida. Isso evidencia as sérias instabilidades do sistema educacional brasileiro e os graves bloqueio que ele provoca naqueles que

dele fazem uso. Esses bloqueios são de diversos tipos: comunicação verbal, oral e, sobremodo, escrita, leitura, interpretação, compreensão, inferência, etc.

Essas reflexões em torno do conceito de alfabetização no contexto brasileiro apontam para um cenário conflitoso, no que se refere às concepções de linguagem e ensino e, por consequência, ao conceito de alfabetização. Dessa forma, é possível constatar que o conceito “oficial” de alfabetização no brasil apresentou (será que continua apresentando?) um estreitamento da extensão semântica.

As consequências imediatas que emergem desse cenário são as atribuições de extensões semânticas muito reduzidas, quase míopes, aos conceitos. Sobretudo ao de alfabetização e, por extensão lógica, ao de texto. Em relação ao conceito de texto, a noção que perdurou até pouco tempo (será que ainda perdura?) foi aquela baseada na linguagem como um código e, portanto, texto é somente aquilo que apresenta códigos linguísticos escritos.

Parece que o resultado prático de um sistema de ensino baseado na linguagem como um mero código não é muito exitoso. (será que no contexto brasileiro foi muito exitoso?) É necessário questionar sempre as estruturas do sistema educacional brasileiro, os conceitos delas originados, as campanhas publicitárias e, sobretudo, os resultados práticos produzidos na existência concreta dos indivíduos que foram afetados, que fizeram e fazem parte do sistema como um todo. E surge, então, um questionamento: como esse cenário influencia a construção do conceito de texto na realidade brasileira?

2.4 A extensão semântica do conceito de texto, segundo o contexto brasileiro.

Se perguntássemos para os brasileiros e brasileiras, qual o conceito de texto que eles e elas possuem; quais respostas iríamos obter? Certamente, muitas e diversificadas seriam as respostas para essa indagação. Mas, é provável que a maioria respondesse que o conceito de texto está estritamente relacionado a códigos linguísticos escritos. O modo mais eficaz para testar essa hipótese é analisando como esse conceito tem sido abordado no Brasil.

O termo ou conceito de texto tem sido definido, na realidade brasileira, em sentido amplo e estrito. Em sentido amplo, diz Koch: “o texto é qualquer manifestação através de um estoque de sinais de um código. Pode designar toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano. [...] isto é, qualquer tipo de comunicação realizada por meio de um sistema de signos.” (KOCH, 1984, p. 21). Nessa concepção, os textos podem ser verbais ou não verbais: parece que tudo que é passível de processamento mental ou interpretação, pode ser considerado um texto.

As proposições feitas por Gadamer corroboram essas afirmações de Koch, quando ele afirma que:

> Não se estava falando por aproximação, quando se falou sobre o "livro da natureza", que ele possuía tanta verdade quanto o livro dos livros. O que se pode compreender é linguagem. Isso quer dizer: É tal que se apresenta por si mesmo à compreensão. [...] Portanto, em tudo aquilo que é linguagem, está em questão uma unidade especulativa, uma diferenciação em si mesmo: ser e representar-se - uma diferenciação que, no entanto, tem de ser ao mesmo tempo uma indiferenciação (GADAMER, 1997. p. 687).

Nesse contexto, tudo que se pode compreender é linguagem e tudo que é linguagem manifesta-se por meio de “com-textos”. Parece que estamos diante de uma postura dialética frente ao conceito de texto que exige dos interlocutores uma forte interação, pela linguagem, na busca para construir um sentido, não numa perspectiva restrita, mas numa extensão semântica ampliada.

Essa postura interacional é bem explorada nas pesquisas mais atuais da Linguística textual. As pesquisadoras Koch e Elias (2017) a descrevem da seguinte forma:

> Na concepção interacional (dialógica) da língua, atores construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar de interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. (KOCH; ELIAS, 2017. p. 10 e 11)

Essa concepção afirma que há no texto uma grande quantidade de implícitos que só pode ser detectada se levarmos em conta o contexto sociocognitivo dos

interlocutores envolvidos no processo da leitura e interpretação do texto. Já que o contexto sociocognitivo é fundamental para a compreensão dos sentidos de um texto, o que seria ele?

O contexto sociocognitivo está relacionado a um contexto vastamente abrangente do qual fazem parte as crenças, os ritos, os costumes, os valores, o conhecimento de mundo, textual e interacional e toda experiência que um indivíduo tem acesso no seu meio social e às percepções e elaborações cognitivas que ele consegue produzir a partir de todas as suas interações sociais. E o que viria a ser essas interações sociais?

Segundo o sociólogo Erving Golfma, “por uma interação entende-se o conjunto da interação que se produz numa ocasião qualquer, quando os membros de um dado conjunto que se acham na presença contínua uns dos outros, podendo também convir a expressão ‘um encontro” (GOLFMA, 1977, p. 38). Diferente das relações sociais, as interações sociais afetam profundamente os indivíduos envolvidos e, necessariamente, produzem mudanças que influenciam a visão de mundo.

E quando se iniciaria esse “um encontro ou o conjunto da interação”? Observando a realidade objetiva, algumas áreas da ciência apontam que essas interações sociais começam a nos afetar desde o momento do nosso nascimento e os nossos primeiros contatos com o mundo e as pessoas. Porém, segundo pesquisas da Psicologia Clínica do Desenvolvimento, o itinerário do percurso desse processo se inicia antes mesmo do nascimento, desde a concepção:

> Tudo o que se passa no corpo da mãe durante esse período, como sabemos, também é percebido e experienciado pelo bebê através da ligação entre dois corpos vivos. [...] a experiência insofismável de um ser humano desenvolvido e carregado pela visceralidade de outro corpo que o sustenta, o apoia e o nutre. Por esse motivo, antes mesmo do nascimento, já existe um ser humano capaz de reter experiências, acumular memórias corporais e até mesmo organizar defesas contra possíveis traumas (SILVA, 2016. p. 37 e 38).

Essas proposições científicas acerca da psicologia do desenvolvimento humano ampliam nossa visão sobre a interação entre a mãe e o bebê que parece ser bem mais profunda do que pensávamos e que aquele ser que se encontra no útero

materno interage muito mais com o mundo externo. Assim, as mães “esperam que os movimentos que o feto passará a fazer no útero sejam um reflexo de uma ‘comunicação pré-verbal’ [...] e uma resposta a tudo o que ela sente ou vivencia por meio de experiências físicas e emocionais durante a gestação”. (SILVA, 2016. p. 37)

Os “mais velhos” já apontavam, por “intuição”, aquilo que agora a ciência comprova pela experimentação. Desde sempre, parece ter havido uma “intuição” de que a relação entre mãe e a criança, durante a gravidez, era muito intensa, pois, tinha-se uma “preocupação” com a alimentação e os demais hábitos das gestantes. Como se dizia antigamente: “não se pode ‘espantar’ mulher grávida.” Os estudos clínicos da psicologia do desenvolvimento comprovam e indicam que essas “preocupações” devem ser ainda maiores, pois as relações biopsicológicas entre a mãe e a criança, durante a gravidez, são muito intensas. De acordo Winnicott (1965/1982):

> Por outro lado, muitas das características do bebê também já são conhecidas pela mãe a partir dos movimentos desenvolvidos em seu ventre. Ou seja, no momento do nascimento já houve uma grande soma de experiências, tanto agradáveis quanto desagradáveis, partilhadas por ambos. Até lá, o futuro bebê compartilhou o gosto das refeições da mãe, seu sangue já fluiu com maior rapidez quando comeu ou bebeu um café, um chocolate quente ou um chá ou até mesmo quando a mãe teve de acelerar os passos para executar alguma tarefa ou manter uma relação sexual. Sentimentos e sensações tais como ansiedade, tristeza, agitação, raiva, entre outras, também serão passadas para o bebê pelos laços que os unem. Se a mãe é bastante agitada, ele provavelmente se acostumará com os seus movimentos tanto no útero como fora dele e tem boas chances de ser um bebê agitado. Se a mãe é mais tranquila, o futuro bebê conhecerá a paz e poderá esperar por um colo tranquilo e aconchegante. Até esse momento, é bem possível que o bebê conheça melhor a mãe do que ela a ele e, por consequência, até a mãe poder vê-lo, colocá-lo nos braços e acolhê-lo em seu peito, muita troca de experiências já ocorreu entre a dupla (Winnicott, 1965/1982. Apud SILVA, 2016. p. 38).

Essas pesquisas apontam que essas interações são bem mais profundas e bem mais precoce do que pensávamos. De acordo com Winnicott, (1990 Apud Silva, 2016. p. 34). “[...] Com o desenvolvimento do cérebro enquanto órgão em funcionamento começa o armazenamento de memórias corporais vividas ainda em útero, memórias estas que são reunidas para formar um ser humano, [...]”. As

pesquisas também apontam que um dos sentidos que mais ajuda na interação do bebê com a mãe e o mundo externo é a audição. De acordo com Silva (2016):

> não esqueçamos que o bebê, dentro do útero, está totalmente em contato com o interior do corpo da mãe, um mundo cheio de sons, ruídos e sensações potencializados pelos batimentos cardíacos, respiração, digestão, circulação sanguínea, etc. Os sons que atravessam a barreira da barriga da mãe também não lhe são indiferentes e é bem possível que ele consiga distinguir as vozes da mãe e do pai, sobretudo se a audição já estiver desenvolvida. (SILVA, 2016. p. 40).

Os detalhes dessas descobertas cientificas nos convidam a repensar nossos conceitos e entendimentos acerca da interação do bebê com a mãe e com ambiente externo, durante a gravidez. Definitivamente, a vida da criança não inicia quando ela nasce: há indícios de que as ciências ainda precisam pesquisar muito mais sobre a forte relação comunicativa que acontece desde o momento em que o espermatozoide fecundo o óvulo até o nascimento da criança:

> É uma relação na qual o par mãe-bebê se comunicará pela relação recíproca que foi desenvolvida desde a concepção, passando pelo desenvolvimento do bebê em útero, até o instante do nascimento. A partir daí, uma relação de confiança e mutualidade vai se estabelecendo, caso tudo corra bem. O bebê reconhecerá a voz da mãe e o calor do seu corpo, assim como já vivenciava tudo o que se passava na interioridade do corpo materno. (SILVA, 2016. p. 32)

O fato de a audição do bebê ser um dos sentidos que mais atesta e contribui para estabelecer a interação com a mãe e com o ambiente externo, é um indicativo de que nossos primeiros contatos com processamentos cerebrais, portanto, textos; se dá por meio do ouvir. Assim, fica comprovado pela ciência aquilo que já soubéramos pela sabedoria popular: “o ouvir precede o falar e as demais ações”. Essa constatação parece não ser uma exclusividade das ciências psicológicas, uma vez que, segundo Gadamer (1997):

> [...] ao fenômeno hermenêutico subjaz uma verdadeira primazia do ouvir, como Aristóteles já reconhece. Não há nada que não seja acessível ao ouvido através da linguagem. [...] À luz da nossa colocação hermenêutica, esse velho conhecimento da primazia do ouvir sobre o ver alcança um peso novo. [...] Tal é a verdadeira essência do ouvir, já desde tempos remotos, e inclusive

> antes da escrita: O ouvinte está capacitado a ouvir a lenda, o mito, a verdade dos antepassados. A transmissão literária da tradição, como a conhecemos, não significa, face a isso, nada de novo, apenas altera a forma e dificulta a tarefa do verdadeiro ouvir (GADAMER, 1997. p. 670 e 671).

A primazia do ouvir, nos permite encontrar, nessa citação, resíduos de uma visão epistemológica holística que é capaz de valorizar, no processo de construção do verdadeiro conhecimento, todos os elementos linguísticos, portanto, textuais desse processo. Essa visão corrobora a tese do conceito de texto no sentido amplo, pois leva em consideração todos os elementos que fazem parte do complexo percurso de construção textual e não apenas os signos linguísticos escritos.

Considerar apenas os signos linguísticos escritos parece estar presente na visão daqueles que defendem o texto no sentido estrito. Eles parecem que se encantaram tanto com a invenção da escrita que esqueceram as outras formas de manifestação da linguagem. Parecem ter com a escrita uma relação que beira a dependência e o espírito servidão. segundo Werlich (1975): “o texto é aceito apenas em mensagens ou expressões de várias sentenças fixadas pela escrita. Ficariam excluídos os textos transmitidos oralmente e os provérbios ou sentenças populares, bem como os textos de uma única esperança” (WERLICH (1975), *apud* BITENCOURT 1989, p. 184). Parece que essa concepção de texto é o efeito originado naquele modelo de linguagem como um mero código, que vigorou e, será ainda vigora no Brasil?

É necessário ampliar as reflexões para encontrar as possíveis respostas para essa indagação. O que podemos constatar é que em outras áreas do conhecimento essa “apologia ufânica” da escrita também está presente, inclusive com conotações místicas. Segundo Gadamer (1997):

> Não há nada que represente uma marca tão pura do espírito como a escrita, e nada está tão absolutamente vinculado ao espírito compreendedor, corno ela. Em seu deciframento e interpretação ocorre um milagre: a transformação de algo estranho e morto em um ser absolutamente familiar e coetâneo. Nenhum outro gênero de tradição que nos venha do passado se parece a este. [...] a tradição escrita, entretanto, desde o momento em que é decifrada e lida, é de tal modo espírito puro que nos fala como se fosse atual. Por isso a capacidade de ler, a capacidade de ser entendido em escritos, é como uma arte secreta, como um feitiço que nos solta e nos ata. Nela o espaço e o

> tempo parecem suspensos. Quem sabe ler o que foi transmitido por escrito atesta e realiza a pura atualidade do passado. [...] pode-se dizer, dos textos em geral, que somente na sua compreensão se produz a retransformação do rastro de sentido morto, em sentido vivo. (GADAMER, 1997. p. 261 e 262).

É possível constatar nessa citação uma visão idealizada da escrita, elevando-a ao status de algo espiritual, sobrenatural. Parece que boa parte dos humanos foi atingida pelo "feitiço dessa deusa." E há pesquisadores que levam isso tão a sério que chegam a afirmar que a leitura de bons textos literários escritos pode mudar o *homo sapiens* em *homo legens* (o homem que conhece em homem que lê). Mas, não é todo leitor que se torna um *homo legens*, somente aquele ser "iluminado" que lê bons textos literários escritos.

Segundo Calvino (2015), o *homo legens* possui as seguintes características:

> Não é simplesmente o ser humano que pratica a leitura entre outras coisas, mas o ser humano cuja vida inteira como indivíduo singular está afetada essencialmente pela leitura; aquele cuja experiencia direta e íntima do mundo, sempre mediada pela experiência indireta, que lhe transmitem os usos e costumes de sua comunidade, tem lugar sem dúvida através de outra experiência indireta, mais convincente para ele que a anterior: a que se adquire na leitura solitária dos livros.[...] o homo legens não lê 'para se superar', como faz o leitor ilustração, mas tampouco o faz para matar o tempo ou para se curar de algum mal da alma, como o leitor sentimental ou de empatia; o homo legens lê 'por puro prazer'. Para ele, a leitura é um meio que vai levá-lo a alcançar um fim, mas um fim em si mesmo. (CALVINO 2015, Apud MORTATTI, 2018. p. 177)

Essa concepção denota que o *telos* do contato com bons textos literários escritos é um deleite puro que será experimentado por aqueles seres humanos que empreenderam tão excelsa jornada. Por essa razão, naturalmente, esses indivíduos que pertencem a essa seletíssima espécie do *homo legens*, sentem-se privilegiados, seres humanos de categoria superior aos demais. Essa hipótese poderia ser apenas uma especulação da nossa pesquisa, mas têm pesquisadores que fazem questão de se autodenominarem privilegiados:

> Pertenço àquela parte da humanidade – uma minoria em escala planetária, mas [espero] que a maioria entre meu público – que passa boa parte de suas horas de vigília em um mundo especial, um mundo feito de linhas horizontais onde as palavras se sucedem uma por vez, onde cada frase e cada parágrafo ocupam seu posto estabelecido: um mundo que pode ser muito rico, quem

> sabe até mais rico que o mundo não escrito, mas de todo modo requer um ajustamento especial para se situar dentro dele. (MORTATTI, 2018. p. 172 e 173).

Parece que não é fácil se situar dentro do mundo privilegiado da escrita, uma vez que os pesquisadores supracitados afirmam que é preciso passar por um "ajustamento especial." O que seria esse "ajustamento especial" ou "a condição necessária para se caracterizar, de fato, como *homo legens*"? Não conseguimos identificar ao certo o que seria isso. Mas, há indícios de caracterização e classificação daqueles que ainda não passaram pelo o "ajustamento" e não atingiram "a condição necessária:"

> [...] embora também 'programados' para a leitura do mundo em que vivemos, os olhos do homo audiens/loquens (homem que ouve e fala. Tradução nossa) não leem, de fato, quando na maioria das vezes realizam 'mero exercício ótico', por meio de movimentos físicos. (MORTATTI, 2018. p. 181).

É possível constatar que essa concepção de texto apresenta um certo estreitamento semântico, pois exclui todo e qualquer texto que não seja escrito. Restringir a linguagem apenas a sua modalidade escrita e, ainda, uma escrita específica: a culta, a literária é uma forma de excluir aqueles que não são familiarizados com ela desde suas mais tenras idades. É válido ressaltar que nossa visão sobre o texto é bem mais abrangente do que essa espécie de devoção ao texto escrito. E o entendimento que temos sobre "o homem que ler" transcende em muito o conceito apresentado anteriormente.

No entanto, o que observamos na realidade é que a escola, intencionalmente ou não, tem assumido uma concepção e uma postura excludente.

> Considerando que a escola tem super valorizado a língua escrita, em detrimento da linguagem oral, o aluno descobre desolado que 'ele não fala a língua da escola'. Ele sabe, porém, que há muitos jeitos de falar e de escrever, pois ele vê isso todos os dias na rua, no supermercado, na televisão, nos painéis, na propaganda política e comercial, nos anúncios de empregos e em outros meios como jornais, revistas e rádios. A língua que ele vê, ouve e fala não é a mesma língua que a escola ensina. Por quê? (BITENCOURT, 1989. p. 186)

Uma possível resposta para essa indagação está relacionada com a concepção de linguagem, portanto, de ensino que se tem adotado no Brasil. Como afirmamos anteriormente, ainda vigora o modelo da linguagem como um código, tecnicista, mecanicista a ser decifrado pelo leitor. Nesse modelo, parece não haver espaço para a continuidade da oralidade para a escrita, do coloquial para o culto, do simples para o complexo, do horizonte estreito para o amplo, da parte para o todo.

Corrobora essas hipóteses as proposições político-filosóficas de um dos primeiros educadores a denunciar o distanciamento entre a escola e a vida, Paulo Freire, que foram sintetizadas em uma “entrevista virtual” nos seguintes termos:

> Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas “as palavras da escola” e não as “palavras da realidade”. O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas que estão aí) não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de cultura do silêncio imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios. (LEITE et al., 1999, p. 22).

Nesse contexto, privar os estudantes de ler na escola palavras relacionadas à realidade na qual eles estão inseridos, é um projeto de poder pela violência cultural. Por essa razão, a grande maioria dos estudantes que chegam à escola se veem coagidos a romperem com a linguagem que eles já aprenderam, acontece algo parecido com um “sequestro da realidade:” esses estudantes são conduzidos para “um cativeiro” e a única linguagem socialmente aceita e válida é aquela professada no interior desse “cativeiro” (“a caverna”). Parece que continua sendo poucos os que conseguem sair desse recinto.

Poderíamos indagar: por que a grande maioria desses estudantes não conseguem sair “desse cativeiro?” As renomadas pesquisadoras Koch e Elias (2017) apresentam alguns dos possíveis motivos que os impedem:

> Nessa concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico – pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor senão 'captar' essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo. [...] Nessa concepção de língua como código – portanto como mero instrumento de comunicação – e de sujeito como (pré)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, conhecimento do código utilizado. (KOCH; ELIAS, 2017, p. 9 e 10)

Há fortes indícios de que a concepção de linguagem influencia diretamente no modelo de ensino e na visão sobre texto: se aquela for estreita e excludente, estes também serão. Quando se adota as concepções de linguagem apresentadas nessa citação (evidências indicam que foram as adotadas no contexto brasileiros), obtém-se estudantes que "entendem" que ler é decodificar códigos escritos e, como consequência natural, as leituras que eles realizam não desperta proatividade e criticidade, mas somente passividade frente aos textos. (será que só frente aos textos?)

Antes de prosseguir, voltemos à metáfora da casa: já analisamos a "matéria-prima" do alicerce, o conceito de analfabetismo; e das paredes, os conceitos de alfabetização e de texto. Será que já é possível inferir um diagnóstico dessas matérias-primas semânticas? Acreditamos que é mais prudente fazer as inferências somente depois que analisarmos a "matéria-prima" do teto, que é o conceito de leitura, segundo o contexto brasileiro. É isso que faremos na sequência.

Mas, antes de iniciamos o aprofundamento sobre o conceito de leitura no contexto brasileiro, vamos fazer uma breve reflexão sobre os habitantes de uma distopia proposta pelo pesquisador francês Jean-pierre Vélis, que nos ajudará a compreender a qualidade leitora partindo do universal para o particular:

> Escrevo-lhe de um país que não existe. Enfim, não propriamente um país, mas a sombra de um país [...] As suas fronteiras estão mal definidas, a sua extensão é incerta e o número dos seus habitantes é, com frequência, controverso. Há apenas alguns anos, eram raros os que tinham ouvido falar desse país, e mais raro ainda os que nele tinham permanecido [...] É como o mundo dentro do mundo e, de tal modo discreto e silencioso que se torna quase invisível; ou então será tão incômodo que ninguém quer vê-lo. [...] Você e eu próprio, que temos o ato de comunicar por escrito, não somos desse país. Porque é essa de fato a única e verdadeira grande particularidade de

> seus habitantes: de uma maneira ou de outra, e em graus diversos, eles vivem à margem das sociedades em que o escrito é rei. Esses homens e essas mulheres, embora tenham estado inscritos, anos a fio, nas fileiras da escola obrigatória, não sabem - ou pouco sabem - ler, escrever e contar. Não sabem, em todo caso, o suficiente para satisfazer as crescentes exigências das sociedades modernas que corretamente são qualificadas de “industriais.” (VÉLIS, 1990. p. 15-16)

Ao lermos esse relato, pensamos ou não que ele estava descrevendo a realidade brasileira? Acreditamos, hipoteticamente, que a maioria dos brasileiros que leram essa distopia, pensaram que ela estava se referindo ao Brasil. Mas, por que será que pensamos isso? Será por causa de uma implícita e constante sensação de “insegurança” que atinge a grande maioria daqueles que passaram e passam pelo sistema educacional brasileiro? (você percebe essa sensação de “insegurança”?) Para a nossa surpresa, essa metáfora distópica é fruto de uma minuciosa pesquisa, realiza por Vélis, em países da Europa e da América do Norte sobre analfabetismo ou iletrismo.

E, a despeito das milionárias campanhas publicitárias, tentando vender a imagem desses países como verdadeiros “paraísos educacionais,” modelos a serem imitados; em relação à qualidade na educação, a pesquisa realizada por Vélis constatou que eles não são tão diferentes do Brasil, como se tenta “vender.” Parece que a Europa, os países da América do Norte e o Brasil possuem características semelhantes, quando assunto em questão é leitura de qualidade.

Mais uma vez volta aquela questão de que educação de qualidade deve ser tratada como um problema político, como projeto de nação e não como uma questão meramente técnica vendida numa peça publicitária, como tentaram fazer os países que compuseram a pesquisa realizada por Vélis e os tecnocratas do Movimento Brasileiro de Alfabetização.

Concluídas essas ponderações, creditamos que, a partir das reflexões, questionamentos e constatações sobre os conceitos de analfabetismo, alfabetização e texto na realidade brasileira, temos condições de compreender melhor o conceito de leitura construído no Brasil.

2.5 A extensão semântica do conceito de leitura no contexto brasileiro.

Consideramos que seja importante ressaltar que existem pessoas no Brasil, inclusive acadêmicos, que não consideram que há “problemas” relacionados à leitura e, portanto, essa não precisaria ser problematizada. Parece que o único pequeno entrave em relação a esse conceito é a questão da quantidade de leitura realizada no Brasil, fato amplamente divulgado pela mídia, mas que se baseia apenas em um único fator: a venda de livros.

Fora esse pequeno entrave relacionado à quantidade, parece haver um acordo tácito coletivo, entre analfabetos e alfabetizados, sobre o entendimento clarividente do que venha a ser o conceito de leitura. É como se ele fosse uma espécie de legado ou patrimônio cultural tão bem construído pela nação brasileira que se tornou quase um “fenômeno da natureza” e, para a maioria, não faz muito sentido problematizá-lo.

Mas, será que o conceito de leitura na realidade brasileira é realmente clarividente? Certamente, Kleiman não comunga dessa tese, pois essa pesquisadora afirma categoricamente que: “faz-se necessário repensar o ensino de leitura na escola. Mas, poder-se-ia perguntar, como podemos falar de ensino de leitura? Ensinar a fazer o quê?” (KLEIMAN, 2011, p. 151) Essas indagações são desafiadoras, pois nos levam a problematizar o sentido literal e conotativo do próprio termo leitura.

Será que quando nos referimos à leitura, estamos falando de uma atividade homogênea, válida e aceita por todos ou nos referimos a uma atividade heterogênea e semanticamente complexa? Uma série de pesquisadores identificam no fenômeno leitura abordagens didáticas e conceitos diferentes. Segundo Micotti (2014):

> Ao nos referirmos à leitura, é importante identificar a atividade a que nos referimos, porque o processo leitor, solicitado no ensino, orientado por diferentes abordagens didáticas, também corresponde a conceituações diferentes de leitura e de escrita. A literatura a respeito desse tema mostra a ocorrência de diversos enfoques teóricos. A análise dos conceitos expostos pelos pesquisadores revela tendências identificadas em estudos sobre o assunto. Pesquisadores, tais como Grunderbeeck (1994, p. 7-8), Fijalkow e Fijalkow (1994, p. 76), Solé (1998, p. 23), Prat i Plat (2001) e Brissaud (2001), apontam diferenças entre os modelos de leitura que se manifestam no ensino. É comum na literatura referente ao assunto a identificação de modelos

> ascendentes ou sequenciais, de modelos descendentes ou simultâneos e de modelos interativo. (MICOTTI, 2014. p. 197)

Essas abordagens didáticas a que se referem os pesquisadores estão diretamente ligadas aos tipos de concepções de linguagem. Desse modo, cada concepção de linguagem adotada produzirá um conceito específico de leitura. Parece que isso acontece devido a uma relação de causa e efeito entre o tipo de linguagem que se adota e os métodos didático-pedagógicos que se utiliza no sistema de ensino. Essa hipótese é evidenciada em cada um dos modelos de leitura identificados pelos pesquisadores.

> Nos modelos ascendentes, o leitor focaliza os elementos do texto em sequência. A sua atividade é explicada com ênfase na identificação de letras, de sílabas, de palavras do texto. As decodificações das letras em sons são valorizadas como pré-requisitos para a compreensão, isto é, supõe-se que, para compreender, seja preciso analisar detalhadamente os sinais gráficos, traduzir o escrito para a língua oral. O conceito de leitura como a transformação de sinais gráficos em sonorizações a eles correspondentes, quer dizer, como transformação da escrita em fala mental ou verbalizada para atingir o sentido do que se lê, é compatível com o conceito de escrita como codificação da língua oral. (MICOTTI, 2014. p. 197-198)

Os modelos ascendentes ou sequenciais apresentam estreitas ligações com o modelo que aborda a linguagem como um código. Essa concepção faz referência à teoria da comunicação, pois apresenta a linguagem como um instrumento por meio do qual um emissor transmitir a um receptor certa mensagem, por meio de um canal, em um determinado contexto; conforme ilustra a imagem a seguir:

Fonte: https://www.coladaweb.com/portugues/elementos-da-comunicacao

Segundo Geraldi, “em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor.” (GERALDI, 2012, p. 41) Essa concepção aparenta ser uma síntese do modelo de linguagem que vigorou oficialmente na realidade educacional brasileira. É quase certo que quem passou pelo sistema educacional brasileiro tenha se deparado, em algum momento, com essa imagem, que apresenta uma visão mecanicista da linguagem.

Aparentemente, esse modelo apresenta todos os elementos do processo da comunicação humana e, por sua objetividade técnica, seria o padrão ideal. Mas, ele vem sendo criticado por apresentar uma perspectiva reducionista em relação à concepção de leitura. Segundo Micotti (2014, p. 98): a” crítica mais comum, feita ao modelo sequencial, é a de que este reduz a leitura à codificação, de modo que a compreensão não integraria o processo leitor; apenas interviria em um segundo momento, sendo, então, considerada como extrínseca à leitura.” (MICOTTI, 2014, p. 98):

Postular que a leitura se reduz a uma mera decodificação e excluir dessa complexa atividade a etapa da compreensão, é uma tendência própria do modelo de educação tecnicista implementada no contexto brasileiro por meio do MOBRAL. É válido lembrar que as diretrizes desse movimento estiveram por muito tempo (será que ainda estão?) servindo de alicerce para o sistema educacional do Brasil.

Por isso, é importante analisar as extensões semânticas dos conceitos de leitura que estiveram e, possivelmente, estão servindo de sustentação semântica para o sistema de ensino brasileiro. Por essa razão, analisemos o segundo modelo de leitura apresentado pelos pesquisadores. Micotti declara que

> na leitura, segundo os modelos descendentes ou simultâneos, a compreensão orienta o reconhecimento de palavras e a observação do texto ajuda o leitor na confirmação ou negação de suas hipóteses. Como atividade ideovisual, o processo leitor é desvinculado da decifração oral, não é visto como verbalização do escrito. A intenção do leitor, seus conhecimentos elaborados anteriormente, seus recursos cognitivos intervêm na conduta leitora, a qual é vista, sobretudo como formulação de hipóteses sobre o conteúdo textual. (MICOTTI, 2014, p. 98).

É possível constatar nesse segundo modelo de leitura, ecos da concepção de linguagem como representação do pensamento que, orienta os estudos tradicionais (GERALDI, 2012, p. 41). Essa afirmação faz referência direta à “educação bancária,” proposta pelos tecnocratas do MOBRAL. Razão pela qual esse modelo exclui a oralidade do processo da leitura. Segundo Micotti, excluir a oralidade é a principal fonte de crítica dessa visão sobre a leitura: “O modelo simultâneo, ao focalizar a leitura como processo ideovisual, é criticado porque, ao destacar o aspecto visual, deixaria de lado a língua oral.” (MICOTTI, 2014, p. 98).

Sintetizando a análise desses dois primeiros modelos de leitura, é possível constatar que eles apresentam uma semântica mecanicista, reducionista, excludente e estão diretamente ligados às concepções de linguagem como código e como expressão do pensamento, amplamente adotadas pelos tecnocratas do MOBRAL. Nesse contexto, Micotti identifica um terceiro modelo, o interativo, que visa superar os reducionismos e as exclusões dos dois modelos anteriores. Nesse, a leitura é vista como uma atividade integradora de diferentes estratégias, “nas abordagens interativas, o ato leitor é focalizado como integração, como síntese de estratégias diversas. Explicam a leitura pela ocorrência concomitante da decodificação e da compreensão.” (MICOTTI, 2014, p. 98) Nesse sentido, a leitura assume uma conotação dialética que busca envolver todos os elementos que constituem o ato de ler:

> tendo em vista o caráter dialético da relação que se estabelece na leitura entre o saber decodificar e o emprego da decodificação a serviço da pesquisa do sentido, cabe ao leitor combinar permanentemente essas duas modalidades de tratamento da escrita, isto é, decifrar (decodificar as palavras) e questionar o texto (explorar o enunciado e seu conteúdo). (CHAUVEAU, 2001. Apud MICOTTI, 2014. p. 98-99)

É possível constatar que esse modelo interativo de leitura, faz ressoar a concepção de linguagem como uma forma de interação que “mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana” (GERALDI, 2012, p. 41). Dessa forma, a

extensão semântica do conceito se amplia, pois não restringe e nem exclui nenhum dos elementos constitutivos do ato de ler.

Nesse contexto, podemos aprofundar um pouco mais a nossa pesquisa sobre a extensão semântica do conceito de leitura no cenário brasileiro. Koch e Elias (2017) também analisaram o conceito de leitura em relação com a linguagem, mas numa abordagem mais sócio cognitivista. No que se refere à concepção da linguagem como representação do pensamento, elas afirmam que

> a leitura, assim, é entendida como atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimento do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções. (KOCH; ELIAS, p. 10)

Essa concepção de leitura ignora e exclui todos os conhecimentos produzidos pelas experiências do contexto sociocognitivo do leitor, fazendo com que o leitor não participe ativamente no processo de construção dos sentidos do texto e assuma uma postura passiva frente ao texto e ao autor. Por essa razão, a única função delegada ao leitor é descobrir e reconhecer as intenções do autor ao confeccionar o texto.

Desse modo, essa concepção de leitura apresenta evidências de uma conotação reducionista e excludente, pois superestima o autor do texto em detrimento dos demais elementos que compõe o ato de ler. Parece que é próprio de concepções com extensões semânticas estreitas, uma postura metonímica de tomar a parte pelo todo, postura essa que implantada oficialmente no contexto brasileiro. Isso está bem evidenciado na segunda concepção de leitura que se baseia na linguagem apenas como um código:

> a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que ‘tudo está dito no texto.’ Se, na concepção anterior, ao leitor cabia o reconhecimento das intenções do autor, nesta concepção, cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. Em ambas, porém, o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução. (KOCH; ELIAS, p. 10).

É possível constatar que nessa concepção de leitura, a atitude de tomar uma parte como o todo é ainda mais extremada. Afirmar categoricamente que tudo que envolve a produção de sentido no complexo processo da leitura está apenas no texto é uma postura, no mínimo, imprudente. Dizer que a compreensão de uma leitura se dá apenas por meio do conhecimento linguístico é ignorar e excluir um vasto número de elementos que compõe esse conjunto semântico.

Afirmar que a tarefa do leitor é apenas reconhecer e reproduzir as intenções do autor presentes na organização do texto, parece ser próprio de uma visão míope sobre a prática da leitura, que vigou durante muito tempo no sistema educacional brasileiro. Porém, há muitos indícios de que o processo de produção e criação de sentido, portanto, de compreensão de um texto é dialético, interativo e envolve um vasto conjunto de saberes. Essa é a tese defendida pela terceira concepção, que defende que

> a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (Koch; Elias, 2017. p. 11).

As pesquisadoras são enfáticas ao afirmarem que a leitura não é uma atividade simples e nem estática, mas interativa e altamente complexa. Parece que essa concepção encontra mais aderência na realidade, uma vez que se propõe a apresentar a leitura de forma integral e não priorizando um conhecimento em detrimento dos demais. Nessa mesma linha de raciocínio, (KOCH, 2002, p. 15), afirma que, “para o processamento textual, recorremos a três grandes sistemas de conhecimento: linguístico, enciclopédico ou de mundo e interacional”. E a compreensão efetiva de um texto dar-se-á por meio da mobilização interativa desses conhecimentos. Koch e Elias são enfáticas em apontar que

> [...] a leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitiva-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta,

> enfim, participar de forma ativa da construção do sentido. Nesse processo, autor e leitor devem ser vistos como ‘estrategistas’ na interação pela linguagem. (KOCH; ELIAS, 2017, p. 7).

Nessa concepção, o leitor assume uma proatividade frente ao texto e ao autor, desempenhando a função de mentor intelectual que mobiliza uma série de estratégias. Dessa forma, podemos apontar que uma outra marca semântica dessa proposição de leitura é a inclusão do maior número possível de elementos cognoscentes para a produção de sentido e compreensão dos textos. E esses elementos podem ser exemplificados nos três grandes sistemas de conhecimentos que são caracterizados da seguinte forma:

> O linguístico abrange o conhecimento gramatical e lexical. Baseado nesse tipo de conhecimento, podemos compreender: a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados. O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo – uma espécie de thesaurus mental – bem como a conhecimentos alusivos às vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos. O conhecimento interacional refere-se às formas de interação da linguagem e engloba os conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural. (KOCH; ELIAS, 2017. p. 39-40. 42. 45)

Parece que esses três grandes sistemas de conhecimentos abrangeriam o todo das experiências sociocognitivas do ser humano, pois eles contemplam a imensa maioria dos elementos do patrimônio cultural de um indivíduo: partindo do imagético e da oralidade do senso comum, passando pela ciência dos conhecimentos linguísticos, até chegar ao entendimento da arquitetura da composição textual. Tudo isso feito sem rupturas e exclusão entre eles, mas de modo interativo, contínuo e complementar.

É possível constatar que nossa análise inicial sobre essas tríades de conceitos de leitura assume um viés mais teórico, procurando identificar as linhas semânticas que ligam cada conceito às suas respectivas concepções de linguagem. Queremos, a partir desse ponto, fazer uma análise da dimensão prática desses

conceitos. Queremos analisar como esses conceitos vem sendo colocados em prática no contexto brasileiro.

Parece que há “problemas” até mesmo na identificação e na composição de uma história do ensino de leitura no Brasil. Segundo Chartier (2011):

> O que eu queria mostrar é que a área que nos preocupa hoje, a história do ensino da leitura é parte integrante de outras pesquisas sobre a história da escola, sobre a história da cultura escrita, sobre a sociologia dos leitores, sobre as aprendizagens e, sobretudo, os fracassos (os insucessos) nas aprendizagens. Da década de 1960 até hoje, uma questão fica em aberto: aquela dos que não sabem ler. (CHARTIER, 2011. p. 51).

Então, o que notamos é que o modelo de uma alfabetização reducionista, que orientou as políticas públicas implementadas pelo MOBRAL, enraizou-se de tal forma na história do Brasil, que parece não ser fácil arrancar essa “árvore de raízes profundas” da realidade brasileira. Essa hipótese é corroborada nas pesquisas sobre essa temática que dão conta de que até a década de 80, período em que ainda vigorava o MOBRAL, os “problemas” relacionados à leitura não eram apontados como pertencentes à educação e à cultura, mas tão somente atribuídos às questões técnicas e às deficiências patológicas.

> a questão da leitura é ainda tratada nessa época como uma questão técnica, separada de outras aprendizagens. As dificuldades na leitura não estão incorporadas na questão do fracasso escolar “em geral”. Elas não estão tampouco colocadas em relação com o meio social ou cultural, mas são atribuídas aos déficits patológicos. Esse não será mais o caso nas décadas seguintes. (CHARTIER, 2011. p. 53)

Em termos de cronologia histórica, esses dados sobre a leitura no Brasil são muito recentes. E mais recente ainda é a tentativa de deixar de considerar a alfabetização e a leitura como apenas uma questão técnica e passar a considerá-las como uma questão político-pedagógico. Os dados das pesquisas apontam que é somente depois da década de 80 que começam a surgir as primeiras manifestações teóricas sobre o repensar os paradigmas da leitura no contexto brasileiro. E, na prática, será que essa ressignificação do conceito de leitura já aconteceu?

Continuemos analisando os dados das pesquisas para saber que tipo de constatação podemos fazer. Parece que a constatação de que essas reflexões em torno do conceito de leitura são muito recentes, é uma questão dada como certa: basta observar os dados apontados pelas pesquisas.

> Em 1980, a história do ensino da leitura era somente um capítulo da história do ensino. Ele nos falava dos progressos realizados ao longo dos séculos, dos métodos (rotina arcaica versus modernidade científica), das ferramentas (abecedários versus manuais ilustrados) e das exigências escolares (leitura oralizada de textos breves versus leitura silenciosa de obras completas). Em 2010, a história do ensino da leitura tornou-se um capítulo essencial da história cultural das sociedades ocidentais. Os historiadores interrogaram a partir das suas fontes documentais as questões provenientes da sociologia (as práticas de leitura), da psicologia (os modelos de aprendizagem) e dos especialistas em didática (os manuais e seus usos). Eles deviam assim compreender e articular as mudanças nas modalidades sociais da leitura (oralizada versus silenciosa), os modos de ensino (individual versus coletivo), os suportes de aprendizagem (preces em latim versus pequenas frases em língua materna), a pedagogia (memorização literal versus compreensão semântica), o currículo (leitura depois escrita versus leitura-escrita simultânea). (MORTATTI, 2011. p. 49)

Os dados temporais evidenciam o quão recentes são as reflexões paradigmáticas em torno do conceito de leitura. Outro dado que merece ser ressaltado é a quantidade de áreas do conhecimento que tomam a leitura como objeto de investigação. Certamente, essas abordagens multifocais trazem contribuições quantitativas e qualitativas para o debate sobre as mudanças de paradigmas do conceito de leitura no Brasil.

Segundo Ferreira e Silva (2011. p. 135), “pela quantidade e diversidade de dissertações de mestrado e de teses de doutorado sobre leitura defendidas nos diversos programas de pós-graduação em nosso país, podemos afirmar que o campo de conhecimento em torno dessa temática vem-se constituindo com intensidade nas quatro últimas décadas.” (FERREIRA E SILVA, 2011. p. 135) Dessa constatação, pode-se inferir que as análises em torno do conceito de leitura estão cada vez mais ampliadas e com possibilidades de abordagens mais assertivas.

Corrobora essa hipótese aquilo que poderíamos chamar de “aprofundamento” ou ampliação semântica do modelo de leitura interativa: as nomenclaturas ou concepções de leitura crítica e mobilizadora. Cada uma dessas nomenclaturas visa

explorar, de forma detalhada, diversos aspectos da leitura na perspectiva interativa. Analisemos o modo como cada uma dessas nomenclaturas abordam o percurso e a finalidade do conceito e da prática leitora no Brasil.

2.5.1 Concepção de leitura crítica

Segundo os pesquisadores que dão mais enfoque à visão crítica da leitura, o objetivo principal dessa concepção de leitura é fazer com que o leitor desenvolva uma postura crítica frente ao ato de ler.

> [...] focalizando, desta vez, o aspecto interacional da leitura mediante a análise da materialização linguística de intenções e objetivos do autor. Consideramos que esta dimensão, quando está sob controle e reflexão **consciente** do leitor, torna esse sujeito na interação não apenas um leitor proficiente, mas também, muito mais importante, **um leitor crítico.** (KLEIMAN, 2013. p. 13) (grifo nosso.)

Parece que a grande meta dos defensores da leitura crítica é realmente desenvolver o espírito crítico do leitor para que esse faça reflexões conscientes frente aos textos e aos saberes em geral. Essa meta parece alvissareira, mas o que viria a ser essa compreensão crítica do ato de ler e de que modo ela pode contribuir para formação de leitores conscientes e críticos? Possíveis respostas para essa indagação podem ser encontradas nas proposições de um dos principais defensores da concepção de leitura crítica. Corroboramos Freire (2005), quando ele defende que

> [...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posteriori leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto. (FREIRE, 2005, p. 11).

A descrição das características dessa concepção faz ecoar aquela abordagem da linguagem que defende a leitura como um processo contínuo que: começa nos primeiros processamentos cerebrais, ainda na barriga da mãe, passa por

todas as experiências socioculturais, sobretudo a leitura do mundo, até chegar à produção de sentidos e à compreensão de texto. Dessa forma, o leitor que trilha pelos caminhos dessa concepção de leitura percebe as relações interativas e complementares entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, linguagem e realidade, texto e contexto.

Um leitor que desenvolve essa sensibilidade leitora certamente terá uma atitude proativa frente aos textos e aos saberes em geral. Parece haver indícios de que os defensores da leitura crítica levam realmente a sério essa postura. Segundo Freire (1982, p. 20): “temos que ler seriamente, mas LER, isto é, temos de nos adentrar nos textos, compreendendo-os na sua relação dialética com os seus contextos e o nosso contexto”.

Vista desse prisma, a leitura proporcionaria uma espécie de “fusão simbiótica de contextos,” na qual estariam envolvidos todos os elementos necessários para a leitura do mundo e a leitura da palavra: lembrando que aquela precede esta e ambas se complementam na prática de uma leitura verdadeiramente séria e crítica.

> A minha experiência me veio ensinando que a seriedade da leitura e na leitura é absolutamente fundamental. [...] eu não leio para formar-me; eu me formo também lendo, entende? É essa a posição. Mas, por outro lado, eu não cerro as portas na leitura da palavra porque eu acho que ela não se dá, em termos profundos, sem a leitura do mundo. [...] Mas é claro que eu vejo, e acho que seria de fundamental importância. Na sala de aula, nos limites de uma sala de aula, na geografia da sala de aula, o que se poderia e o que se deveria fazer, no meu entender, já era a concomitância das duas leituras, isto é, já era a leitura do mundo juntamente com a leitura da palavra referida no mundo. (BAZORTO, 1999. P. 21)

Essa necessidade radical de levar a leitura a sério apresentada por este estudioso do tema parece ser fruto do entendimento da leitura como uma prática política de engajamento na transformação da realidade social individual e coletiva. Nessa concepção, o objetivo da leitura não é o puro deleite, tão almejado pelo “privilegiado” *homo legens*. Mas, assumir uma postura crítica diante da leitura porque se assim não o for, **a leitura não é real; é uma ilusão alimentada pela decodificação dos elementos linguísticos da superfície textual, e não produz**

conhecimento sobre o lido. Sobre esse processo mecânico e passivo de ensino, Freire escreve que

> os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender sua significação profunda. Só aprendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memorizá-la, de fixá-la. A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura e nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala. (FREIRE, 2005, p. 17).

Parece que essas proposições da leitura crítica pretendem abalar e superar o paradigma da linguagem como um mero código, segundo o qual a leitura seria apenas decodificar códigos linguísticos escritos. A concepção crítica leva em consideração tanto os fatores intratextuais como os extratextuais. Tem-se como objetivo precípuo dessa modalidade de leitura lançar um imperativo para o leitor: assumir uma postura crítica e se tornar um agente proativo na construção do tecido social. Agindo dessa forma:

> [...] o aluno poderá tornar-se ciente da necessidade de fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, em vez de uma mera recepção passiva. Recipientes não compreendem. [...] O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois a leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que oferece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar. (KLEIMAN, 2013. p. 30)

É possível constatar que a prática da leitura crítica produz uma ação política que nega toda e qualquer postura passiva. E essa ação política não assume conotações absolutistas e nem extremistas, mas abertas ao diálogo: imbricada de uma postura verdadeiramente democrática. Se referindo a essa postura da leitura crítica, Zilberman (1999) afirma que

> a leitura, quando inserida no processo social, renuncia qualquer tipo de neutralidade. Traz embutida uma orientação democrática que, pelos aspectos mencionados antes, se dilata ou se contrai de acordo com os propósitos dos grupos que recorrem a ela como parte de seus projetos de ação. (ZILBERMAN, 1999. P. 43)

Nesse contexto, aqueles que recorrem à leitura crítica como parte das causas que orientam suas ações, assumem uma postura dialética, democrática e, por consequência, empática. E essa atitude de alteridade se destina ao contexto de todos os agentes envolvidos no evento comunicativo da leitura: texto, autor e leitor. Essa postura leitora: se coaduna com as seguintes afirmações de Gadamer

> Quem quer compreender um texto, em princípio, precisa estar disposto a deixar que ele diga alguma coisa por si. Por isso, uma consciência formada hermeneuticamente tem que se mostrar receptiva, desde o princípio, para a alteridade do texto. Mas, essa receptividade não pressupõe nem "neutralidade" com relação à coisa nem tampouco auto anulamento, mas inclui a apropriação das próprias opiniões prévias e preconceitos, apropriação que se destaca destes. (GADAMER, 1997. p. 405).

Gadamer, traduz de forma sintética como deve ser a alteridade do leitor em relação ao texto e ao autor. Durante todo esse processo, o leitor é motivado a assumir uma proatividade que seja capaz de estabelecer um diálogo em pé de igualdade entre os agentes do evento leitura. E para desenvolver essa postura crítica e ativa o leitor precisará considerar tanto os elementos intratextuais quanto os extratextuais: envolvendo tanto suas faculdades intelectuais e emocionais, como conscientizando-se de seu contexto e apropriando-se de sua tradição histórica na construção dos sentidos possíveis. De acordo com essas proposições:

> A leitura é para a escrita o que a recepção é para a produção, o que é a escuta para a tomada da palavra: uma atividade, não uma passividade. É um ato que requer atenção, vigilância, que mobiliza também a liberdade e a imaginação do leitor. Falar do “ato da leitura” é indicar que não se lê “com os olhos”, mas com os saberes, julgamentos, emoções e valores. O leitor não é um simples “receptáculo do texto”. (CHARTIER, 2011. p. 55)

Esse enfoque proativo do leitor e a consideração de elementos internos e externos ao texto, proposto pela concepção de leitura crítica, parece que amplia a extensão semântica do conceito de leitura na realidade brasileira. Isso é perceptível pelo simples fato dessa postura leitora engajar ativamente o leitor e não restringir ou excluir elementos fundamentais para a realização do evento social chamado leitura.

Dessa forma, a prática leitora torna-se mais interativa e pode assumir uma extensão semântica mais ampla e mobilizante. É essa extensão cada vez mais ampliada e mobilizadora que veremos no tópico seguinte.

2.5.2 Concepção de leitura mobilizadora.

Depois dessa breve análise sobre a leitura na perspectiva crítica, passemos à análise da segunda nomenclatura: a leitura mobilizadora. Essa expressão não se refere especificamente a um conceito, mas a uma postura intencionalmente mobilizante que o leitor deve assumir diante de um texto. E esse, é visto como um espaço de interação entre o autor, o leitor e o contexto de produção e de leitura.

Essa postura mobilizante de sentidos e produtora de novas redes significantes é descrita por Grigoletto (2011) nos seguintes termos:

> [...] leituras que enxerguem alguns buracos; leituras que mexam na suposta ordenação sem falha do texto e desloquem sentidos. Essas serão leituras "mobilizadoras" porque mobilizarão outros sentidos e novas configurações, em oposição a leituras dogmáticas, que cerceiam a interpretação. [...] realizar e promover leituras que trabalhem nos buracos, que desloquem sentidos e proponham outras interpretações, em oposição a leituras definitivas porque não deixam espaço à contribuição do leitor. Tal posicionamento perante a leitura de textos revela aspectos de uma postura mais ampla frente ao saber. Nesta concepção, o saber não é uma soma de teorias ou concepções a serem tomadas com reverência tão grande que qualquer modificação ou crítica seja rechaçada e abandonada. Uma postura frente ao saber que seja consequente com a crença de que os bons textos têm "buracos" e que não dizem tudo deve permitir um trabalho produtivo do leitor sobre o texto: um trabalho que ofereça novas interpretações e que produza nova rede de significantes (GRIGOLETTO, 2011, p. 94).

É possível constatar que na caracterização das leituras mobilizadoras há indícios de um paradigma de leitura e de conhecimento diferentes daqueles que foram padronizados e culturalmente implantados na sociedade brasileira. Essa concepção de leitura nos convida a lançar um olhar mais dinâmico, produtivo e holístico sobre os conceitos e saberes canonicamente estabelecidos. Ela propõe uma ruptura com os modelos de leituras dogmáticas e leituras definitivas que serviram de base para as concepções mecanicistas e tecnocratas do MOBRAL.

Isso é evidenciado quando ela supõe que os bons textos têm “buracos”, que o saber pode e deve ser criticado e modificado, que o leitor tem espaço para executar um trabalho produtivo sobre o texto e produzir novas interpretações e nova rede de significantes, que a leitura deve mexer na suposta organização perfeita dos textos: trabalhando nos “buracos,” mobilizando outros sentidos e novas configurações.

Ao fazer todas essas proposições, as leituras mobilizadoras tencionam mobilizar uma série de conhecimentos, questionar os paradigmas e ampliar ainda mais as extensões semânticas do conceito de leitura na realidade brasileira. Será que há dúvidas de que as proposições feitas pelas leituras mobilizadoras são realmente uma novidade em relação aos paradigmas de leitura e conhecimento sedimentados no contexto brasileiro?

O que podemos constatar é que alguns pesquisadores têm empreendido esforços em questionar os antigos paradigmas ou conceitos e em propor a construção de novos ou a reconstrução dos antigos. E esses pesquisadores têm lançado mão, direta ou indiretamente, das proposições das leituras mobilizadoras para a efetivação dos seus esforços.

Marcuschi (2008) apresenta, em linhas gerais, como deve ser o entendimento dessa nova postura leitora:

> Ler é um ato de produção e apropriação de sentidos que nunca é definitivo e completo. Aqui vamos defender a posição de que ler não é um ato de simples extração de conteúdos ou identificação de sentidos. Mas não se pode dizer que ler seja apenas uma experiência individual sobre o texto, oral ou escrito. Compreender o outro é uma aventura, e nesse terreno não há garantias absolutas ou completas. (MARCUSCHI, 2008, p. 228)

Podemos observar a partir desse conceito que a visão sobre ato social de ler envolve uma grande quantidade de fatores intratextuais e extratextuais e, por envolver relações interpessoais, se torna um processo bastante complexo; pois, se quisermos produzir sentidos, precisaremos lançar mão de funções cognitivas como percepção, atenção e memória. É o que defende também Kleiman (2011) ao escrever que

> o processo de ler é complexo. Como em outras tarefas cognitivas, como resolver problemas trazer à mente uma informação necessária, aplicar algum

> conhecimento a uma situação nova, o engajamento de muitos fatores (percepção, atenção, memoria) é essencial se queremos fazer sentido do texto (KLEIMAN, 2011, p. 13).

Parece que uma marca presente nas leituras mobilizadoras é uma abordagem baseada na ciência cognitiva da leitura[2]. Pois, a postura interativa, holística e aberta à complexidade do ato de decodificar, interpretar, compreender e inferir é o que melhor define essa concepção de leitura. E essa postura dialética é compatível com a própria natureza da linguagem que se manifesta por meio de relações interativas entre as partes e o todo dos seus componentes. Ora, sobre isso, Gadamer escreve que

> existe outra dialética da palavra, que dispõe a cada uma das palavras uma dimensão interna de multiplicação: Cada palavra irrompe de um centro e tem relação com um todo, e só é palavra em virtude disso. Cada palavra faz ressoar o conjunto da língua a que pertence, e deixa aparecer o conjunto da acepção do mundo que lhe subjaz. Por isso, cada palavra, como acontecer de seu momento, faz que aí esteja também o não dito, ao qual se refere, respondendo e indicando. (GADAMER, 1997. p. 664)

Dessa contribuição, podemos inferir duas proposições intertextuais: a primeira relacionada à arquitetura da composição textual, segundo Melo Neto, “um galo sozinho não tece uma manhã” (MELO NETO, 2007, p. 319) e a segunda, se refere à semântico da interpretação proposta por Guareschi; “às vezes, o que não é dito é muito mais do que o que é dito para se poder entender a coisa como ela deveria ser entendida ou compreendida.” (GUARESCHI, 2008, p. 31) Corrobora essas inferências aquilo que Koch (2017) chamou de metáfora do iceberg:

> Quando adotamos, para entender o texto, a metáfora do iceberg, que tem uma pequena superfície à flor da água (o explicito) e uma imensa superfície subjacente, que fundamenta a interpretação (o implícito), podemos chamar de contexto o iceberg como um todo, ou seja, tudo aquilo que, de alguma forma, contribui para ou determina a construção do sentido. (KOCH, 2017, p. 59)

[2] A Ciência Cognitiva da Leitura é um campo de estudo que tem por objetivo entender melhor como funcionam os processos linguísticos, cognitivos e cerebrais envolvidos na aprendizagem e no ensino das habilidades de leitura e de escrita. Os principais representantes dessa abordagem são: (MALUF, 2015), (MORAIS, 2013), (KLEIMAN, 2013), etc.

As leituras mobilizadoras levam em consideração todos esses aspectos dos textos para conseguir novas configurações e novas redes de sentido. Diante de todas essas proposições, é possível constatar que as leituras críticas e as leituras mobilizadoras são dialeticamente complementares, ampliam a extensão semântica do conceito de leitura e funcionam como propostas metodológicas para a aplicação da leitura interativa no sistema ensino. Além disso, elas podem ser caracterizadas como diametralmente opostas àquelas concepções de leitura adotadas oficialmente pelos tecnocratas do MOBRAL.

A partir dessas reflexões sobre o conceito de leitura no Brasil, podemos identificar que esse conceito apresentou durante muito tempo, e é bem possível que ainda apresente, uma extensão semântica estreita e sérios problemas de compreensão. Identificamos ainda que os estudos recentes tentam ampliar essa extensão semântica, pois há um entendimento que esse conceito possui um grande "peso" na configuração cultural brasileira.

E retomando a metáfora da casa, a leitura, que corresponderia ao teto: possui um enorme "peso" e boa parte da matéria-prima semântica, oficialmente, utilizada para construí-lo é inadequada para "obras" desse porte. Dessa forma, temos uma imagem do habitat semântico do brasileiro: um alicerce mal construído e utilização de matéria-prima inadequada, o mesmo vale para a construção das paredes e do teto. Diante de tal construção, qual seria a sensação com a qual os brasileiros convivem constantemente: a de estabilidade e segurança ou a de instabilidade e insegurança? (A resposta é pessoal).

O que podemos constatar, dessa análise empreendida até aqui, é que: houve, durante muito tempo, no contexto brasileiro; na teoria e na prática, e é possível que ainda persista, um estreitamento semântico dos conceitos de analfabetismo, alfabetização, texto e leitura. Vale ressaltar que nossa pesquisa constatou que esses conceitos estão intimamente inter-relacionados, a ponto da manipulação de um, interferir diretamente na compreensão dos demais: nossa análise nos permitiu identificar esse fenômeno acontecendo na realidade brasileira.

Mas, para além da constatação do estreitamento semânticos dos conceitos analisados, nossa pesquisa não identificou apenas “problemas” em relação ao conceito de leitura. É possível também, por meio desse estudo, apontar possíveis soluções para os “problemas” relacionados ao conceito de leitura e, por consequência, os do sistema educacional brasileiro como um todo.

A solução mais consistente, no nosso entendimento, seria tratar a educação como uma questão política e pedagógica e não apenas como uma questão técnica. Enquanto isso não for realizado, não podemos afirmar que se leve a sério a educação nesse país. Essa mudança de postura faz-se necessária, pois a mesma implicaria uma série de mudanças estruturais e conceituais e afetaria diretamente a noção que se tem sobre leitura e, por consequência, a finalidade da educação no contexto brasileiro.

Juntamente com a transformação da educação em problema político, faz-se necessário e urgente resolver os “problemas” relacionados ao conceito leitura, apontando alternativas que possam ampliar a noção que se tem desse conceito. Acreditamos que a concepção interativa, por meio das leituras críticas e mobilizadoras, se forem implantadas no sistema educacional, pode funcionar como catalisador no processo de ampliação da extensão semântica do conceito de leitura no contexto brasileiro.

A partir dessa ampliação semântico-conceitual, o sistema educacional brasileiro estaria caminhando na direção daquilo que se convencionou chamar de letramento. Um conceito ainda recente na realidade brasileira, mas parece que aponta para uma visão mais holística sobre os processos de ensino-aprendizagem. inicialmente, esse conceito se referia apenas à aquisição e ao uso da escrita.

Segundo Kleiman (1995, p. 18 e 19) “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Nesse mesmo campo semântico, Soares (2020), define letramento nos seguintes termos:

> capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como:

> capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória, etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (SOARES, 2020, p. 27)

Fica evidenciado que as concepções iniciais em torno do conceito de letramento se restringem ao processo de ler e produzir textos escritos, embora apresente conotações mais ampliadas do que as apresentadas no conceito de alfabetização no contexto brasileiro. Com o passar do tempo e com o aprofundamento dos estudos sobre esse conceito, constatou-se que ele vai muito além da leitura e produção de textos escritos, necessitando passar por ampliação da sua extensão semântica. Nesse contexto, Santos (2024) defende que

> O conceito tradicional de letramento, associado à capacidade de ler e escrever fundamentado no uso da linguagem em seu modo verbal escrito, não contempla os diversos modos semióticos de representação, comunicação e (re)construção de sentidos que coexistem e que podem coexistir nas sociedades e no mundo, tampouco abrange práticas possíveis de leitura que envolvem outros modos semióticos. (SANTOS, 2024, p. 71)

É possível encontrar nessa ampliada concepção de letramento ligações semânticas com o modelo de linguagem interativa, que trata das diversas manifestações da linguagem e não apenas da escrita. Nessa perspectiva, Silvestre (2015, p. 99) relata que o letramento “deveria ser entendido não como um fim em si mesmo, mas como uma forma de preparar o indivíduo para a vida nas suas vertentes, social, ética e econômica e, nesse sentido, no contexto da educação, deveria ir além do ensino da leitura [convencional] e da escrita”.

Essa concepção ampliada, abre espaço para falarmos não apenas de um letramento, restrita ao texto escrito, mas de múltiplos letramentos. Corrobora essa hipótese a afirmação feita por Santos (2024, p. 19): “os (múltiplos e novos) letramentos

precedem à apropriação formal da linguagem verbal escrita.” E nesse contexto, surge o letramento em leitura que, segundo os textos oficiais, apresenta as seguintes proposições:

> [...] localizar e recuperar informação; integrar e interpretar; refletir e analisar. As tarefas de recuperar informação, que colocam o foco do leitor em partes de informações do texto, são atribuídas à escala localizar e recuperar. As tarefas de elaborar um entendimento amplo e desenvolver uma interpretação colocam o foco do leitor em relações entre as partes do texto que exigem o desenvolvimento de uma interpretação. Elas são agrupadas em integrar e interpretar. As tarefas de refletir sobre e analisar o conteúdo de um texto e refletir sobre e analisar o formato de um texto são agrupadas no aspecto de categoria única de refletir e analisar. Ambas exigem que o leitor pondere inicialmente sobre o conhecimento externo ao texto e o relacione ao que está lendo. As tarefas de refletir sobre e analisar o conteúdo referem-se à substância nocional de um texto. As de refletir sobre e analisar o formato referem-se a sua estrutura ou características formais (BRASIL, 2015. p. 97).

Essa definição de letramento em leitura dialoga, em certa medida, com a concepção de leitura interativa, em suas nomenclaturas crítica e mobilizadora. Nota-se que há uma tendência, na atualidade, de buscar fazer uma abordagem mais holística sobre o conceito de leitura no contexto brasileiro. Essa postura denota a pertinência da nossa pesquisa que visa analisar, criteriosamente, o percurso de construção semântica do conceito de leitura no contexto brasileiro e possíveis efeitos práticos da aplicação desse conceito na realidade.

Diante do exposto, surgem algumas indagações: qual a verdadeira noção ou extensão semântica do conceito de leitura no contexto brasileiro? qual modelo de leitura predomina na prática do contexto brasileiro? Será que o sistema educacional brasileiro já adota, na prática, os múltiplos letramentos; sobretudo o letramento em leitura: o Leiturar? Sem a prática do modelo de leitura interativa, o letramento em leitura, o Leiturar; é possível fazer leituras filosóficas? São essas indagações que tentaremos responder nas próximas secções.

3. O LEITURAR COMO UMA CONDIÇÃO PARA O FILOSOFAR: ASPECTOS PRÁTICOS.

Acreditamos que sem uma prática de leitura interativa, consistente e consciente que intitulamos de Leiturar não seja possível fazer leituras efetivamente filosóficas, filosofar. Por essa razão, defendemos que não são apenas os pedagogos e os professores de português que são responsáveis por incentivar os estudantes a ler. Nesse contexto, todo professor deve ser mestre da leitura, sobretudo pela prática e não apenas pela palavra. Pois, segundo Freire "(porque há também uma espécie assim de sabedoria do fazer leitura, que você obtém fazendo a leitura). Isto é, você não ensina propriamente a ler, [...] mas o que você pode é testemunhar como você lê e seu testemunho é eminentemente pedagógico" (FREIRE, 1982. p. 28).

Ter consciência desse processo é de fundamental importância, pois quando conhecemos apenas superficialmente as características e as dimensões do ato de ler: vivenciamos a leitura como um fardo, sabotamos o nosso potencial e o dos nossos alunos, não assumimos uma postura crítica, mobilizadora e engajada frente aos textos e ao saber como um todo.

Não percebemos que tudo é texto, que o mundo é um grande texto, que nós somos textos que leem e são lidos. Não percebemos que a leitura é uma dimensão inerente à natureza humana, que somos fundamentalmente o "*Homo Legens*". Deformamos nossa capacidade leitora e não ampliamos nossos horizontes culturais, nossa mentalidade: pois, quem mal lê, mal ouve, mal fala, mal vê.

Desse modo, acreditamos que, antes de falarmos leituras filosóficas ou em filosofar, se faz necessária a ressignificação do conceito de leitura no contexto brasileiro e que a reabilitação semântica desse conceito seja capaz de produzir o aprimoramento da capacidade de leitura, conforme descreve Kleiman, (2013)

> **Visamos ao aprimoramento da própria capacidade de leitura do leitor** [...], pois, ao tornarmos o processo conhecido, estaremos construindo as

> bases para uma atividade de **metacognição**, isto é, de reflexão sobre o próprio saber, o que pode tornar esse saber mais acessível a mudanças. **Refletir sobre o conhecimento e controlar os nossos processos cognitivos são passos certos no caminho que leva à formação de um leitor que percebe relações**, e **que forma relações com contexto maior**, **que descobre** e **infere informações e significados mediante estratégias cada vez mais flexíveis e originais.** Isto não quer dizer que compreender um texto escrito seja apenas um ato cognitivo, pois a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. (KLEIMAN, 2013. p. 11-12 grifo nosso.)

A partir dessa citação, conseguimos visualizar uma abordagem mais prática entorno do tema leitura: na análise que realizamos até aqui, identificamos muitas tentativas de conceituar esse tema, porém, de forma teórica e, quase sempre, genérica. Queremos empreender agora uma abordagem com viés mais prático e mais específico. Conseguimos visualizar pelo menos quatro etapas ou partes desse complexo processo chamado leitura: decodificar, interpretar, compreender e inferir. Esse itinerário que percorre essas quatro etapas, o denominaremos de Leiturar. Analisemos as características de cada uma dessas etapas.

3.1. A Decodificação

O decodificar diz respeito à decifração de códigos da linguagem, escritos ou não escritos. Esse primeiro passo está relacionado também aos processamentos cerebrais que começam quando o leitor ainda se encontra na barriga de sua mãe: com o desenvolvimento do cérebro enquanto órgão em funcionamento começa o armazenamento de memórias corporais vividas ainda em útero, memórias estas que são reunidas para formar um ser humano, pois, de acordo com Silva, “[...] antes mesmo do nascimento, já existe um ser humano capaz de reter experiências, acumular memórias corporais e até mesmo organizar defesas contra possíveis traumas.” (SILVA, 2016, p. 38)

Esses processamentos cerebrais que se iniciam ainda na fase intrauterina do desenvolvimento humano e que se estendem por toda a vida podem ser identificados

com aquilo que Freire chamou de “leitura do mundo” e que, segundo esse estudioso: “precede a leitura da palavra.” (FREIRE, 1993, p.11) Isso evidencia que nosso primeiro contato com a Leitura se dá por meio de textos não escritos e que antes de dominarmos a decifração dos códigos escritos, já conseguimos identificar outras manifestações da linguagem ricas em significados.

É nessa fase que o Leitor identifica ou percebe que há vários “pontos” no percurso de construção de sentido: primeiro de textos não escritos e depois de textos escritos e ambos devem ser complementares no processo de uma “verdadeira leitura”. Se tomarmos por empréstimo a metáfora feita por Riolfi, diríamos que os textos pertencem ao universo da “ficção textual,” onde esses são apresentados de forma homogênea e sem “erros de gravações.” (RIOLFI, 2013, p. 52) Nessa analogia, a primeira etapa da leitura corresponderia a “assistir ao filme.”

É possível constatar que essa primeira etapa pode acontecer de forma “espontânea” ou por meio do desenvolvimento de habilidades que podem ser aprendidas de maneira mecanicista, num modelo de “educação bancária.” Não se faz necessário, portanto, aquilo que Morin, chamou de “conhecimento pertinente,” uma postura cognoscente que considera o contexto, o multidimensional, o complexo e as necessárias ligações entre as partes e o todo (MORIN, 2000, p. 35).

Porém, não assumindo essa postura do “conhecimento pertinente”, corre-se o risco de tomar uma parte como se fosse o todo. Parece que já apresentamos evidências de que isso aconteceu com o conceito de leitura na realidade brasileira. Talvez seja essa a razão pela qual haja tantos “problemas” relacionados à leitura: tomar a decodificação (apenas uma parte) como se fosse o todo do processo da prática leitora.

Segundo Kleiman, decodificar é “um processo muito diferente da leitura, embora as habilidades necessárias para a decodificação (conhecimento da correspondência entre o som e a letra) sejam necessárias para a leitura.” (KLEIMAN, 2013, p. 39). Aqui pode está a explicação para a falácia semântica que tem permeado o sistema educacional brasileiro.

E existe uma certa lógica ou meia verdade nesse processo, a decodificação é primeira e fundamental etapa da leitura: se eu não decodificar, não interpreto; se eu não decodificar, não compreendo; se eu não decodificar, não consigo inferir. Porém, (isso não foi dito) se eu decodificar e não interpretar, não é leitura; se eu decodificar e não interpretar e compreender, não é leitura; se eu decodificar e não interpretar, compreender e inferir, não é leitura. Pois, defendemos a tese de que não se pode chamar de leitura uma prática que percorra apenas a decodificação de códigos linguísticos escritos.

Nesse contexto, quando se toma apenas o decodificar, como se fosse todo o complexo processo da leitura, produz-se um estreitamento do horizonte semântico tanto da parte como do todo. Corrobora essa hipótese as proposições da epistemologia integral apresentada pelo filósofo francês Blaise Pascal:

> [...] dado que todas as coisas são causadas e causantes, ajudadas e coadjuvantes, mediatas e imediatas, e todas se mantêm mutuamente por um laço natural e imperceptível que liga entre si as mais afastadas e as mais diferentes, **parece-me impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, do mesmo modo que é impossível conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes"** (PASCAL, 2003. p. 68 grifo nosso)

Diante disso, podemos constatar que o sistema educacional brasileiro cometeu um erro ao adotar, oficialmente, durante muito tempo, uma concepção de linguagem e um modelo de ensino que confessavam que a leitura se restringia apenas a decodificação de códigos linguísticos escritos. Essa prática produziu e ainda produz sérios problemas relacionados ao "real" conhecimento das partes e do todo do conceito de leitura na realidade brasileira.

Nesse contexto, faz-se necessário aprofundar cada vez mais as pesquisas e as reflexões sobre as partes e o todo do conceito de leitura no contexto brasileiro. Com esse intuito, continuemos nossas reflexões, analisando a segunda parte ou etapa do que entendemos ser o Leiturar.

3.2. A Interpretação

Vimos na primeira parte ou etapa que a ação do leitor deve ser identificar ou perceber que há “pontos” semânticos no processo de interação pela linguagem. Na segunda parte, o agir do leitor deve estar voltado para interpretar, ou seja: perceber que os “pontos” semânticos existem e que há ligações entre eles e estabelecer relações com o contexto de produção e de leitura desses “pontos.”

Nessa segunda etapa, será exigido do leitor um maior esforço cognitivo, pois ele deverá assumir o papel de protagonista analisando e estabelecendo relações entre os “pontos” semânticos, na busca por sentidos possíveis na cena da leitura. Ele passará de um mero telespectador a um coprodutor e a sua principal função será produzir um “making off” do “filme” que ele assistiu na primeira etapa. A esse papel de protagonista do leitor, Riolfi o denomina de “Leitor Rigoroso,” apontando que

> [...] o exercício de uma leitura rigorosa estaria mais próximo da elaboração de um “making off” desta montagem. Trata-se de empreender uma observação minuciosa do que nos é apresentado, constituindo em um trabalho que desconstrua a aparência higienizada da superfície textual. (RIOLFI, 2008, p. 52)

A partir dos “filmes” – os textos – que são apresentados para o leitor ele precisará fazer uma análise minuciosa e levantar hipóteses sobre o percurso de construção da “ficção textual,” a fim de tentar reconstruí-la e, assim, descontruir a aparência asséptica e idealizada dos textos. Denominamos de interpretação essa atitude proativa de desconstrução e reconstrução semântica.

Essa proatividade é necessária, pois é na etapa da interpretação que o leitor começa a trazer para a interação com os textos a sua visão de mundo: seus conceitos e pré-conceitos. Sem a interação dialética do contexto do leitor com o contexto dos textos, sem a fusão dos horizontes sociocognitivos de ambos, não podemos falar de interpretação consistente.

É válido relembrar que o modelo de ensino tecnocrata, criticado por toda obra de Paulo Freire, não considerava essa participação proativa do leitor no processo de construção de sentido. Para esse modelo, o leitor é visto como um “recipiente” que deve ter uma atitude passiva diante dos sentidos dos textos, bem como despreza completamente a compreensão do mundo ao qual o leitor pertence e que precede a decodificação dos signos componentes de um texto escrito.

Compreendemos que a interpretação é muito mais do que a decodificação, antes é um encontro – uma fusão de horizontes – entre o mundo vivido pelo leitor, com toda sua carga histórica, e o mundo do texto. Destacamos que nesse processo, o leitor é o mediador desse encontro. Nesse contexto, nossas proposições são corroboradas por Gadamer, uma vez que ele compreende que um modelo de leitura semelhante ao “tecnocrata” é mais do que impossível: é um absurdo. Segundo esse estudioso:

> Querer evitar os próprios conceitos na interpretação, não somente é impossível, mas é também um absurdo evidente. Interpretar significa justamente colocar em jogo os próprios conceitos prévios, com a finalidade de que a intenção do texto seja realmente trazida à fala para nós. Na análise do processo hermenêutico, havíamos concluído que a obtenção do horizonte da interpretação é, na realidade, uma fusão horizôntica. Isto se vê confirmado também a partir da linguisticidade da interpretação. Através da interpretação o texto tem de vir à fala. [...] Por isso, não pode haver uma interpretação correta "em si", porque em cada caso se trata do próprio texto. (GADAMER, 1997. p. 578)

Acreditamos que a prática do Leiturar se baseia nesse jogo dialético de sentidos, no encontro de mundos, na interatividade dos contextos e na fusão de horizontes. E para que esse complexo processo se concretize, faz-se necessário a participação ativa do leitor, praticando um verdadeiro envolvimento existencial com os conhecimentos presentes nos textos. Dessa forma, a interpretação não é apenas mera ação pedagógica, mas uma busca concreta pelos “rastros de sentidos” deixados pelos textos. É nesse sentido que caminhamos juntamente com a indicação de Gadamer, pois ele aprofunda que:

> [a] interpretação não é tampouco, para nós, um comportamento pedagógico, mas a realização da própria compreensão, que não se cumpre primeiramente só para aqueles em cujo benefício se interpreta, mas também para o próprio intérprete e somente no caráter expresso da interpretação linguística. (GADAMER, 1997. p. 579)

Segundo essas proposições, a interpretação possibilita, e faz acontecer de forma concreta, a compreensão dos textos. Dessa forma, constatamos uma complementação dialética entre interpretar e compreender. Segundo Gadamer, “compreender implica sempre interpretar [...] a correta leitura de um texto, que tem de já ter decidido as questões de interpretação, porque a leitura só pode ser levada a cabo quando se compreendeu. Compreender e interpretar estão imbricados de modo indissolúvel.” (GADAMER, 1997, p. 581)

Parece que se torna cada vez mais evidente o caráter interativo, dialético e complementar entre as partes ou etapas do Leiturar. Será que esse mesmo caráter é uma marca do todo do Leiturar? As possíveis respostas para essa indagação só poderão ser apontadas após a análise das quatro etapas ou partes do Leiturar. Analisemos agora a terceira parte que é a compreensão.

3.3. A Compreensão

Após identificar ou perceber que os signos presentes em um texto são dotados de sentidos e após analisar e estabelecer relações entre esses e o mundo vivido pelo leitor, é importante que ele perceba que o próprio leitor é o ponto em que há a intercessão entre o sentido do texto e o do mundo. Se retomarmos a metáfora do filme proposta por Riolfi (2008, p. 52), diríamos que depois de “assistir ao filme” e “produzir um making off,” nessa terceira parte do processo do Leiturar, o leitor é motivado a descobrir quais informações e significados do “filme” têm relações pertinentes com o seu contexto sociocognitivo. (RIOLFI, 2008, p. 52)

Entender-se como o ponto em que ocorre a fusão do “horizonte de sentidos”, ou seja, perceber que o estabelecimento de relações entre os sentidos apontados nos textos e o seu contexto sociocognitivo é um passo fundamental para que o leitor possa “compreender” adequadamente o sentido de um texto e do mundo que o envolve. Morin aponta como se dá esse passo dialético da compreensão:

> O conhecimento, ao buscar construir-se com referência ao contexto, ao global e ao complexo, deve mobilizar o que o conhecedor sabe do mundo. Como François Recanati dizia, “a compreensão dos enunciados, longe de se reduzir a mera decodificação, é um processo não-modular de interpretação que mobiliza a inteligência geral e faz amplo apelo ao conhecimento do mundo”. Dessa maneira, há correlação entre a mobilização dos conhecimentos de conjunto e a ativação da inteligência geral. (MORIN, 2000. p. 39)

Assim como a intepretação, a compreensão envolve muito mais do que a mera decodificação de signos, pois baseia-se num processo de interpretação que mobiliza o conhecimento enciclopédico ou de mundo com todas as outras formas de saberes que o leitor possui. Nessa etapa, o leitor envolve-se por inteiro no processo dialético de produção de sentido, pois coordena de modo consciente a tríade “leitor, mundo e texto”. Essa coordenação se coaduna com aquilo que Freire indica quando escreve que “temos de nos adentrar nos textos, compreendendo-os na sua relação dialética com os seus contextos e o nosso contexto” (FREIRE, 2008, p. 52).

Nesta etapa da leitura, o leitor é motivado a confrontar e aplicar os sentidos dos textos na sua própria existência, com a consciência de si. Essa perspectiva se alinha diretamente com o que Gadamer pensa quando escreve que “compreender um texto significa sempre aplicá-lo a nós próprios, [...] a compreensão é sempre: uma apropriação do que foi dito, [...]” (GADAMER1997, p. 579-580).

Nisso está exposta uma atitude proativa que revela que os conhecimentos prévios adquiridos pelo leitor devem participar do processo de construção de sentido de forma consciente, bem como que o processo de compreensão, por parte dele, evidencia o fato de que o próprio leitor pode encontrar-se a si próprio de uma forma

ainda mais autêntica. E essa condição é necessária para que haja a compreensão, pois o leitor percebe-se como compreendido no próprio compreender.

O que por sua vez, é corroborado por Kleiman quando aponta que “para haver compreensão durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve estar ativada, isto é, deve estar no nível ciente, e não perdida no fundo de nossa memória.” (KLEIMAN, 2013, p. 24).

Isso, por sua vez, externaliza o caráter complexo e amplo do processo do Leiturar, que não se esgota somente na decodificação de signos, mas abrange um processo dialético que engloba “signo, mundo e leitor”, que se revela como um processo plurisemântico e multifacetado, como escreve Kleiman:

> Ignora-se muitas vezes, na prática, o fato de a leitura ser a atividade cognitiva por excelência: o complexo ato de compreender começa a ser compreensível apenas se aceitarmos o caráter multifacetado, multidimensionado desse processo que envolve percepção, processamento, memória, inferência, dedução. (KLEIMAN, 2011. p. 7)

Essa etapa da compreensão parece exigir do leitor a mobilização e o desenvolvimento de várias habilidades cognitivas necessárias à produção de sentido. Nesse contexto, todas as ações desse processo são desenvolvidas de forma dialética, considerando os horizontes daquele que interpreta e os horizontes apresentados pelos textos, no intuito de produzir uma espécie de fusão “horizôntica”. Frente a isso, entendemos com Gadamer que:

> Antes, pensamos compreender o próprio texto. Mas isso quer dizer que, na ressurreição do sentido do texto já se encontram sempre implicadas as ideias próprias do intérprete. O próprio horizonte do intérprete é, desse modo, determinante, mas ele também, não como um ponto de vista próprio que se mantém ou se impõe, mas antes, como uma opinião e possibilidade que se aciona e coloca em jogo e que ajuda a apropriar-se de verdade do que diz o texto. [...] descrevemos isso como fusão de horizontes. (GADAMER, 1997. p. 566)

É possível constatar que nesta terceira etapa, a da compreensão, o leitor é motivado a apropriar-se dos sentidos dos textos e aplicá-los à sua própria existência de forma interativa e consciente. Dessa forma, o leitor desenvolve um envolvimento existencial com o conhecimento e esse torna-se “pertinente.” Entendemos que, realizar esse percurso é de fundamental importância para superar os “problemas” relacionados à leitura no contexto brasileiro. É o que aponta Kleiman “a pesquisa que vimos desenvolvendo claramente demonstra o fato de os problemas de leitura do aluno serem superáveis mediante a criação de condições que permitam tal envolvimento, que engajem a faculdade de compreensão” (KLEIMAN, 2011, p. 152).

Nesse contexto, é possível constatar que a compreensão pode ser um instrumento eficaz para ampliar as extensões semânticas do conceito de leitura na realidade brasileira e superar os problemas relacionados a ele. Acreditamos que seja importante constatar a existência de problemas relacionados à leitura no contexto brasileiro, bem como entender quais são as possíveis estratégias que podem superá-los.

Porém, não basta identificar os problemas e entender as possíveis soluções. É preciso inferir ou propor para o conjunto da sociedade brasileira ações que ajudem a ressignificar o conceito de leitura no contexto brasileiro e as práticas que dele derivam. Traçando um percurso metadidático, chegamos a quarta parte ou etapa do processo da Leitura que é a inferência. Mas, o que viria a ser “inferir” dentro do processo do Leiturar?

3.4. A Inferência

Se nas etapas anteriores o leitor teve que perceber que existem “pontos semânticos,” teve que buscar estabelecer relações entre esses pontos e teve que descobrir que ele mesmo é um desses pontos que precisa interagir com os demais;

na quarta etapa, ele precisará inferir: precisará fazer “vir à fala” (dizer) os sentidos que ele decodificou, interpretou e compreendeu. E, a partir desses, criar (dizer) algo novo.

Nessa etapa, o esforço cognitivo consciente será ainda maior. Ele deixará de ser apenas alguém que decodifica, interpreta, compreende e passará a ser um sujeito autônomo capaz de pensar por si mesmo, de pensar sobre aquilo que ainda não foi pensado: capaz de criar algo novo. Por essa razão, essa quarta e última etapa desse espiral dialético e interativo chamado Leiturar apresenta-se como uma espécie de síntese das etapas anteriores: depois de decodificar, interpretar e compreender atinge-se o ponto da criação de algo novo; a partir de postulados criados anteriormente. Marcuschi (1999) define essa Postura nos seguintes termos:

> **Quanto à noção de inferência, preliminarmente, tomo-a como uma operação cognitiva que permite ao leitor construir novas proposições a partir de outras já dadas. Mas as proposições dadas e as inferidas devem manter relações passíveis de identificação.** [...] Reservo, portanto, o termo inferência apenas para casos em que as relações estabelecidas vão além do condicionamento linguístico puro e simples. [...] No caso de inferência o produto pode variar grandemente de indivíduo para indivíduo, uma vez que elas não ativam apenas as relações entre os conhecimentos lexicais. O universo em que tais inferências se situam é o contexto cognitivo formado pelos pré-conhecimentos do indivíduo, pelas suas crenças, as circunstâncias em que o texto é lido e os conhecimentos das leis do discurso. Tudo isso irá ter uma grande parcela de responsabilidade na produção da “compreensão” evidenciada. (MARCUSCHI, 1999. p. 101-102 grifo nosso).

Nesse contexto, inferir seria sair da condição de silêncio para a condição de fala sobre o “lido,” seria o momento de efetivamente falar sobre o que se decodificou, interpretou e compreendeu, seria um movimento para romper a bolha da compreensão introspectiva e fazer a ponte dessa com o todo da sociedade por meio de uma análise extrospectiva, seria propor novos questionamentos e novas redes de significantes, seria a atitude de enxergar buracos nos textos e realizar leituras que não sejam dogmáticas e nem definitivas.

Corrobora essas hipóteses as considerações realizadas por Gadamer (1997) sobre interpretação e compreensão, conceitos que ele julga pertencer ao mesmo campo semântico quando se procede uma análise hermenêutica:

> Na análise do processo hermenêutico, havíamos concluído que a obtenção do horizonte da interpretação é, na realidade, uma fusão horizôntica. Isto se vê confirmado também a partir da linguisticidade da interpretação. **Através da interpretação o texto tem de vir à fala.** (GADAMER, 1997. p. 578 grifo nosso)

Esse imperativo inferencial do texto ter que “vir à fala” logo depois de ter passado pelas etapas da decodificação, da interpretação e da compreensão é o indicativo de que o conceito de Leiturar, que hora apresentamos, possui um horizonte amplo e, por essa razão, exige do leitor uma postura crítica e mobilizadora na construção de sentidos: o todo desse complexo processo é mais do que a soma das suas partes.

> **Ler envolve mais do que compreender** – a leitura é prazer para os sentidos e abstração do mundo dos sentidos: é experiência única e individual e evento social e coletivo; **fazem parte dela tanto o entendido como os mal entendidos.** [...] Não é por acaso que já descrevi a leitura como uma atividade cognitiva por excelência, o que interessa às ciências cognitivas; como uma prática de uso da linguagem em determinado evento sociocultural, o que interessa aos Estudos do Letramento – e como um processo de fazer sentido de objetos culturais como o texto, o que interessa às ciências da linguagem. (KLEIMAN, 2013. p. 10 grifo nosso)

Nesse contexto, acreditamos que o todo do Leiturar não se reduz a uma das suas partes e não é apenas a somatória delas. Pois consiste numa interação mobilizadora e complementar que envolve os conhecimentos enciclopédico ou de mundo, os conhecimentos linguísticos (decodificar) e os conhecimentos interacionais (interpretar, compreender e inferir). Visto por esse prisma, o Leiturar funcionaria como um metainstrumento de um processo contínuo em que o ser humano constrói novos conhecimentos para o legado cultural da humanidade e, ao mesmo tempo, constrói-se a si mesmo e a sociedade como um todo.

Essas proposições apresentam aquelas conotações que acreditamos fazer parte do campo semântico do conceito de Leiturar. Esse conceito descreve um processo interativo e contínuo que percorre as quatro etapas de um conceito ampliado

de leitura: decodificar, interpretar, compreender e inferir; com o objetivo de nos fazer conhecer de maneira profunda as reais características e dimensões do ato de ler.

Nesse contexto, se quisermos aprofundar realmente as reflexões, superando o campo das suposições e das noções genéricas e superficiais (senso comum) sobre o conceito de leitura, ou seja, se pretendemos fazer uma verdadeira reabilitação semântica do conceito de leitura; precisamos percorrer as quatro etapas do processo do Leiturar.

3.5. A leitura filosófica

Depois de percorrer esse complexo processo do Leiturar, como consequência dele, podemos falar em leituras filosóficas, em filosofar: este depende daquele. Essa hipótese é constatada por meio das características que, em linhas gerais, definem as leituras filosóficas:

> [A] leitura aprofundada. [que] É a leitura intensa, na qual pomos toda a nossa atenção, **esquadrinhando as palavras para nelas descobrir as noções, as frases para evidenciar as teses, os parágrafos para esclarecer os objetos de discursão, os pressupostos, a argumentação e as implicações.** Essa é, portanto, a verdadeira leitura filosófica, no sentido pleno da palavra. (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. 21 grifo nosso)

É perceptível que a leitura filosófica apresenta conotações de um rigor científico apurado. Nessa leitura, o papel do leitor pode ser equiparado ao de um perito na cena de um crime: ele precisará analisar, com uma técnica apurada, todos os elementos que fazem parte do texto. Vista só por esse prisma, pode-se até pensar, como muitos defendem, que a leitura filosófica pertence a um patamar mais elevado de leitura e só pode ser realizada por uma elite intelectual, utilizando somente textos filosóficos canonicamente prestigiados.

Acreditamos que a leitura filosófica possui sua especificidade e que o rigor científico e a técnica apurada são fortes atributos dela. Porém, não compartilhamos da visão etnocêntrica que coloca essa modalidade de leitura em um patamar mais elevado e que ela só poderia ser pratica por um seleto grupo de pessoas, fazendo uso de textos prestigiados pelo cânone.

É importante ressaltar que nosso posicionamento é preciso, mas não defende que a leitura filosófica pode ser realizada de qualquer forma. Concordamos que: “o trabalho de ensinar a ler filosoficamente não é o de deixar que o aluno explore o texto espontaneamente. A leitura filosófica é estudo” (Gallo; Aspis, 2009, 96). O que pretendemos com o nosso posicionamento é apenas dizer que há diversos modos de realizar leituras filosóficas. Essa tese é corroborada por Carvalho (2015):

> Tendo o senso comum como ponto de partida, mas não de permanência, busca-se a superação dos significados comuns atribuídos aos termos, e isto é vital para uma leitura compreensiva do texto filosófico. Iniciamos com o termo, mas não nos prendemos a ele: buscamos entendê-lo, significá-lo e interpretá-lo para, a partir deste ponto, constituirmos nossa competência leitora (CARVALHO, 2015, p. 20).

Defendemos também que um dos objetivos da leitura filosófica é a superação ou reabilitação dos significados atribuídos aos conceitos pelo senso comum. Porém, esse senso ou conhecimento de mundo que o leitor possui não pode ser desconsiderado no processo da leitura filosófica. Nesse contexto, essa modalidade de leitura pode ser realizada de forma semelhante à leitura interativa (crítica): partindo da “leitura mundo para a leitura da palavra.” Esse percurso leitor é defendido também por Rodrigo (2014):

> podemos considerar a realidade do aluno e criar uma “porta de entrada” para se chegar ao texto filosófico. **O professor pode criar um método leitor que considere a leitura de mundo do aluno**, ou mesmo “seus modos de vivência e apreensão do real e da sua linguagem, de modo que se explicite algo que ele não consegue perceber por conta própria.” (RODRIGO, 2014, p. 57 grifo nosso)

Nesse contexto, parece ser oportuno que o educador tenha atitude proativa e ousadia intelectual para poder desenvolver um método leitor que consiga, minimamente, dialogar com a realidade existencial do educando. Pois, “no âmbito da leitura, a ideia é que o código – letras e palavras – proporcione uma postura crítica e consciente do mundo ao redor, permitindo que o educando seja capaz de compreender a realidade sócio-política da qual participa. [...] que é o protagonista do universo que o circunda” (Santos, 2021, p. 52).

Essa postura crítica, consciente e protagonista diante do mundo que circunda o leitor, proporcionada pela leitura de textos filosóficos, parece ser um dos caminhos da leitura filosófica, embora não o único e nem o último. De acordo com (Cerletti, 2014, p. 81), “Os textos filosóficos serão uma ferramenta central para o filosofar, mas não um fim em si mesmo. Compreender um texto é um passo no caminho da filosofia, e não o último.” Isso confirma o nosso posicionamento que há uma diversidade de modos ou caminhos para filosofar:

> **É preciso acentuar, que uma leitura é filosófica não apenas porque os textos são filosóficos; pode-se ler textos filosóficos sem filosofar e ler textos artísticos, políticos, jornalísticos, etc. filosoficamente.** A leitura filosófica não se esgota nas simples aplicações de metodologias de leitura; ela é um “exercício de escuta” (no sentido psicanalítico). O texto fala a partir da relação que se estabelece com ele: o que há nele, a linguagem nele articulada, não se manifesta senão quando a leitura funciona como elaboração, desdobrando os pressupostos e subentendidos do texto. Esse exercício (de paciência) permite que o leitor se transforme na leitura, pois interfere nos modos habituais da recepção. A leitura como compreensão (e interpretação) é uma atividade produtiva que reconstrói um imaginário, o culto sobre a literalidade do texto.” (FAVARETTO, 1995, p. 80 grifo nosso)

Concordamos com essa tese que só o fato de ler textos filosóficos canonicamente aceitos não garante o filosofar e que é possível realizar leituras filosóficas a partir de outras modalidades de texto. Confirmamos ainda que, se processo leitor percorrer as quatro etapas do Leiturar: decodificação, interpretação, compreensão e inferência, teremos uma leitura profundamente filosófica. Pois, de

acordo com Spindola (2020): “[...] a leitura filosófica é a que promove ao estudante pensar sobre si mesmo diante do texto que lê. Essa leitura que é lenta, que avança lentamente porque se detém em cada parte do texto até que esta possa devidamente compreendida pelo seu leitor.”

Mais uma vez se confirma que a prática do Leiturar precede a do filosofar. Isso de nenhuma forma atinge a especificidade da leitura filosófica, pelo contrário, a evidencia naquilo que ela tem de mais específico e a torna ainda mais consistente. Corrobora essa tese as proposições feitas por Chitolina (2015):

> [...] a leitura se torna filosófica quando filosofamos (fazemos filosofia), o que implica ser **capaz de pensar por si mesmo**. **Se o filosofar se volta para a história da filosofia não é para imitá-la, mas para reinventá-la.** Por isso, reescrever um texto não significa corrigi-lo, **mas torna-lo atual, evidenciar a sua fecundidade filosófica. A leitura é filosófica quando** provoca o pensamento, isto é, quando **nos faz pensar sobre aquilo que não tinha sido pensado** (CHITOLINA, 2015, p. 69).

Essa **fecundidade filosófica**, materializada numa postura autônoma (“capaz de pensar por si mesmo”), reinventiva, atualizadora e inovadora/inédita (“a leitura é filosófica quando [...] nos faz pensar sobre aquilo que não tinha sido pensado”), é o que entendemos ser o filosofar no sentido mais amplo desse conceito. E o que é interessantíssimo para nós é que enxergamos, com clareza, no processo do Leiturar essa mesma fecundidade semântica presente no filosofar. Essa constatação confirma a interdependência desses processos: para filosofar, é preciso Leiturar! Mas, será que na prática da sala de aula a leitura é trabalhada com essas conotações do Leiturar e do filosofar?

3.6 Reabilitando o conceito de leitura: analisando a realidade educacional

Parece as pesquisas apontam uma prática que ainda não contempla esse conceito amplo de leitura. Segundo Kleiman (2011, p.153), “as práticas mais

comumente usadas em sala de aula são inibidoras do desenvolvimento da capacidade de compreensão.” E quais seriam essas atividades e em que contexto são desenvolvidas? Segundo Kleiman (2011):

> Tarefas como elaborar um resumo com consulta ao texto, ou como extrair ideias principais de um parágrafo, ou ainda como responder perguntas sobre informações parciais, são suficientes para criar no escolar uma relação de dependência do objeto, [...] **o professor, trabalhando em condições precárias, não conta com material adequado, isto é, material baseado em concepções adequadas de linguagem, leitura e aprendizagem.** Também a própria prática do professor muitas vezes apenas ecoa o livro didático, assumindo essa inadequação. (KLEIMAN, 2011. p. 155 grifo nosso)

Essas atividades são caracterizadoras de um modelo de ensino tecnicista, pois baseiam-se em procedimentos técnicos que produzem informações parciais e causam dependência de um objeto chamado texto escrito. Parece que, em pleno século XXI, temos; na prática do contexto escolar brasileiro, um tratamento dado à Leitura que não a considera no seu sentido amplo e que promove uma ruptura entre as leituras do mundo não escolar e as do mundo escolar: esse tratamento é difuso, confuso e paradoxal.

> **Cabe notar aqui que o contexto escolar não favorece a delineação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade da leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas de ensino da língua.** Assim, encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor), quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem sequer se põe. (KLEIMAN, 2013. p. 32 grifo nosso)

Tratar a leitura como pretexto para a realização de atividades mecânicas é um forte indício do estreitamento da extensão semântica desse complexo conceito. Não queremos dizer que não se possa fazer cópias, resumos, análises sintáticas dos textos escritos que foram lidos. O problema começa quando se restringe a Leitura

apenas a essas atividades de decodificação e, sobretudo, quando há o rompimento entre a Leitura do mundo não escolar e a Leitura do mundo escolar: isso é violência cultural

Essas atitudes de tomar uma parte pelo todo e de romper com conhecimento de mundo que as crianças adquirem antes chegar no ambiente escolar trazem sérios problemas semânticos para a definição do conceito de leitura no contexto brasileiro.

> **Cabe notar que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura**; quando lemos porque alguém nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido. **Aliás, essa leitura desmotivada não conduz à aprendizagem**; (KLEIMAN, 2013. p. 38 grifo nosso)

Essa ação metonímica de tomar a decifração de códigos linguísticos escritos como se fosse o todo do complexo processo da leitura e essa grave violência cultural de considerar como leitura válida somente aquilo que se ensina dentro da sala de aula são elementos que fundamentam a constatação de que aquilo que se chama leitura, no contexto brasileiro, parece que não é leitura propriamente dita, pois não considera como sendo contínuo o processo da leitura do mundo e da leitura do texto escrito e deixa de fora as etapas da interpretação, compreensão e inferência. Praticada dessa forma, a leitura não é real e não produz conhecimentos significativos.

> A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. **Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura e nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala.** (FREIRE, 1993, p. 17 grifo nosso).

As proposições que afirmam que a leitura sem “um propósito não é propriamente leitura” e que a leitura mecanicista e superficial “nem é uma leitura real” são, aparentemente, muito fortes. Porém, acreditamos que elas evidenciam os conceitos e as práticas de leitura que constituiu, e há indícios que ainda constitui, o sistema de ensino brasileiro. Se for embasada em tais concepções, a escola torna-se

um ambiente pouco propício para a produção de conhecimento e muito propício para produzir a deformação de leitores. Mas, será que a culpa é só da escola?

> [...] **responsabilizar exclusivamente a escola pela formação ou deformação de leitores indica entendimento ingenuamente otimista e equivocada do problema.** Em busca de compreensão mais realista, não se pode desconsiderar que a escola pode e deve contribuir para a formação do homo legens e para perpetuação dessa espécie humana, desde que professores, gestores, pesquisadores e elaboradores de políticas públicas tenham coragem de questionar a reiteração exaustiva de respostas preestabelecidas pela adesão ao consenso (já tornado senso comum pedagógico), **a fim de buscar formular outras perguntas** (MORTATTI, 2018. p. 183 grifo nosso)

Parece evidente que as soluções para os problemas relacionados à leitura no contexto brasileiro devem surgir a partir de uma mudança de mentalidade epistemológica de muitos agentes sociais e da formulação de “outras perguntas.” Foi baseado na formulação de perguntas incomuns que empreendemos a análise de todos os conceitos que compõem esta pesquisa e a proposta de reabilitação e ampliação da extensão semântica do conceito de leitura no contexto brasileiro.

3.6.1 Oficinas de leituras: em busca do filosofar

Após constatarmos que há “problemas” relacionados ao conceito de leitura no Brasil, no sentido de um estreitamento do horizonte semântico da compreensão do que seja esse conceito, propomos uma série de oficinas, que podem ajudar no alargamento da extensão semântica da compreensão do conceito e da prática de leitura na realidade brasileira: o Leiturar. E, a partir disso, criar condições para que tenhamos efetivamente leituras filosóficas, o filosofar.

A finalidade dessa proposta de intervenção que se materializa na realização de oficinas de leitura é esta: reabilitar semanticamente o conceito de leitura na realidade brasileira e criar condições para o filosofar. Lembrando que essa proposta de atividades leitoras é o coroamento do itinerário percorrido pela nossa pesquisa:

problematizamos o conceito de Leitura no contexto brasileiro, levantamos hipóteses e constatamos o estreitamento da extensão semântica desse conceito.

Agora queremos apresentar uma alternativa ou possibilidade para ressignificar e ampliar o conceito de leitura no contexto brasileiro e possibilitar a realização de leituras filosóficas. Essa possibilidade consiste numa série de oficinas de leitura que fizeram parte da nossa proposta de intervenção. Essa experiência leitora foi realizada numa turma do primeiro ano do ensino médio, do Centro Estadual de Tempo Integral (Ceti) Zulmira Xavier, localizado na cidade de Luís Correia, Piauí.

Os instrumentos que utilizamos para a coleta de dados dessa intervenção na escola foram dois questionários e o diário de bordo dos estudantes. Realizamos sete oficinas. E a sequência como elas foram dispostas, obedece ao princípio filosófico da "imanência para a transcendência" e ao princípio pedagógico da leitura de si e "leitura do mundo para a leitura da palavra." Passemos, pois, a descrição das oficinas.

3.6.1.1 Primeira Oficina: A leitura do mundo e de si

Atividades desenvolvidas:

- Leitura de texto corporal;
- Leitura de textos palatais e olfativos;
- leitura do temo, aprevisão do tempo "caipira";
- Leitura de dois textos escritos que possuem sentidos opostos: "nova política; tarde demais";
- Entrega dos diários de bordo;
- Realização do questionário inicial sobre a leitura;

Recursos utilizados:

- comidas diversas,
- amostras de fragrâncias de perfumes,

- pequenos cadernos que serão utilizados como diário de bordo
- textos impressos.

Objetivo:

- Sensibilizar e melhorar a leitura do mundo e de si. Apontamos esse objetivo precípuo porque acreditamos que a Leitura começa com as primeiras percepções sensorial do mundo e de nós mesmos.

Itinerário didático:

- Inicialmente os estudantes foram reunidos na sala de aula e foram comunicados sobre o objetivo dessa oficina;
- Na sequência, eles foram convidados a fazerem alguns alongamentos para fazerem uma leitura dos seus próprios corpos;
- Em seguida, os estudantes foram convidados a sentar em círculo e foram servidos alguns alimentos para que eles lessem como estava o paladar;
- Logo depois, os alunos experimentaram uma fragrância em cada um dos braços para diferenciar fragrâncias cítricas das amadeiradas;
- Na sequência, os estudantes foram conduzidos para o pátio da escola para fazerem uma análise da previsão do tempo;
- Por último, eles receberam o diário de bordo e anotaram o questionário inicial sobre a Leitura.

Tempo de realização da Oficina:

- Essa oficina foi realizada durante duas aulas de cinquenta minutos (50 min)

3.6.1.2 Segunda Oficina: “a leitura de texto memorialista: recordando as brincadeiras e músicas da infância”

Atividade desenvolvida:

- Procuramos promover por meio de jogos ou brincadeiras em grupo a noção de memória e coletividade.

Nesta oficina as atividades desenvolvidas tiveram a preocupação de apresentar que o lúdico é um dos modos por meio do qual os alunos apreendem a ler o mundo e a sociedade em que estão inseridos. Assim, a releitura da infância, seus jogos e brincadeiras, ajuda no processo da autopercepção e de análise das interações sociais.

Escolhemos essas brincadeiras porque elas trabalham a coordenação motora, trabalho em equipe, criação de estratégias para resolução de situação problema; e nas músicas, releitura da infância, ativação da memória remota.

Recursos Utilizados:

- corda,
- bandeira,
- cone,
- garrafa pet,
- bombons,
- papel,
- pincel,
- caixa de som
- participação oral dos estudantes;
- caderno de anotação.

Itinerário didático

- os estudantes foram reunidos no pátio da escola;
- pedimos para que eles relembrassem de algumas brincadeiras e músicas que eles tiveram contato na infância;

- escolhemos algumas para serem executadas: “verdade ou desafio”, “salve bandeira,” “cabo de guerra,”;
- pedimos que os estudantes fizessem registro sobre as atividades lúdicas;
- depois foi solicitado que eles apresentassem suas análises a partir de seus registros.

Objetivo

- Rever e ressignificar as atividades lúdicas da infância e analisar as reais intencionalidades das mesmas.

Tempo para realização da oficina

- Foram utilizadas duas aulas de cinquenta minutos (50 min) para a realização dessa oficina.

3.6.1.3 Terceira Oficina: “leitura de textos auditivos ou o gosto musical”

Atividade realizada

- Ouvir música e analisá-las

As ações desenvolvidas nesta oficina procuram apropriar-se de um dos componentes mais ricos da cultura brasileira que é a música e, a partir disso, evidenciar aos alunos que há vários modos por meio dos quais a leitura de mundo pode ocorrer.

Recursos Utilizados

- uma caixa de som com *bluetooth* e celular um com acesso à internet.
- Material para registro

Objetivo

- a interpretação do gosto musical e as razões pelas quais determinada música provoca em nosso corpo uma sensação de bem-estar.

Itinerário didático

- os estudantes foram reunidos na sala de aula e cada um indicou a sua música preferida;
- depois escolhemos algumas músicas para serem tocadas para toda sala;
- depois da execução da música, cada estudante foi motivado a expressar o porquê de aquela ser sua música preferida e qual mensagem ela transmite para ele.
- Depois, solicitamos que os alunos registrassem suas observações nos cadernos

Tempo para Realização da oficina

- Essa oficina teve a duração de duas aulas de cinquenta minutos (50 min).

3.6.1.4 Quarta Oficina: “Autoleitura: leitura imagética e sonora ou de texto cinematográfico, a partir do filme ‘O preço do amanhã’”

Atividade desenvolvida:

- Assistir e analisar um filme

As ações desenvolvidas nesta oficina procuraram evidenciar aos alunos que a leitura de imagem e som é também um componente fundamental no processo de aquisição da leitura não somente do mundo que cerca eles, mas deles próprios. Por isso, escolhemos o filme “O preço do amanhã”, porque ele faz uma releitura dos padrões modernos de sociabilidade, baseados nos modelos capitalistas e trabalha de

forma dialética elementos do senso comum e científicos para tentar expor o modo de organização da sociedade. Por sua dinâmica esclarecedora, ele pode ajudar os estudantes a desenvolverem uma Leitura crítica sobre si e sobre o mundo.

De igual modo, as ações desta oficina procuraram desenvolver uma analogia entre os quatro estágios da “leitura real” com as atividades envolvidas ao se assistir um filme:

1. Decodificar corresponde a assistir ao filme;
2. Interpretar consiste em elaborar um making off do filme;
3. Compreender implica em estabelecer uma relação dialética entre os sentidos do filme e o contexto sociocognitivo pessoal do leitor;
4. Inferir é propor uma aplicação das semânticas presentes no filme no contexto global da sociedade.

Recursos utilizados:

- um aparelho data show,
- uma caixa de som,
- um notebook
- a mídia do filme “O preço do amanhã”.
- Material para eles anotarem suas observações.

Objetivo

- O que se pretendeu com a realização dessa oficina foi estabelecer uma análise comparativa entre o texto cinematográfico e as quatro etapas: Decifrar, Interpretar, Compreender e Inferir.

Itinerário didático

- os estudantes foram reunidos na sala de aula e foi projetado para eles, via data show, o filme “O preço do amanhã”.

- após assistirem ao filme, os estudantes foram convidados a exporem suas impressões sobre o conteúdo do filme
- após isso solicitamos que eles escrevessem suas observações em seu material de registro.

Tempo para realização da oficina

- A duração dessa oficina foi de quatro aulas de cinquenta minutos (50 min) cada.

3.6.1.5 Quinta Oficina: “Da leitura de si e do mundo para a leitura da palavra escrita”

Atividades

- Leitura interativa de um poema.

As ações componentes desta oficina procuraram desenvolver a leitura interativa e materializa o fenômeno da “decodificação” e “interpretação” de códigos escritos", ajudando aos estudantes a ampliarem os seus horizontes semânticos em relação à leitura. Com essa atividade, colocou-se em prática a analogia feita por Cláudia Riolf (2008, p. 52) segundo a qual Decifrar corresponde ao ato de assistir ao filme e Interpretar corresponde à elaboração de um making off do filme.

Recursos Utilizados

- um rolo de barbante;
- folhas de papel com o poema José, de Carlos Drummond de Andrade impresso.
- material para registrarem suas observações.

Objetivos

- O principal objetivo desta oficina é “Apreender a Leitura Interativa”, ou seja, experimentar de forma empírica e consciente o fenômeno metalinguístico das duas primeiras etapas do complexo processo da Leitura.

Itinerário didático:

- os estudantes se sentaram um de frente pro outro, a uma distância de um metro e meio, formando duas filas.
- Cada estudante recebeu uma folha com a xerox do poema José, de Carlos Drummond de Andrade.
- Em seguida, eles receberam os seguintes comandos:
    - cada estudante vai ler um verso, vai segurar a ponta do barbante e vai passar o rolo de barbante para o colega que está a sua frente;
    - vão fazer isso até concluir a leitura do poema, de forma que todos os estudantes participem da interação e construam uma espécie “tecido” ao final da leitura.
- Concluída a leitura, os estudantes foram motivados a fazerem uma rigorosa interpretação do poema e a cada hipótese interpretativa levantada, se desfez uma parte do “tecido” que fora construído no momento da leitura; até desfazer toda a “teia” construída.
- Após isso pedimos que os alunos registrassem suas observações.

Tempo para realização da oficina

A execução dessa oficina teve a duração de duas aulas de cinquenta minutos (50 min) cada.

3.6.1.6 Sexta Oficina: “Leitura dialogada ou diálogo entre os textos”

Atividade desenvolvida

- Leitura de texto escrito

Recursos utilizados:

- Livros com temáticas variadas;
- Material para registro.

Objetivo

- As ações nesta oficina focaram em desenvolver a experiência leitora e aprimorar a noção de intertextualidade e interatividade existente entre os mais diversos textos. Acreditamos que a Leitura de livros com temáticas diversas e o esforço interpretativo para identificar os pontos semânticos comuns entre elas seja um caminho certo para aperfeiçoar as habilidades necessárias para a prática da Leitura interativa.

Itinerário didático

- cada estudante escolheu um livro para ler por completo;
- concluída a leitura, eles fizeram uma espécie de resumo contendo as ideias principais do livro que leram;
- cada estudante expôs verbalmente esse resumo para os demais, com intuito que eles identificassem quais textos ou temáticas dialogavam entre si;
- depois, solicitamos que cada estudante registrasse suas observações

Tempo para realização da atividade

- Essa oficina teve a duração de duas aulas de cinquenta minutos (50 min) e

3.6.1.7 Sétima Oficina: “Leitura transdisciplinar ou diálogo entre as áreas do conhecimento”

Atividades desenvolvidas:

- leitura do poema “Tecendo a manhã” de João Cabral de Melo Neto;
- leitura do texto filosófico “Alegoria da Caverna” de Platão.

Recursos Utilizados

- xerox com o texto A alegoria da caverna de Platão
- xeros com o poema Tecendo a manhã de João Cabral de Melo Neto.

Objetivo

- estabelecer nexos entre áreas do conhecimento pode levar o leitor a lançar um olhar panorâmico não apenas sobre partes do processo da Leitura, mas sobre a Leitura e o saber como um todo complexo. Dessa forma, o leitor é motivado a internalizar o modus operandi da Leitura interativa.

Itinerário didático

- foi distribuída para cada estudante uma xerox dos textos escolhidos,
- os estudantes foram motivados a realizarem uma leitura individual e coletiva do texto da “Alegoria da Caverna” e do poema “Tecendo a manhã”.
- na sequência, eles foram incentivados a empreenderem uma compreensão mobilizadora dos textos, com intuito de encontrar os nexos significativos ou as semelhanças de unidades semânticas entre eles.
- depois solicitamos que eles anotassem suas observações.

Tempo para realização da oficina

- Essa oficina teve a duração de duas aulas de cinquenta minutos (50 min)

É importante frisar que a estrutura, o conteúdo e a disposição dessas oficinas são flexíveis e podem ser alteradas para poderem se adequar a diferentes contextos de aplicação. Isso evidencia o caráter replicável da nossa proposta, pois pode ser adaptada aos mais diversos contextos.

É válido ressaltar também que a aplicação dessas oficinas servirá de base para a confecção do nosso Produto Educacional que consiste num Manual prático-teórico de leitura, que será composta pela descrição das oficinas, um resumo das teorias que embasam esta pesquisa e uma síntese da análise dos dados. Acreditamos que esse metainstrumento pedagógico, com as marcas que lhe são próprias: flexibilidade no modo de organizar e escolher os conteúdos, ou seja, adaptável a qualquer contexto; ajudará muito a educadores conseguirem sensibilizar e motivar os estudantes a reabilitarem e ampliarem as extensões semânticos de suas concepções e práticas acerca da leitura e possibilitará o Leiturar e o filosofar.

Acreditamos ainda que esse Manual prático-teórico de leitura, por ser um metainstrumento, servirá em grande medida para o aperfeiçoamento pessoal e profissional do público específico a que se dirige: os educadores do ensino médio, em específico, mas também aos educadores dos demais níveis. Por meio da autorreflexão, proporcionada no manuseio do nosso Produto Educacional, os educadores poderão redescobrir aquela identidade primeira de todo educador: ser uma referência em leitura. Evidentemente que essa referência pode ser boa ou ruim: infelizmente, temos observado na nossa prática diária que a referência ruim tem prevalecido sobre a boa. Isso comprova a pertinência da nossa pesquisa e do nosso Produto Educacional.

Nesse contexto, é oportuno procedermos a análise dos dados coletados na aplicação dessas oficinas. Eles são fundamentais para fazer uma espécie de síntese

deste texto e para servir de aporte prático da confecção do nosso Produto Educacional. Essa análise será tema da próxima secção.

4. ANÁLISE DE DADOS

Diante do cenário do sistema educacional brasileiro, na prática, jugamos importante esclarecer que as oficinas de leituras não foram realizadas durante as aulas de filosofia, mas durante uma disciplina do dito “novo ensino médio,” nas escolas de tempo integral, denominada, aqui no estado do Piauí de Horário de Estudo: uma disciplina que não tem nota e que não reprova, geralmente destinada à realização de tarefas das outras disciplinas. O número de alunos que participou das oficinas oscilou bastante: era turma com poucos alunos, vinte dois matriculados, mas muitos faltavam e, quando iam para escola, não ficava para o turno da tarde, turno em que foram realizadas as oficinas; em média, quinze alunos participaram.

Feita essa ponderação inicial, passemos a descrever como procedemos a análise de dados e quais categorias foram utilizadas. Por razões logístico-eperacionais, iremos analisar os dados coletados de três estudantes que participaram das oficinas, que serão denominados de:

P1 (Participante 1)

P2 (Participante 2)

P3 (Participante 3)

Os dados que foram analisados são provenientes de dois questionários, o inicial e o final, e das anotações que os estudantes fizeram nos seus diários de bordo sobre as percepções que eles tiveram sobre as oficinas de leitura. E as categorias que utilizamos para analisar os dados foram as seguintes: decodificação, interpretação, compreensão, inferência (Leiturar) e leituras filosóficas (filosofar). Apenas por escolha didática, analisamos cada participante separadamente.

Respostas do P1 (Participante 1) para o questionário inicial:

1. O que é um texto para você?
   “É aquilo que conta algo, para mim é uma mensagem ou uma vida em folhas e escritos.”
2. O que é a leitura?
   “Na minha opinião é a maneira de interpretar certas coisas.”
3. Você tem dificuldade de entender o que você ler?
   “Não.”
4. Você quer melhorar seu nível de leitura?
   “Sim.”
5. Onde você aprendeu ler?
   “Na escola/creche.”

Analisando a resposta do P1 para a primeira pergunta do questionário inicial, observamos a presença de características que são próprias da categoria decodificação, nesse caso, uma decodificação com uma extensão semântica mais estreita do que aquela que apresentamos nesta pesquisa, pois apresenta uma visão míope sobre o conceito de texto, considerando-o apenas na modalidade escrita. Não conseguimos visualizar, nessa primeira resposta, qualificadores específicos das categorias interpretação, compreensão, inferência e leituras filosóficas.

A segunda e a terceira respostas são complementares e, por essa razão, decidimos analisá-las juntas. Constatamos que existem marcas subentendidas, ainda que de forma genérica, das categorias decodificar e interpretar, uma vez P1 afirma que a leitura consiste em “interpretar certas coisas” e que ele “não” tem dificuldade de decodificar e interpretar essas “certas coisas.” Não conseguimos visualizar nessas duas respostas atributos próprios das categorias compreensão, inferência e leituras filosóficas.

Na quarta resposta, o P1 realiza uma espécie de auto reflexão, mesmo sem ter muita clareza do que venha ser o texto e a leitura, ele tem uma certa consciência de que precisar melhorar suas habilidades leitoras. Ao realizar esse percurso de

refletir sobre a sua própria condição, P1 faz uso de elementos que pertencem às categorias decodificar, interpretar e compreender. Estabelecendo uma análise comparativa entre essa resposta e as anteriores, não conseguimos encontrar características específicas das categorias inferência e leituras filosóficas.

Em relação à quinta resposta, P1 parece retroceder no suposto entendimento que apresentara nas respostas anteriores, pois ao afirmar que só conseguiu aprender a ler quando ingressou nos ambientes institucionais de ensino, “escola/creche,” ele afirma que os processamentos cerebrais e interpretações textos não escritos que ele produziu por meio das vivências que experimentara antes não fazem parte do universo da leitura. Dessa forma, para o P1 a leitura seria apenas a decodificação de códigos linguísticos escritos. constatamos, portanto, que a quinta resposta apresenta conotações apenas da categoria decodificação.

Realizando uma espécie de síntese das respostas do P1 para o questionário inicial, percebemos que as concepções que ele tem acerca do conceito de leitura são confusas e difusas, assim como ensino leitura o é no contexto brasileiro, segundo Kleiman (2013, p. 32): “cabe notar aqui que o contexto escolar não favorece a delineação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade da leitura é difusa e confusa.” E, uma vez que o P1 não percorreu as quatro etapas do Leiturar, consequentemente, não leu filosoficamente os conceitos apresentados.

Passemos à análise dos dados coletados das anotações registradas no Diário de Bordo do P1. Iniciamos pontuando que encontramos anotações apenas sobre as oficinas três, cinco e seis. Ressaltamos que os Diários de bordo foram entregues no dia da primeira oficina e todos os estudantes foram devidamente instruídos e exortados a registrarem no Diário de Bordo as percepções que eles tivessem sobre cada uma das oficinas. Mas, como já pontuamos anteriormente, tivemos bastante oscilação na assiduidade dos estudantes nas oficinas e a disciplina na qual foram aplicadas as oficina não pertence ao “mercado de pontos” que se tornou o sistema educacional brasileiro, em todos os níveis.

Sobre a oficina de número três (leitura de textos auditivos ou o gosto musical), o P1 registrou isto:

> O professor nos pediu para que a gente falasse uma música preferida, então ele colocava e logo depois a gente falava a importância dela. (Participante 1)

O que observamos nessa descrição feita pelo P1, é que ele apenas faz uma descrição literal das ações que ocorreram durante a realização da oficina, sem emitir nenhum juízo e sem demonstrar envolvimento com o que foi descrito. Essa é uma postura que apresenta conotações (restrita) da categoria decodificação. Por se tratar de uma descrição, em absoluto, impessoal, não constatamos conotações próprias das categorias intepretação, compreensão, inferência e leituras filosóficas.

Já em relação a oficina de número cinco (Da leitura de si e do mundo para a leitura da palavra escrita), o P1 fez as seguintes anotações:

> Na aula passada, eu gostei bastante, foi feita uma dinâmica, nela aprendemos sobre um carinha, josé, ele era bastante forte, o professor mandou a gente sentar no chão, e logo depois passou o barbante entre a gente, então o barbante foi se entrançando, logo depois ele perguntou sobre o texto, e a gente soltava o barbante, quando respondia. Foi bem legal! (Participante 1)

Analisando essas proposições do P1, percebemos fortes indícios das categorias decodificar e interpretar, pois ele conseguiu, em certa medida, tecer comentários sobre a arquitetura da oficina, embora tenha esquecido informações importantes, e isso denota que ele estabelecer um certo diálogo com o texto e com a dinâmica proposta. Embora haja envolvimento com a forma e o conteúdo da oficina, não conseguimos identificar que ele compreendeu o que fora apresentado.

Esse envolvimento pessoal parece estar mais ligado ao campo afetivo-sensorial (próprios da decodificação e interpretação) do que uma significativa

interação entre os sentidos do texto e a visão que o leitor tem do mundo e de si, que é uma característica fundamental da compreensão. Portanto, não conseguimos identificar marcas consistentes das categorias compreensão, inferência e leituras filosóficas.

No tocante à oficina de leitura número seis (leitura dialogada ou diálogo entre os textos), o P1 registrou o seguinte:

> No dia 18.04 o professor JP nos pediu para escolhermos um livro, e em seguida para escrever aqui o que a gente entendeu e qual foi nossa experiência. Eu escolhi o livro “Feminino de menina e masculino de menino,” no começo me senti estranha, pois ele estava falando de mim; ou melhor, de “menina”, mas em seguida fui aceitando e me identificando. O meu livro fala de como as meninas enxergam os meninos e como os meninos enxergam as meninas, eu amei cada página desse livro, ele descreve exatamente como os meninos são! Só que ele também fala de como as meninas são! Eu achei isso meio chato, acho que deve ser porquê eu sou menina. Umas das frases que logo percebi nas primeiras páginas foram “alguém diz para as meninas que elas não são princesas ‘de verdade’... ou “Será que elas pensam que os meninos só existem por causa delas? Eu achei isso meio estranho né? Continuando sem criticar... achei bem interessante o final desse livro, pois mesmo nós meninos e meninas não se aguentando, mesmo sem admitir, nossa vida seria bem chata sem um garoto ou uma menina para perturbar. E é isso, até mais diário de bordo. (Participante 1)

Ao analisarmos o que o P1 escreveu sobre a forma e o conteúdo da sexta oficina de leitura, percebemos um maior grau de envolvimento pessoal. Ele descreve suas sensações ao longo da leitura: “no começo me senti estranha, pois ele estava falando de mim; ou melhor, de “menina”, mas em seguida fui aceitando e me identificando.” Parece que a temática do livro dialoga muito com visão de mundo do P1, pois ele demonstra grande aderência ao conteúdo: “eu amei cada página desse livro, ele descreve exatamente como os meninos são!”

Mas, o que mais nos chama a atenção é o fato do P1 apresentar uma certa maturidade leitora, tendo uma postura resiliente frente ao conteúdo que não era do seu agrado: “Só que ele também fala de como as meninas são! Eu achei isso meio chato, acho que deve ser porquê eu sou menina.” Para além dessa postura, ele ainda faz uma profunda inferência sobre o tema trabalhado no texto, a despeito da temática

ter sido trabalhada de forma dicotômica: “achei bem interessante o final desse livro, pois mesmo nós meninos e meninas não se aguentando, mesmo sem admitir, nossa vida seria bem chata sem um garoto ou uma menina para perturbar.”

Todas essas observações nos levam a constatar sobre o P1 que, ele não apenas decodificou e interpretou o texto (como fizera nas oficinas anteriores), mas “adentrou” nele, compreendeu, inferiu e, por consequência, filosofou. Afirmamos, pois, que o P1, na sexta oficina, conseguiu percorrer todas categorias e, para ele, funcionou a tese que temos defendido: o Leiturar deve preceder o filosofar.

Para finalizar a análise dos dados coletados no Diário de Bordo do P1, verifiquemos o que ele registrou sobre as perguntas do questionário final.

1. O que é um texto para você?
   “É aquilo que conta algo.”
2. O que é leitura?
   “É a maneira de ler.”
3. Você tem dificuldade de entender o que você ler?
   “Às vezes sim.”
4. Onde você aprendeu a ler?
   “Na creche.”
5. Você quer melhorar seu nível de leitura?
   “Sim”
6. A leitura se restringe apenas ao texto escrito?
   “Não”

Constatamos, claramente, a partir das repostas dadas pelo P1 para as questões 1, 2, 3, 5 e 6 que ele ampliou a extensão semântica do seu conceito de leitura, sobretudo quando afirma que a leitura diz respeito à “maneira de ler.” Dizer que a leitura está muito mais relacionada ao modo como se ler é um sinal de que o P1 decodificou, interpretou, compreendeu, inferiu e filosofou sobre esse conceito.

Porém, a reposta dada para a questão de número 4 nos chamou bastante atenção. Ela é profundamente contraditória em relação às demais respostas: como explicar que alguém possa dizer que a leitura não se restringe apenas a textos escritos, que ela, “às vezes, tem dificuldade de entender o que ler, que, por essa razão, precisa melhorar seu nível de leitura e que a leitura está relacionada muito mais a um modo/maneira de ler, e ainda assim possar afirmar, em dois questionários, que aprendeu a ler na creche/escola?

Apesar do P1 apresentar uma semântica ampliada acerca do conceito de leitura, ele ainda não conseguiu se libertar dos bloqueios do estigma social que imprimiram em sua frágil mente de criança, que ele só aprende a ler depois que vai para a escola. Isso é de uma crueldade indescritível: é, de longe, o crime mais violento cometido contra a nação brasileira!

Depois dessa enfática inferência sobre os dados coletados nos registros do P1, passemos à análise dos dados registrados pelo P2. Sobre as perguntas do questionário inicial, ele escreveu as seguintes respostas:

1. O que é um texto para você?
   “É tudo que podemos ler”
2. O que é a leitura?
   “É o que podemos visualizar, como a leitura labial, características de uma pessoa.”
3. Você tem dificuldade entender o que você ler?
   “Às vezes, depende do que eu estiver lendo e algumas vezes não conheço as palavras.”
4. Você quer melhorar seu nível de leitura?
   “Sim. Sempre é bom melhorar.”
5. Onde você aprendeu a ler?
   “Em casa eu já era ensinada, mas foi na escola.”

As respostas das questões de 1 a 4 do P2 apresentam uma certa conotação ampliada sobre os conceitos de texto e leitura. Nesse contexto, podemos apontar que elas contêm, ainda que forma genérica, características das categorias decodificar, interpretar e compreender. Por serem muito genéricas, não conseguimos identificar marcas consistentes das categorias inferência e leituras filosóficas.

Apesar desse aparente viés ampliado sobre o conceito de leitura e correlatos, P2 mantem-se preso a uma concepção que há séculos domina o imaginário e a realidade do brasileiro: só aprendemos depois que vamos escola. Junto a essa perversa concepção está a ideia que a leitura se restringe apenas a textos escritos. Ideia essa que está subentendida na maioria das repostas do P2 para o questionário inicial. Esse fato denota também que a resposta da questão de número cinco apresenta fortes conotações (estreitas) apenas da categoria decodificar.

Em relação aos registros sobre as oficinas de leituras, o P2 fez as seguintes anotações sobre a oficina de número três (leitura de textos auditivos ou o gosto musical):

> Hoje tivemos uma aula para saber qual era a música preferida do outro. Muitos gostam de músicas incríveis com letra muito significante e com uma melodia maravilhosa. (Participante 2)

Essas anotações denotam comentários descritivos genéricos e sem acentuado envolvimento com a forma e o conteúdo proposto pela oficina. Dessa forma não conseguimos visualizar qualificadores específicos das categorias inferência e leituras filosóficas, mas tão somente matizes das categorias decodificação, interpretação e compreensão.

Na sequência da análise, observamos que o P2 fez os seguintes registros sobre a oficina de número cinco (Da leitura de si e do mundo para a leitura da palavra escrita):

> Na aula passada tivemos uma aula de leitura interativa. Eu aprendi que se trabalharmos em equipe, juntos conseguimos desvendar muitas coisas. (Participante 2)

Ao analisar esses registros, constatamos que se trata de uma percepção vaga sobre o que foi trabalhado na oficina. Todas as atividades apontavam a leitura (construção de uma teia) e interpretação (desconstrução da teia construída na leitura). O P2 não conseguiu identificar nem o conteúdo de que tratava o texto proposto. Essa postura é própria apenas da categoria decodificação e essa numa visão muito estreita que reduz a leitura apenas a decodificar textos escritos.

Continuando a análise dos dados sobre as oficinas, encontramos as seguintes anotações feitas pelo P2 em relação à oficina de número seis (leitura dialogada ou diálogo entre os textos):

> Hoje eu li um livro sobre um jovem que era neto do rei Acrísio, e foi abandonado pelo após uma revelação de um oráculo. Perseu, era um jovem corajoso, bonito. Um dia o rei de Sefira, Polidecto, pediu para Perseu um favor, se ele fosse leal ao rei, e Perseu disse que fazia. Polidecto mandou ele cortar a cabeça da medusa, e o rapaz seguiu e conheceu mercúrio. Perseu conseguiu cortar a cabeça de medusa; mas ela tão feia que ele não queria mostrar para as pessoas, mas eles insistiram que se ele não mostrasse cortaria a cabeça dele, ele mostrou a cabeça e todos viraram pedra (Participante 2).

O que conseguimos visualizar nesse longo relato foi um comentário imparcial que apenas narra os fatos de um livro que acabara de ler. Ao agir dessa forma, o P2 pratica apenas as diretrizes norteadoras das categorias decodificar e essa apresentando fortes reducionismos semânticos. De acordo com o que vimos defendendo nesta pesquisa, não se pode chamar de leitura uma prática que percorra apenas a decodificação de códigos linguísticos escritos.

Finalizando a análise dos dados registrados pelo P2, observemos as repostas que ele registrou para as perguntas do questionário final:

1. O que é um texto para você?

“É algo que tem escritura e que podemos ler.”

2. O que é a leitura?
   “Eu acho que o ato de interpretar algo.”
3. Você tem dificuldade de entender o que você ler?
   “Algumas vezes eu tenho, depende do texto, alguns são bem difíceis de interpretar.”
4. Onde você aprendeu a ler?
   “Na creche.”
5. Você quer melhorar seu nível de leitura?
   “Sim, com certeza!”
6. A leitura se restringe apenas a texto escritos?
   “Não, tudo que conseguimos interpretar pode ser leitura.”

Mais uma vez nos deparamos com respostas paradoxais: se por um lado o P2 afirma que a leitura não se restringe apenas a textos escritos, tudo que conseguimos interpretar pode ser leitura e que, por essa razão, ele precisa melhorar seu nível de leitura; por outro lado, ele afirma que texto é o que tem “escritura e podemos interpretar,” que essa mesma semântica vale para leitura e que ele só começou a ler quando foi para escola. Por apresentar semânticas reducionistas para os conceitos de texto e leitura, não é possível identificar as categorias da compreensão, inferência e leitura filosófica.

Analisemos agora os dados registrados pelo P3, iniciemos apreciando o que anotou como respostas para as perguntas do questionário inicial:

1. O que é um texto para você?
   “É tudo aquilo que podemos ler.”
2. O que é a leitura?
   “É o que eu estou fazendo agora.
3. Você tem dificuldade de entender o que você ler?
   “Às vezes, quando tem palavras que eu não conheço.”

4. Você que melhorar seu nível de leitura?
   “Acredito que seja sempre bom melhorar.”
5. Onde você aprendeu a ler?
   “Na escola.”

Na análise dessas respostas é possível identificar um certo paradoxo entre as repostas das questões um e dois e as das demais questões. Enquanto nas duas primeiras, temos uma visão ampliada sobre o conceito de texto e leitura, ainda que de forma genérica; as demais apresentam visões mais reducionistas sobre esses mesmos conceitos. Por causa de tal cenário, não conseguimos identificar marcas definidoras das categorias compreensão, inferência e leitura filosófica.

Passemos à análise dos dados sobre as oficinas de leitura registrados pelo P3. Em relação a oficina de número dois (a leitura de texto memorialista: recordando as brincadeiras e músicas da infância), ele fez as seguintes anotações:

> Eu andava de bicicletas com meus primos em um terreno abandonado, nós fazíamos muros de areia e tentávamos pular por cima com a bicicleta, mais eu sempre caia. A regra era se divertir. (Participante 3)

O trecho em análise apresenta uma simples descrição de uma brincadeira da infância, sem nenhum envolvimento afetivo e sem juízo de valor. Essas marcas predominantes apenas de uma categoria, a decodificação, e essa com visão bastante míope. Por essa razão, não identificamos a presença das demais categorias.

A próxima oficina que o P3 registrou dados foi a de número três (leitura de textos auditivos ou o gosto musical), sobre a qual ele fez as seguintes observações:

> Hoje nós tivemos uma aula prática com o tio JP onde nós mostramos nossas músicas preferidas e contamos para todos pq ela era a nossa música preferida. Foi muito bom saber um pouquinho mais de todos os nossos colegas, foram muitos sentimentos envolvidos. Sinto que pouco à pouco nós

> estamos ficando mais próximos, e aulas como essa ajuda muito (Participante 3).

Esse relato de experiência, descrito pelo P3, apresenta forte envolvimento pessoal do narrador com a forma e o conteúdo dessa oficina de leitura. Para além do envolvimento pessoal, o P3 estabelece relação com aspectos da convivência coletiva e infere que “aulas como essa ajuda muito” numa sociabilidade mais saudável. Por apresentar todas essas características, é possível constatar que esse trecho possui fortes marcas das categorias decodificação, interpretação, compreensão, inferência, e, por consequência, leitura filosófica.

O último registro sobre as oficinas de leituras que encontramos no Diário de Bordo do P3, trata da oficina de número cinco (Da leitura de si e do mundo para a leitura da palavra escrita):

> Na aula prática de hoje nó fizemos uma leitura interativa sobre o texto “José,” durante a leitura nós fizemos uma gigante rede de barbante, aprendemos muito com o texto. Foi muito legal e de certa forma divertido (Participante 3).

Esse trecho apresenta as percepções pessoais que seu autor tivera sobre a oficina de leitura e como ele conseguiu se envolver com o que fora proposto. Ele consegue captar o conteúdo principal da mensagem enunciada e faz isso estabelecendo fortes interações entre o conteúdo e a forma da oficina e o seu contexto existencial. Porém, não infere nenhuma proposição nova, construída a partir das que foram apresentadas na oficina. Por essa razão, identificamos atributos das categorias decodificação, interpretação, compreensão. Não conseguimos visualizar traços marcantes da inferência e da leitura filosófica.

Finalizando a análise de dados, verifiquemos o que o P3 registrou nas repostas do questionário final:

1. O que é um texto para você?
   “É tudo aquilo que podemos ler e sentir.”
2. O que é a leitura?

“É ler.”

3. Você tem dificuldade de entender o que você ler?
   “Sim”
4. Onde você aprendeu a ler?
   “Na escola”
5. Você quer melhorar seu nível de leitura?
   “Sim.”

Persiste, nesta análise, a presença de concepções paradoxais: o P3 apresenta uma visão de texto muito abrangente, apresenta, inclusive, um elemento novo; “texto é tudo aquilo que podemos ler e sentir,” mas, ao mesmo tempo ele afirma que só começou a ler depois que foi para a escola. Com certeza ele não começou a sentir os textos só quando começou ir para a escola, ele já o fazia muito antes.

Essas visões paradoxais nos deixam até em dúvidas sobre quais categorias estariam presentes nesse questionário final do P3. Porém, temos como certo que não há inferência e nem leitura filosófica. É possível apontar que há resíduos da decodificação, da interpretação e compreensão, ainda que de forma restrita.

Em síntese, o que podemos constatar, ainda que em linhas gerais, é que: “se no contexto escolar [...] a atividade da leitura é difusa e confusa,” é muito provável que as concepções dos participantes dessas oficinas em relação à temática da leitura sejam marcadas por contrariedades. Pois, eles foram formados, desde a mais tenra idade, nesse sistema que apresenta conotações estreitas e deformadas sobre o conceito e a prática da leitura na realidade brasileira.

Em resumo, o P1 não apresentou traços marcantes que contemplem todas as categorias utilizadas para essa análise em nenhuma das respostas para o questionário inicial. Em relação aos dados das oficinas, apenas na sexta ele conseguiu transitar semanticamente por todos as categorias, ou seja, colocou em prática o Leiturar e o filosofar.

Já em relação ao questionário final, ele apresenta uma aparente ampliação da extensão semântica do conceito de leitura, porém, paradoxalmente, ele ainda não conseguiu libertar-se dos bloqueios do estigma da deformação conceitual que imprimiram em sua frágil mente de criança: que ele só aprende a ler depois que vai para a escola. Isso é de uma crueldade indescritível: é, de longe, o crime mais violento cometido contra a nação brasileira.

Um pouco mais grave do que esses, são os dados apresentados pelo P2. Sobre o questionário inicial, ele apresenta uma conotação paradoxal sobre o conceito e a prática da leitura e com uma ênfase majoritária sobre a categoria decodificação e essa ainda de forma muito restrita. Em relação às oficinas, ele também apresenta atributos apenas da decodificação e ainda com conotações reduzidas. Essa mesma constatação das oficinas vale também para o questionário final. Ressaltamos que tanto no questionário inicial quanto no final, ele afirma que aprendeu a ler na escola. Dessa forma, o P2 revela que está ainda mais preso às amarras do estigma do sistema deformado e deformante do que o P1.

Em relação aos dados coletados do P3, fizemos a seguinte síntese: ele apresenta conotações paradoxais tanto no questionário inicial quanto no final e em ambos ele confirma que aprendeu a ler depois que foi para escola. Já em relação aos dados das oficinas, apenas na oficina de número três ele conseguiu contemplar características de todas as categorias, mas de forma difusa e confusa.

Surge, então, uma indagação quase que natural: como resolver esse paradoxo? Acreditamos meio mais eficaz é fazer uma verdadeira reabilitação semântica do conceito de leitura e implantar no sistema de ensino, desde a base, a prática do Leiturar. Enquanto isso não for realizado, não conseguiremos nos libertar de graves deformações semânticas que afetam a mentalidade dos brasileiros.

Diante desse cenário, torna-se imperativo inferirmos: a reabilitação semântica do conceito de leitura no contexto brasileiro apresenta-se como o caminho mais viável para superar os paradoxos e concepções genéricas sobre leitura; é preciso Leiturar, é preciso filosofar sobre essa temática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após percorrer o itinerário desta pesquisa, podemos fazer algumas constatações e algumas inferências. Acreditamos que uma das mais significativas constatações é a de compreender que o conceito de leitura na realidade brasileira foi elevado à categoria de problema filosófico (problematizamos filosoficamente esse conceito). E depois, constatamos que as hipóteses levantadas foram confirmadas: há grandes problemas relacionados à leitura no contexto brasileiro e tem “gente” nos enganando.

Constatamos que os problemas relacionados à leitura no contexto brasileiro dizem respeito a um estreitamento da extensão semântica desse conceito e de outros que lhe são subjacentes. Constatamos uma carga semântica extremamente negativa em torno da construção do conceito de analfabetismo e, ao que tudo indica, isso se deu de forma intencional, com o objetivo de excluir aqueles que eram acometidos por esse que se tornou sinônimo de “cegueira” e estigma social. Esse conceito está na base semântica do conceito de leitura e por ser mal compreendido e mal resolvido apresenta uma extensão semântica estreita.

Constatamos que o conceito de alfabetização no contexto brasileiro não foi criado com uma semântica propositiva e nem como uma questão política e era visto como algo meramente técnico. Parece que a única função da alfabetização era eliminar o analfabetismo, de forma tecnicista, pois a entidade oficial responsável pela alfabetização, à época, nem estava ligada ao ministério da educação. Esse conceito apresenta sérias deformações semânticas que tornam a sua extensão bem reduzida.

Constatamos que o conceito de texto que foi oficialmente implantado e amplamente difundido na realidade brasileira apresenta uma semântica restrita. Era considerado como sendo válido, para o sistema, apenas os textos escritos e, algumas situações, os escritos clássicos. Por excluir uma vasta gama de textos que não pertencem ao universo do escrito, esse conceito apresenta um grave estreitamento da sua extensão semântica.

Constatamos também que o conceito de leitura na realidade brasileira está relacionado diretamente com os conceitos supra citados e, por consequência, apresenta, majoritariamente, uma extensão semântica bastante estreita: ler, em linhas gerais, significaria apenas decodificar textos escritos. É dessa concepção estrita de leitura que constatamos que há uma espécie de consenso geral que só se aprender a ler depois que se vai para a escola. Constatamos ainda em relação ao conceito de leitura que ao se ensinar que ler é apenas decodificar códigos linguísticos escritos, produz-se grandes bloqueios e inseguranças nos estudantes, por essa razão, ele precisa, com urgência, passar por um processo de reabilitação semântica.

Diante dessas constatações, fizemos algumas inferências. A primeira delas é que, sem a reabilitação semântica do conceito de leitura no contexto brasileiro, ou seja, sem percorrer as etapas da decodificação, da interpretação, da compreensão e da inferência, não é possível realizar leituras filosóficas, filosofar.

Relacionada com essa primeira inferência e sendo ainda mais enfáticos, inferimos que não se pode chamar de leitura uma prática que percorra apenas a decodificação de códigos linguísticos escritos. Nesse mesmo sentido, inferimos que ensinar e deixar registrado na frágil mente de uma criança que ela só começa aprender a ler quando ela ingressa ao sistema de ensino, quando chega à escola, é uma crueldade indescritível: por suas implicações semânticas, é, de longe, o crime mais violento cometido contra a nação brasileira.

Nesse contexto, inferimos que realizamos nesta pesquisa uma expedição arqueológica sobre o conceito de leitura na realidade brasileira e sobre o nosso próprio percurso de leitor, isso nos possibilitou decodificar, interpretar, compreender e inferir, praticar o Leiturar, sobre esse conceito e esse percurso.

Inferimos, por fim, que nossa pesquisa trouxe maiores esclarecimentos sobre os problemas relacionados à leitura no contexto brasileiro e nos permitiu afirmar que eles são gravíssimos e que será preciso o empenho de muita gente para reabilitar semanticamente o conceito de leitura e tentar minimizar os efeitos catastróficos dos problemas relacionados a ele. Será preciso Leiturar, será preciso filosofar!

REFERÊNCIAS

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Silvio. **Ensinar Filosofia: um livro para professores.** São Paulo – SP, Atta Mídia e Educação, 149p. 2009.

BITTENCOURT, Solange Torres. **Tipologia textual e redação.** Curitiba: Educar, p. 183-202, jan./dez. 1989.

BRASIL. **Lei 9394/96: lei das diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Ministério da educação, 2013.

_____. **CNE/CP Nº 2, Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, DF: Ministério da educação, 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997a.

_____. **MOBRAL: sua origem e evolução.** Rio de Janeiro, 1973.

_____. **Brasil no PISA 2015: Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros.** Disponível em: < http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf> Acesso em: 20/08/2024.

CARVALHO, Sandro Amorim de. **Letramento: da aquisição do vocabulário à leitura filosófica a partir da alegoria da caverna, um relato de experiência.** Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 23: nov/2014-abr/2015, p. 188-202

CERLETTI, **O Ensino de Filosofia como Problema Filosófico.** Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHARTIER, Anne-Marie. **1980-2010: trinta anos de pesquisas sobre história do ensino da leitura. Que balanço? In: Alfabetização no Brasil: uma história da sua história.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

CHITOLINA, Claudinei L. **Para Ler e Escrever Textos Filosóficos.** São Paulo: Ideias & Letras, 2015.

FASHEH, M. **Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos?** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 26, p. 157-169, maio/ago. 2004.

FAVARETO, Celso F. **Notas sobre Ensino de Filosofia. In A filosofia e seu ensino de Paulo Eduardo Aranter.** São Paulo: EDUC, 1995.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Alfabetização no Brasil: problema mal compreendido, problema mal resolvido. In: Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

_____.; LEÃO, M. **Lei Saraiva (1881): dos argumentos invocados pelos liberais para a exclusão dos analfabetos do direito de voto.** Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 16, n. 3, p. 241-250, set./dez. 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; SILVA, Lilian Lopes Martins da. **Contribuições para história da leitura no Brasil: elementos de dissertações de mestrado e teses de doutorado. In: In: Alfabetização no Brasil: uma história da sua história.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

FOLSCHEID, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Metodologia Filosófica.** Tradução de Paulo Neves. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **História da alfabetização e da cultura escrita: discutindo uma trajetória de pesquisa. In: Alfabetização no Brasil: uma história da sua história.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 46. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

_____. **Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Trad. por Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Da leitura do mundo à leitura da palavra.** Vol. 1. Campinas, São Paulo: Leitura: teoria & prática, 1982.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** Trad. por Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GALVÃO, A. M. O.; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabetismo.** São Paulo: Cortez, 2007. (Preconceitos, v. 2).

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Anglo, 2012.

GOFFMAN, Erving. **O conceito de interação. In: Teoria sociológica.** Trad. por Gisela Stock de Souza e Hélio de Sousa. São Paulo: HUCITEC, Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

GRIGOLETO, Marisa. **Lições do modelo: a escrita que engessa e a que mobiliza. In. O inferno da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Sociologia crítica: alternativas de mudança.** 61 ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 2008.

KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Leitura: ensino e pesquisa.** 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 15. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3. ed. 12ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

LLOMOVATTE, S. **Analfabetismo en Argentina.** Buenos Aires: Niño y Dávila, 1989.

_____; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1999.

MAGALHÃES, Justino. **Escolarização e literacias: os sentidos da Alfabetização e a diversidade Cultural. In: Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MALUF, M. R. **Ensinar a ler: progressos da Psicologia no século XXI.** Boletim – Academia Paulista de Psicologia, v.35, p.309-324, 2015.

MANACORDA, M. A. **Historia de la educación 1: de la antigüedad al 1500.** México: Siglo Veintiuno, 1987.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Análise da Conversação.** São Paulo: Ática, 1999.

MELO NETO, João Cabral de. **Poesia completa e prosa.** 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **A construção da leitura e da escrita e o ensino. In: Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MORAIS, J. **Criar leitores: para professores e educadores.** Barueri: Manole, 2013.

MORTATTI, M. R. **Leitura na escola: para formar o homo legens. In: Entre a literatura e o ensino: a formação do leitor [online].** São Paulo: Editora Unesp, 2018. pp. 171-189.

_____; **Alfabetização no Brasil: uma história da sua história.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

_____; FRADE (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

PASCAL, Blaise. **Pensamentos.** Trad. por Pierro Nassetti. São Paulo, SP: Martin Claret, 2003.

PIONTELLI, A; NEGRI, R. Apud SILVA, Sérgio Gomes da. **Do feto ao bebê: Winnicott e as primeiras relações materno-infantis.** v. 28. n 2. Rio de Janeiro: Revista Psicologia Clínica, p. 29-54, 2016.

RIOLFI, Cláudia; BARZOTTO, Valdir Heitor (orgs.). **O inferno da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

_____; [et. Al.] **Ensino de Língua Portuguesa.** São Paulo: Cengage Learning, 2014. (Coleção ideias em ação)

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática o ensino médio.** Campinas: Autores Associados, 2009.

SANTOS, Gênesson. **Estratégias (meta)cognitivas de leitura na compreensão do texto multimodal por leitores não convencionais: um estudo à luz da teoria da complexidade.** Fortaleza, CE: UFC, 2024.

SANTOS, Wanda Barbosa dos. **A pedagogia da autonomia e a "Fuga da caverna" [manuscrito]: a prática da leitura e da escrita como estratégias metodológicas nas aulas de filosofia no Ensino Médio.** Montes Claros: UNIMONTES, 2021

SOARES, Magda. **As muitas facetas da alfabetização.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

_____. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.

SPINDOLA, Jeferson Albuquerque. Leitura filosófica e leitura literária nas aulas de filosofia. Universidade Federal do ABC, PROF-FILO, São Bernardo do Campo, 2020.

STRECK, D. **Angicos (Verbete). In: Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 42-43.

VÉLIS, J. P. **Carta de Analfabétia: notícias de uma região redescoberta nos países desenvolvidos.** Trad. por Antônio J. P. Ribeiro. Rio de Janeiro, RJ: Edições 70, 1990.

ANEXOS

11/04/23

Diário de bordo

→ ANOTAR NELE AS AULAS DE ESTUDO ORIENTADO

QUESTIONÁRIO

1- O que é um tato para você?
É aquilo que conta algo, para mim é uma mensagem ou uma vida em folhas e escritas.

2- O que é a leitura?
Na minha opinião é a maneira de interpretar certas coisas.

3- Você tem dificuldade de entender o que você lê?
Não

4- Você quer melhorar seu nível de leitura?
Sim

5- Onde você aprendeu a ler?
Na escola/creche

18/04/23 (6)

FEMENINA DE MENINA ♥, MASCULINO DE MENINO ♥

No dia 18.04 o professor Jp nós pediu para escolhermos um livro, e em seguida para escrever a que o que a gente entendeu e qual foi nossa ~~experiência~~ experiencia.

Eu escolhi o livro "Femenina de Menina, Masculino de menino"; no começo me senti estranha, pois ele estava falando de mim; ou melhor, de "menina", mas em seguida fui aceitando e me indentificando.

O meu livro fala de como as meninas enxergam os meninos e como os meninos enxergam as meninas, eu amei cada página desse livro, ele descreve exatamente como os meninos são! Só que ele também fala de como as meninas são! Eu achei isso meio chato, acho que deve ser por que eu sou menina.

Umas das frases que logo percebi

nas primeiras paginas foram.
" Alguém diz para as meninas que elas não são princesas de verdade... " Será que elas acreditam que os meninos só existem por causa delas = ? Eu achei isso meio estranho né? continuando sem criticar... achei bem interessante o final desse livro, pois mesmo nós meninos e meninas não se aguentando, mesmo sem admitir, nossa vida seria bem chata sem um garoto ou menina para perturbar.

♥ É é isso, até mais diário de bordo ♥

02/05/23

Odiara (2)

BRINCADEIRA

Umas das brincadeiras que eu mais gostava era o "esconde esconde";
Como funciona → Uma pessoa conta até um determinado número, então um grupo se esconde, a cada pessoa que ~~ele~~ essa pessoa encontrar, ela deve correr para o lugar que estava contando e bater o nome da pessoa que ela encontrou.
Regra → Para escapar de ser encontrado, a pessoa que se escondeu deve ser mais rapido e correr até o ponto que a pessoa estava contando.
→ A ultimo pessoa que falta ser encontrada tem o poder de salvar todos.
→ A primira pessoa a ser encontrada vai contar na próxima rodada.

06/06/23

Aula passada

(5)

Na aula passada eu gostei abastante, foi feita uma dinâmica, nela aprendemos sobre um carinha jose', ele era bastante forte, o professor mandou a gente sentar no chaõ, e logo depois passou o barbante entre a gente, entaõ barbante foi se entrançando, logo depois ele perguntava sobre o fato, e a gente soltava o barbante quando respondia.

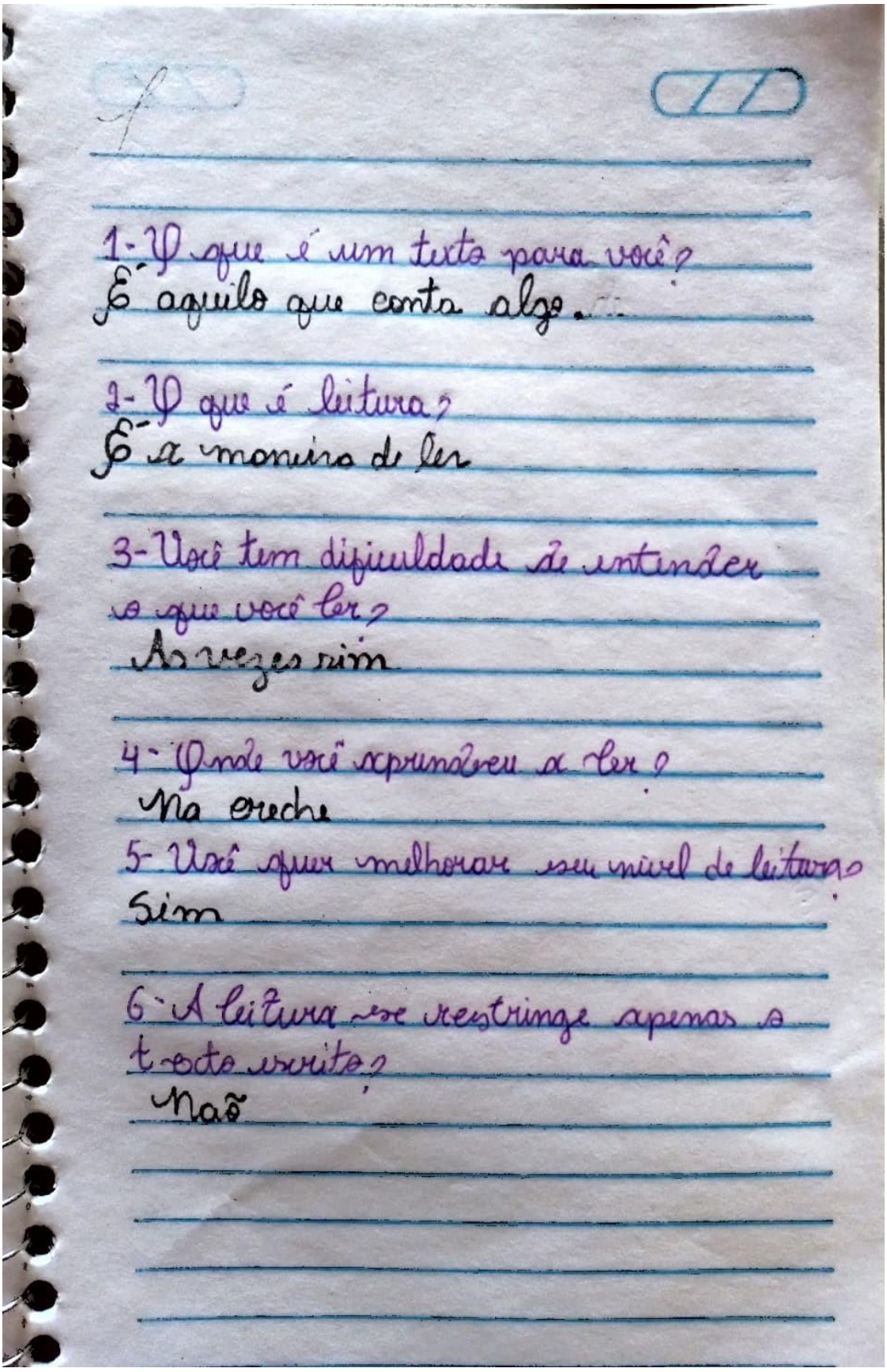
Foi bem legal!

06-06-23

Aula de hoje

(3)

O professor nos pediu para que a gente falasse uma música preferida, entaõ ele colocava e logo depois a gente falava o importância dela.



1- O que é um texto para você?
É aquilo que conta algo...

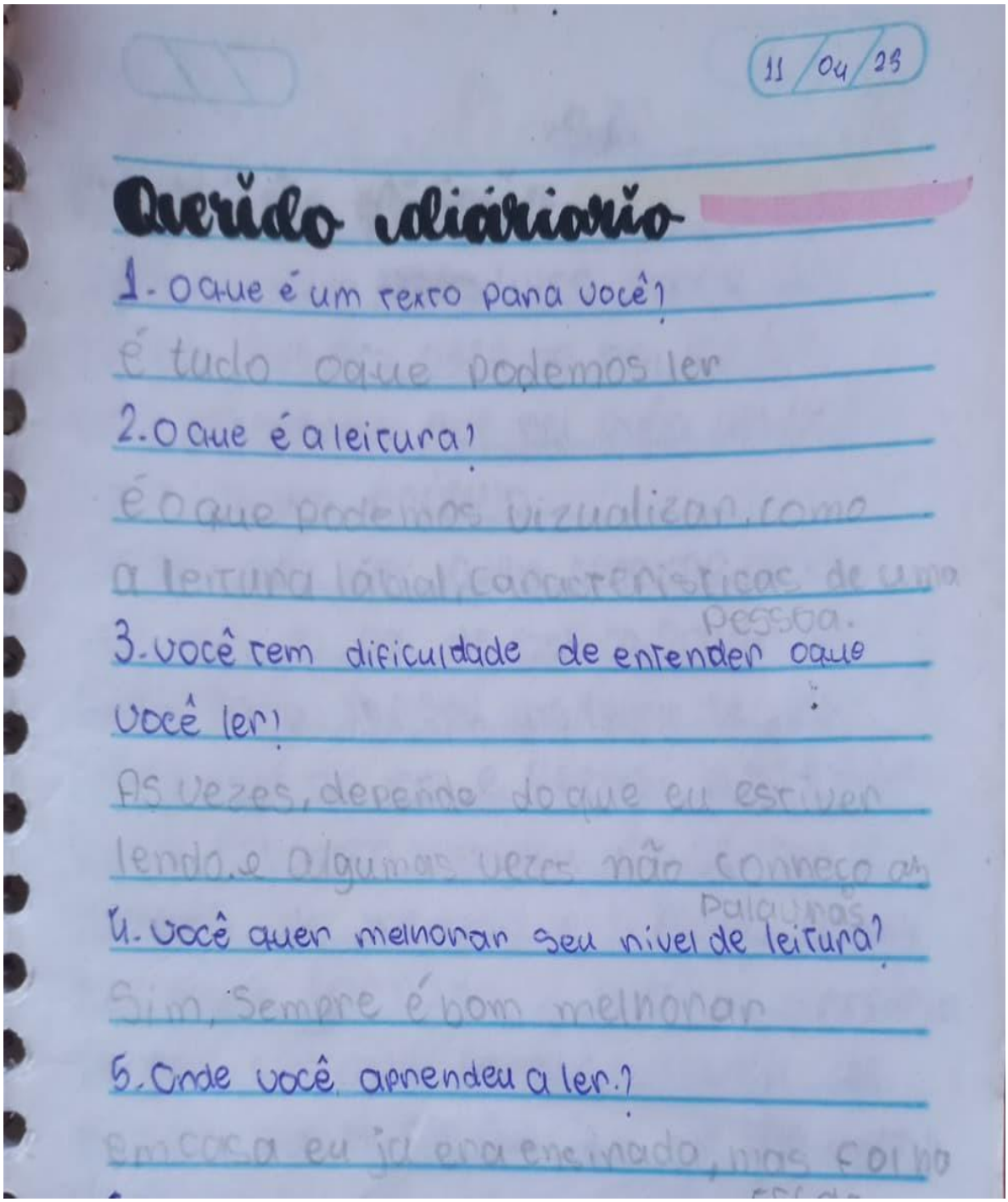
2- O que é leitura?
É a maneira de ler

3- Você tem dificuldade de entender o que você ler?
As vezes sim

4- Onde você aprendeu a ler?
Na creche

5- Você quer melhorar seu nível de leitura?
Sim

6- A leitura se restringe apenas a texto escrito?
Não



11/04/25

Querido diariorio

1. O que é um texto para você?

é tudo oque podemos ler

2. O que é a leitura?

é o que podemos vizualizar, como a leitura labial, caracteristicas de uma pessoa.

3. você tem dificuldade de entender oque você ler?

As vezes, depende do que eu estiver lendo, e algumas vezes não conheço as palavras

4. você quer melhorar seu nivel de leitura?

Sim, Sempre é bom melhorar

5. Onde você aprendeu a ler?

Em casa eu já era ensinado, mas foi no

Hyda

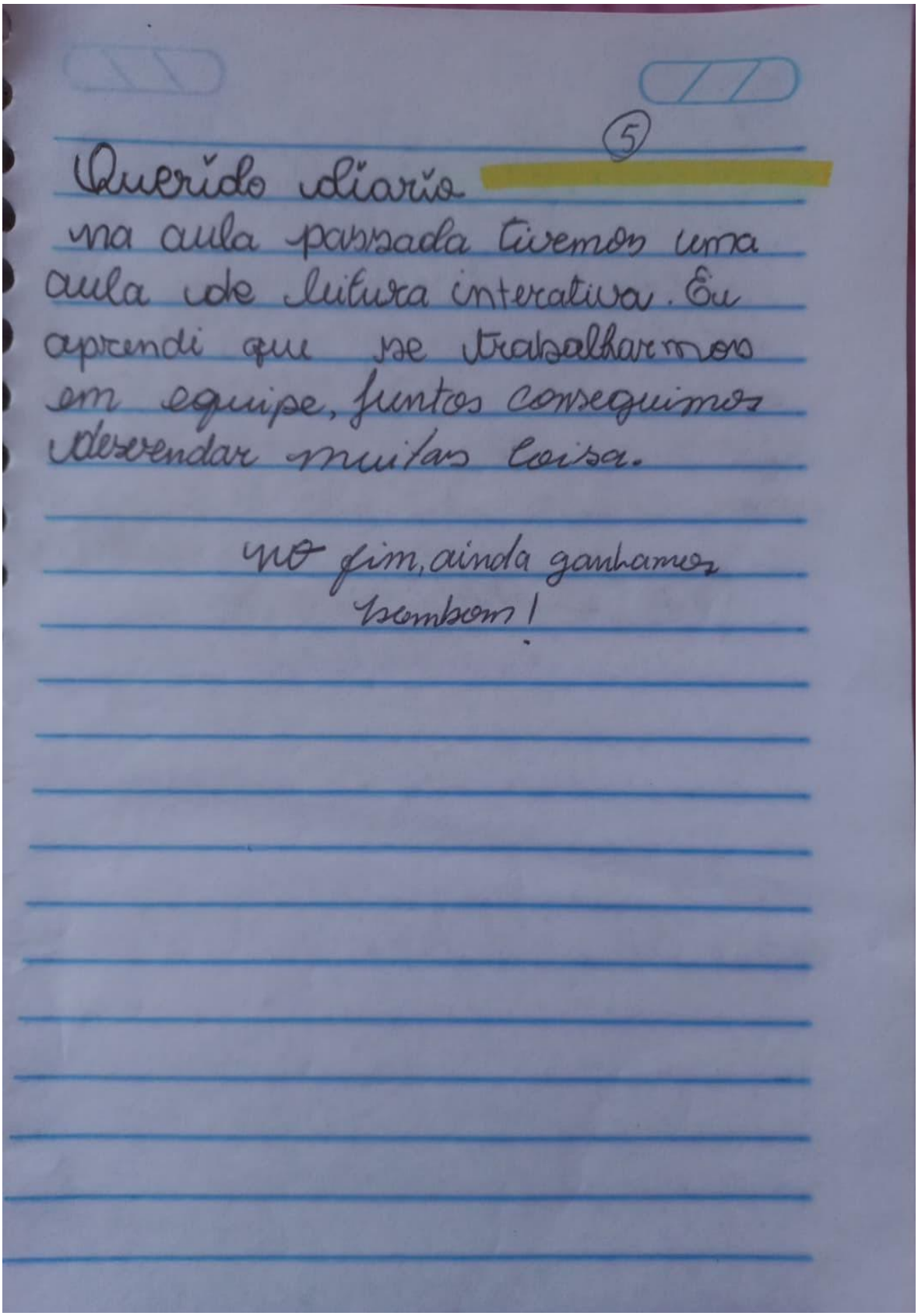
6

Querido Diário

hoje eu li um [redacted] livro sobre um jovem que era neto do rei Acrísio, e foi abandonado pelo rei após uma revelação de um oráculo.

Perseu, era um jovem corajoso, bonito. um dia o rei de Sefira, Polidecto. Pediu para Perseu um favor se ele fosse leal ao rei, e Perseu disse que faria. Polidecto mandou ele cortar a cabeça de medusa, e o Rapaz seguiu em sua jornada e conheceu mercúrio. Perseu, conseguiu cortar a cabeça de medusa; mas ela era tão feia que ele não queria mostrar para as pessoas mas eles insistiram que se ele não mostrasse cortariam a cabeça dele, ele mostrou a cabeça e todos viraram pedra.

e foi isso, Tio JP!



(5)

Querido diário

na aula passada tivemos uma aula de leitura interativa. Eu aprendi que se trabalharmos em equipe, juntos conseguimos desvendar muitas coisa.

no fim, ainda ganhamos bombons!

06/06/23

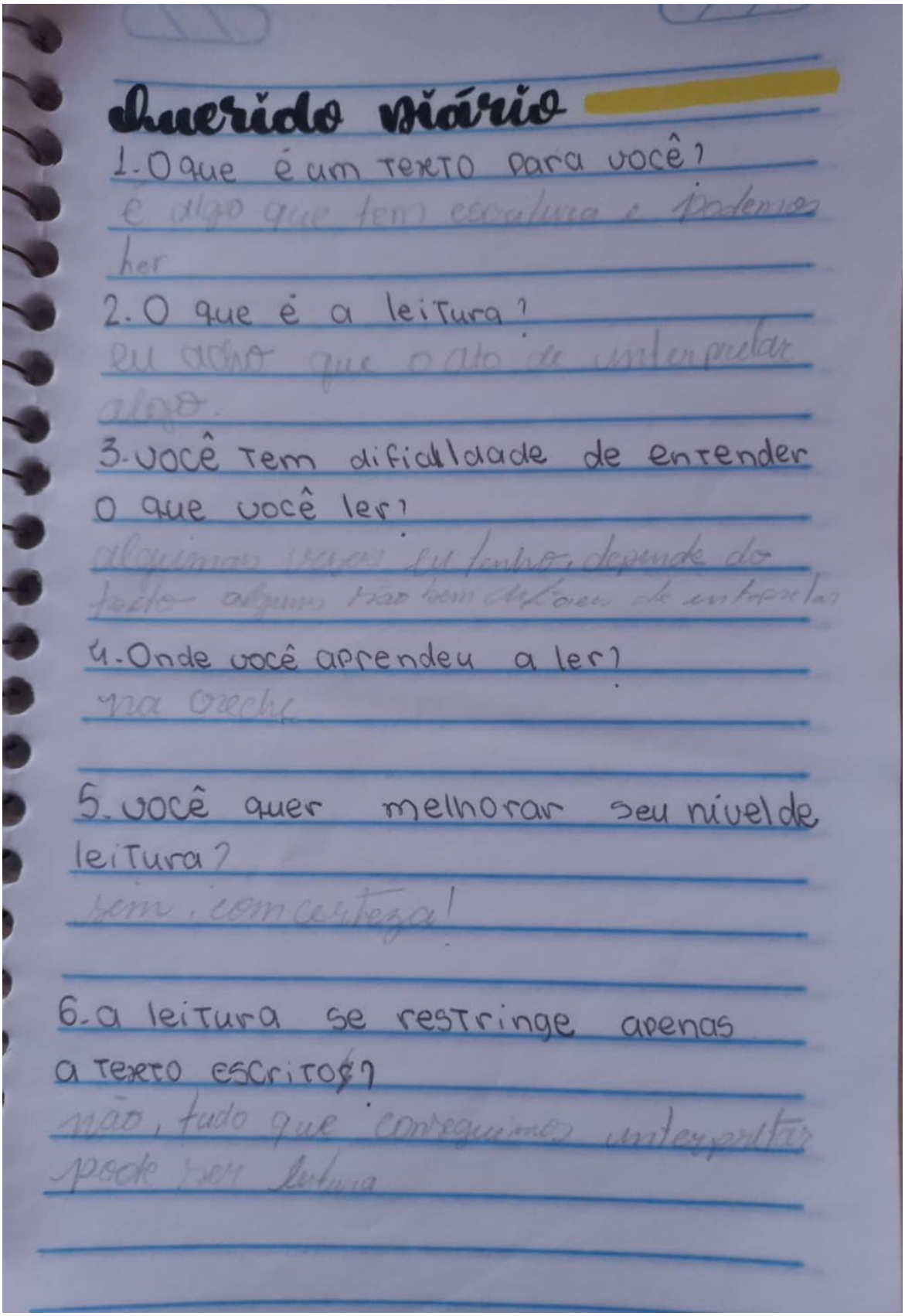
(3)

Querido diário

Hoje tivemos uma aula para saber qual era a música preferida dos outros. muitos gostam de músicas incríveis com uma letra muito significante e com uma melódia maravilhosa.

e ainda ganhamos BIS!

tava ótimo, TIO JP.



Querido diário

1. O que é um texto para você?
é algo que tem escritura e podemos ler

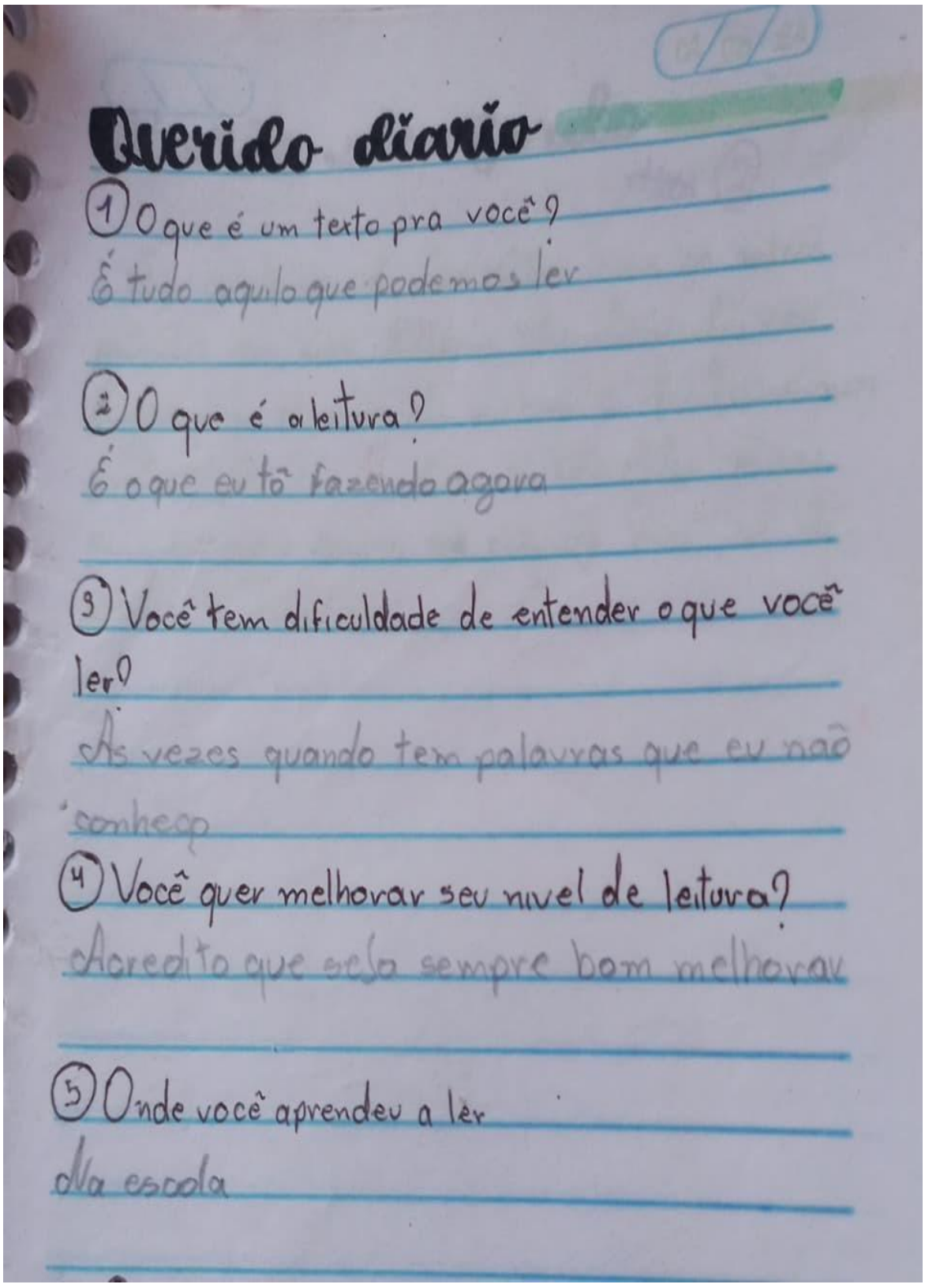
2. O que é a leitura?
Eu acho que o ato de interpretar algo.

3. Você tem dificuldade de entender o que você ler?
Algumas vezes eu tenho, depende do texto alguns não tem dificuldade de interpretar

4. Onde você aprendeu a ler?
na escola

5. Você quer melhorar seu nivel de leitura?
sim, com certeza!

6. a leitura se restringe apenas a texto escritos?
não, tudo que conseguimos interpretar pode ser leitura



Querido diário

1) O que é um texto pra você?
É tudo aquilo que podemos ler

2) O que é a leitura?
É o que eu tô fazendo agora

3) Você tem dificuldade de entender o que você ler?
Às vezes quando tem palavras que eu não conheço

4) Você quer melhorar seu nivel de leitura?
Acredito que acho sempre bom melhorar

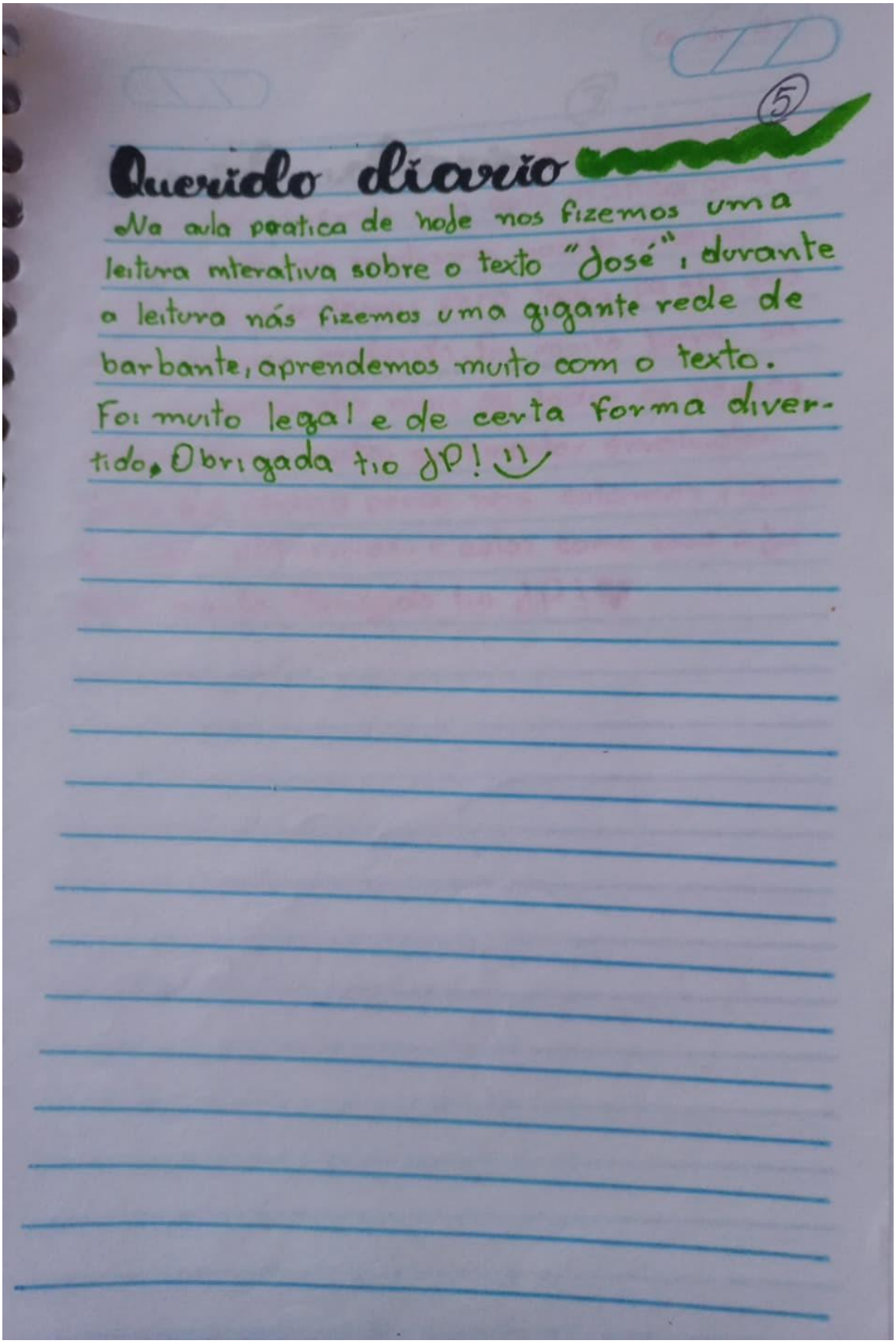
5) Onde você aprendeu a ler
Na escola

02/05/23

Diário de Bordo

~~Hoje~~ (2)

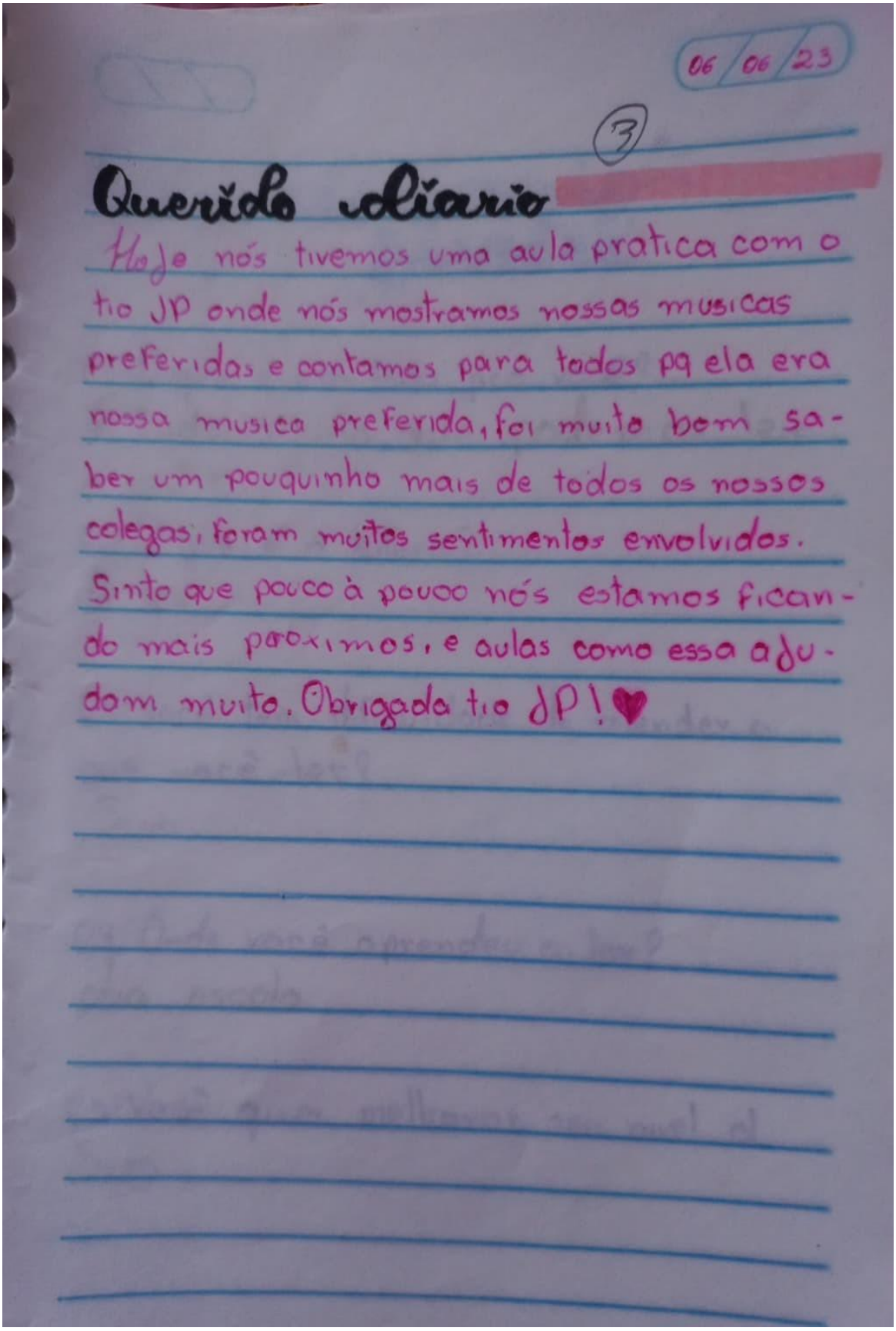
Eu andava de bicicleta com os meus primos em um terreno abadonado, nós fazíamos morros de areia e tentávamos pular por cima com a bicicleta mais eu sempre caia, ~~as~~ regras era se divertir e brincar.



5

Querido diario

Na aula pratica de hoje nos fizemos uma leitura interativa sobre o texto "José", durante a leitura nós fizemos uma gigante rede de barbante, aprendemos muito com o texto. Foi muito legal e de certa forma divertido, Obrigada tio JP! :)

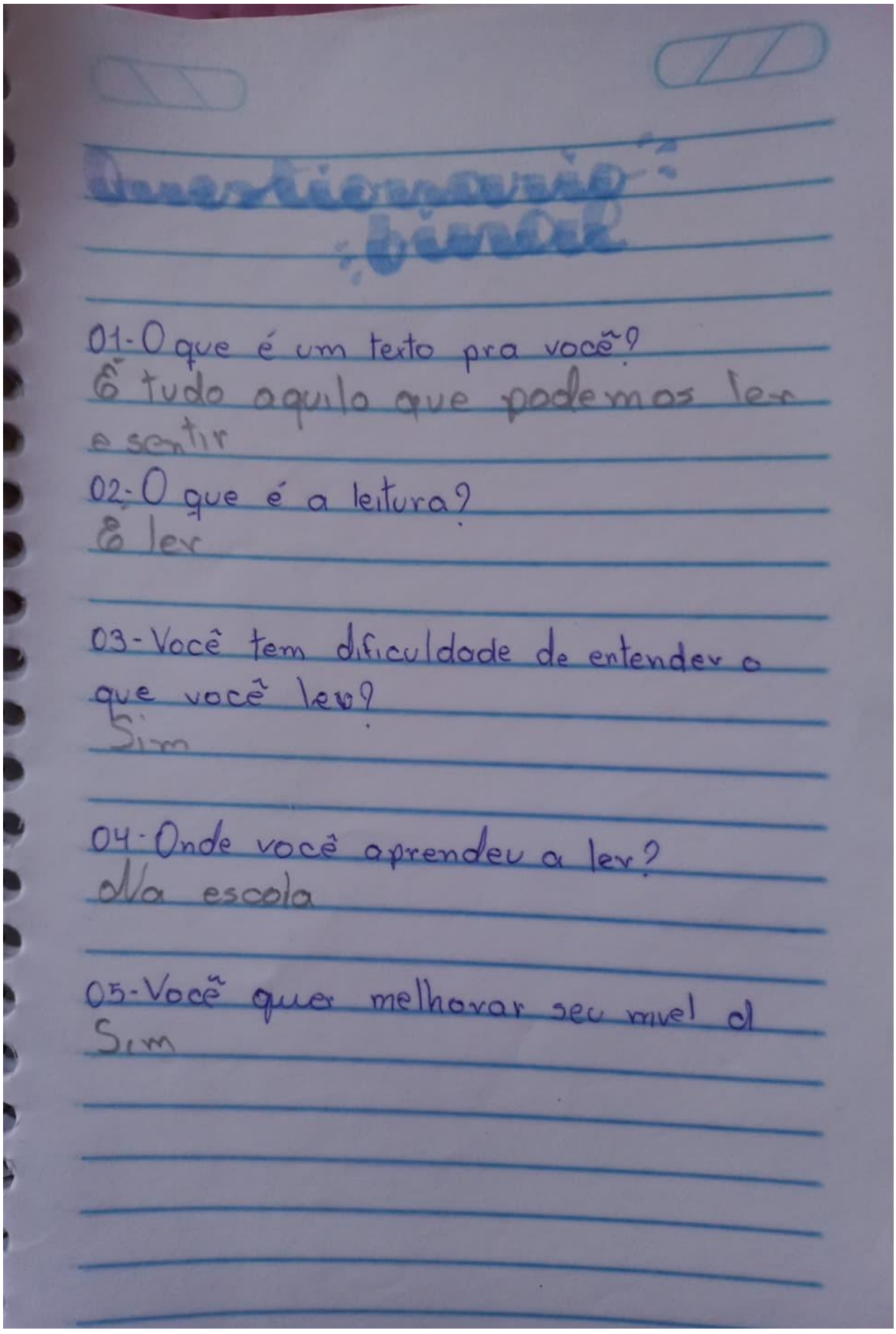


06/06/23

(3)

Querido diário

Hoje nós tivemos uma aula pratica com o tio JP onde nós mostramos nossas musicas preferidas e contamos para todos pq ela era nossa musica preferida, foi muito bom saber um pouquinho mais de todos os nossos colegas, foram muitos sentimentos envolvidos. Sinto que pouco à pouco nós estamos ficando mais proximos, e aulas como essa ajudam muito. Obrigada tio JP! ♥



01- O que é um texto pra você?
É tudo aquilo que podemos ler e sentir

02- O que é a leitura?
É ler

03- Você tem dificuldade de entender o que você lê?
Sim

04- Onde você aprendeu a ler?
Na escola

05- Você quer melhorar seu nível de
Sim