

A prática das leituras literária e midiática: da imagem do livro às interlocuções entre mídia e escola

Quele Ribeiro Pereira

Aluna do 8.º período de Comunicação Social do UNIPAM e bolsista do IX PIBIC

Helânia Cunha de Sousa Cardoso

Doutora em Letras pela UFMG, professora adjunta do UNIPAM e orientadora da pesquisa

Resumo: Este artigo buscou analisar duas situações práticas de leitura e escrita, em escolas públicas, com vistas a identificar a imagem do livro que perpassa esses espaços, os tipos de linguagens exploradas, bem como as interlocuções propostas entre mídia e escola. Os resultados obtidos sinalizaram para a existência de problemas que merecem ser mais bem estudados por aqueles que visam à formação de leitores e produtores de textos, conforme propósitos e demandas atuais.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Imagem. Livro. Mídia. Escola.

Abstract: This article aimed at analyzing two practical situations of reading and writing in public schools, so as to identify the book's image in these schools, the kind of language explored, and the connection between media and school. The results obtained showed the existence of problems that demand to be studied by those who search the formation of readers and writers, according to present demands and proposals.

Keywords: Lecture. Writing. Image. Book. Midia. School.

1. Considerações iniciais

Os PCNs de Língua Portuguesa (2002) sugerem que a escola deve organizar o ensino de modo que o aluno possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e linguísticos, sabendo ler e escrever, conforme seus propósitos e demandas sociais. Além disso, o professor deve propor atividades que levem o aluno a expressar-se corretamente em situações de interação verbal diferentes daquelas do seu universo cotidiano e refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos à língua.

Apesar de o documento conceituar linguagem como “a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los em sistemas arbitrários de representação” (2002 p. 124), ou seja, considerar linguagem como um ato de comunicação, parece

que é dada maior ênfase a um tipo de linguagem em detrimento dos outros, já que há três tipos de linguagem: a verbal (o uso do código linguístico); a não-verbal (a utilização do não-linguístico, que pode ser um gesto, um desenho etc); e a paraverbal (a entonação e o sotaque).

Nesse sentido, predomina, na prática pedagógica dos professores, o uso da linguagem verbal. No entanto, com a evolução da tecnologia, sabemos que há a necessidade de trabalhar cada vez mais a linguagem não-verbal e a paraverbal, e de considerar o uso de todos os tipos de linguagem na escola, a fim de que seja desconstruída a idéia de texto apenas como um conjunto de signos linguísticos¹.

Ainda de acordo com o documento supracitado, a escola constitui-se como o espaço privilegiado para oferecer condições básicas que permitem ao ser em formação chegar ao seu autoconhecimento e ter acesso ao mundo da cultura que caracteriza a sociedade a que ele pertence. Então, se a escola é o lugar privilegiado da leitura e da escrita, cabe, principalmente, ao professor o papel de coordenador de todo o processo, por meio da prática de projetos, que tenta articular o que se aprende na sala de aula com o contexto, com as circunstâncias e com os envolvidos, no sentido de torná-los sujeitos de sua aprendizagem.

No entanto, apesar do reconhecimento de que o espaço escolar promove a leitura e a escrita, mediante a prática de projetos, a maioria dos alunos sai do Ensino Médio da rede pública e da particular sem saber ler nas entrelinhas, sem relacionar o conhecimento construído na escola com os seus conhecimentos de mundo e sem dominar as linguagens que nos rodeiam. Não há interesse pelos livros nem a integração entre o conteúdo adquirido e os fatos vividos em sociedade.

Por outro lado, sabemos que muitas escolas já contam com computadores, televisões e outros recursos para desenvolverem a leitura e a escrita. A despeito disso, pesquisas realizadas no UNIPAM², comprovam que os docentes não estão preparados para o uso das novas tecnologias em sala de aula. Por isso, há um descompasso entre o que a escola propõe e o que é vivenciado pelo aluno fora dela.

Diante desse contexto, surgiram questões que nortearam esta pesquisa: a escola deve se constituir realmente como o único espaço de promoção da leitura e da escrita? Que tipos de linguagens são trabalhadas? A prática de projetos tem realmente articulado diferentes campos disciplinares do conhecimento? Existe, na escola, o trabalho em grupo, ou cabe somente ao professor o papel de ensinar a ler e a escrever? Qual é a imagem de livro alimentada na escola? Por que as escolas, em parceria com as bibliotecas públicas não promovem feiras e exposições divulgando seus acervos e apresentando novos livros e histórias ao povo em geral?

As hipóteses aventadas para esta pesquisa são de que a escola não deveria ser o único espaço de formação de leitores e produtores de textos, pois não há o aproveitamento de textos e de suportes midiáticos, no contexto escolar, muito menos a exploração de gêneros discursivos das esferas literária, jornalística, publicitária e empresarial. Além do mais, os projetos de leitura e de escrita ainda não favoreceram a participação de outros seguimentos da escola, e a imagem do livro, cristalizada nesses espaços, interfere nas concepções de leitura e de escrita, trabalhadas no processo de ensino-aprendizagem.

Para dar conta dessas questões, além de uma pesquisa de natureza bibliográfica, o estudo ora proposto procurou analisar dois projetos de leitura e de escrita, em

¹ Texto é usado na perspectiva semiótica, ou seja, como qualquer discurso ou manifestação comunicativa.

² Nas Licenciaturas e nos cursos de Pós-Graduação do UNIPAM há registros de muitos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) voltados para o uso das novas tecnologias na escola.

duas escolas públicas, as quais obtiveram bons e maus resultados nas últimas avaliações do MEC, por meio de aplicação de questionários e de entrevistas.

Os primeiros resultados obtidos, na pesquisa, sinalizaram para o fato de que há muito o que se fazer para alcançar os propósitos dos PCNs, no que concerne à leitura e à escrita.

2. Fundamentação teórica

Nos textos teóricos que balizaram³ os trabalhos, é consensual a ideia de que a escola é o principal espaço articulador do processo da leitura e da escrita, sendo a motivação um fator essencial para o seu aprendizado. Essa motivação, entretanto, pode surgir em decorrência da possibilidade de se trabalhar com diversos tipos de linguagens. Os autores pesquisados defendem o processo de leitura frutiva como prática eficiente na formação de leitores. Para eles, entre as razões do lento processo de formação do leitor, nas instituições de ensino, observados nos últimos anos, está a falta de diversidade de leituras ou a sua imposição ainda nas séries iniciais, fazendo com que o leitor se torne um mero espectador e não um produtor de significações.

Para alterar esse quadro, sugerem que a leitura comece cedo, quando o bebê desenvolve um processo de leitura ao se interessar pelo brinquedo, pelo livro, pela música, pela dança e por tudo aquilo que se oferece para o seu desenvolvimento. Desse modo, a criança poderá aumentar o seu conhecimento de mundo, despertar o gosto pela literatura, ler para além de seu espaço de referência ou espaço imediato, aderir ao mundo mágico dos textos. Ou, então, ouvir histórias desde a infância, manusear livros cotidianamente. Assim a criança estabelecerá relações diversas entre os elementos que a cercam.

Já se sabe que o uso do livro por meio da contação de histórias, desde os primeiros anos de vida, de forma lúdica, como a criança faz com o brinquedo, dá a oportunidade de possibilidades de interação com um instrumento, o livro. Este, ao fazer parte de sua experiência vivida, provocará um salto qualitativo para que o seu pensamento verbal se construa, conforme aponta Vigotski (2000).

Essa responsabilidade de iniciar as crianças na leitura cabe, principalmente, aos pais, avós ou responsáveis. Laura Sandroni e Luiz Machado (1998), por exemplo, observam que “a criança que toma contato com o livro pela primeira vez ao entrar na escola, costuma associar a leitura com a situação escolar, principalmente se não há leitura no meio familiar” (1998, p. 7). Em razão disso, postulam que o livro deve fazer parte da vida da criança antes da idade escolar, como qualquer brinquedo ou atividade cotidiana. Para que isso aconteça, os pais têm de gostar de ler, comprar livros, de cinema, de teatro, enfim dar testemunho da importância de todos os tipos de textos na formação geral do sujeito.

No entanto, isso não acontece no ambiente doméstico, pois a família parece não acreditar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1982, p. 11). O máximo que oferecem à criança tem sido proporcionado pelo videogame, pela internet ou pela televisão. As cantigas de ninar, os contos de fadas, os álbuns de retratos, tudo

³ Conferir Richard Bamberger (1987), Laura C. Sandroni e Luiz R. Machado (1998), Marisa Lajolo (1999), Nelly Novaes Coelho (2000), Roland Barthes (2000), Aparecida Paiva (2003), Célia Regina D. Fernandes (2007).

que se articula com o universo afetivo da família, por exemplo, não costuma ser valorizado como objeto de leitura e produção de sentidos.

Quando chega à escola, a criança encontra o livro. Porém, o livro literário, muitas vezes, não fica ao alcance de suas mãos, mas retido na biblioteca, sob o olhar vigilante da bibliotecária.

Às vezes, as dificuldades de ler e escrever surgem também em decorrência de muitos professores priorizarem apenas tipos de textos, cujo propósito tem sido de transmitir, ensinar alguma coisa. O texto literário fica relegado a um segundo plano. Do cinema, das histórias em quadrinhos, dos jornais, nem se tem notícia. A escola insiste em não lhe apresentar outros tipos de linguagem, mesmo dispondo de equipamentos de última geração, como TV, DVD, computador e outros. Quando aparece algum outro gênero textual, esquecem que saber “como a coisa é dita” é tão ou mais importante que saber “o que está dito”.

Desse modo, a leitura do texto literário é confundida com a leitura de qualquer outro texto e o aluno não percebe que alguns gêneros são marcados pelo sentido estético e sua análise deve buscar desvendar os recursos utilizados pelo autor para produzir o belo e o extraordinário.

Para Chartier (1994), vive-se uma revolução com o advento da internet, talvez mais importante do que a de Gutemberg, uma vez que estão sendo modificadas não só as técnicas de reprodução do texto verbal, mas também as estruturas e as próprias formas do suporte que o comunica aos seus leitores: “Com a tela, substituta do códex, a transformação é mais radical, pois são os modos de organização, de estruturação, de consulta ao suporte do escrito que se modificaram” (1994, p.98).

A representação eletrônica do texto verbal permite outros tipos de abordagens que não são facilitadas pela condição impressa. Se a leitura do livro favorecia o contato direto do leitor com o texto, nos tempos atuais, permite a captura imediata da obra, além da possibilidade de navegar por comentários, resenhas etc. Também não se pode esquecer de que a Internet tem sido o lugar da produção de textos pela maioria das pessoas hoje em dia. Não se deve considerar que tudo aquilo que é escrito na internet, “principalmente por adolescentes, é bobagem, vulgaridade, perda de tempo, pobreza de linguagem; que a superficialidade das páginas da *web*, que aceitam tudo” como lembra Freitas (*apud* PAIVA, 2003, p.158), não mereçam atenção e confiança. É por meio dessa nova forma de comunicação que o conhecimento hoje vem sendo construído, em detrimento das lições escolares.

Enfim, o trato na escola das novas tecnologias, aliado à valorização do texto impresso constituem desafios para os educadores do século XXI, suscitando o desejo de inaugurar formas de pesquisa que deem conta dos diferentes espaços da leitura e da escrita.

3. Análise dos dados obtidos

Por meio da análise dos projetos, constatou-se que, apesar dos procedimentos mais adotados em relação à leitura e à escrita brindarem práticas vinculadas à pedagogia de projetos, grande parte dos gestores da educação não tem ciência de que é imprescindível, dentre outras ações, dinamizar os espaços da leitura, explorar todos os tipos de linguagem, oferecer condições para isso, além de delegar a outras instâncias sociais a responsabilidade de ensinar a ler e a escrever. Não se tem comprovada a ideia de colaboração que isso implica. Prevalece a crença de que cabe aos professores que atuam no ensino fundamental e médio o papel de motivadores do processo, sem a par-

tipificação efetiva dos especialistas e dos pais com a leitura e com a escrita, sobretudo, com a leitura literária.

Complementando essas primeiras reflexões de caráter geral, procedeu-se à aplicação de questionários e de entrevistas a alunos de 10 a 14 anos⁴, diretores, supervisores e professores. Os dados coletados, depois de analisados, levaram-nos a tirar algumas conclusões que serão discutidas a seguir.

As entrevistas realizadas com os professores e gestores escolares, assim como os questionários aplicados, permitiram identificar a imagem do livro que perpassa esses ambientes. Por meio de palavras e desenhos, os envolvidos responderam à seguinte questão: o que é o livro para você?

A resposta dominante (60%) associa o livro à alfabetização, aprendizagem, didática, educação, ensinamento, professora, respeito e sabedoria, ou seja, a um tipo de saber adquirido em espaços de formação do leitor. É visível, nesse caso, a influência social (companheiros mais velhos, pais, professores etc), que traz a ideia de que o livro deve ser levado a sério em locais específicos e em situações determinadas. Fora desse contexto, isto é, no cotidiano diário das pessoas, não há necessidade imediata de livros.

Confirmando essa imagem do livro como “cultura para poucos, adquirida na escola”, em segundo lugar (30%) prevalece a ideia associada ao campo semântico de viagem, aventura, imaginação e fantasia. Nesse caso, o livro deixa de pertencer ao mundo “real” e é destinado à fase da existência humana em que se permite o imaginário. Passada a infância, as histórias dos livros perdem valor, pois não atende à expectativa daqueles que não mantêm vivo o seu imaginário. Em razão disso, em último lugar (10%), aparece o livro associado à arte, descoberta interessante, objeto “legal”, ligado à sensibilidade humana (amor, paz).

O retorno dado por eles também levou-nos a inferir que os gêneros literários e as ilustrações atraem a atenção, nessa fase escolar, pois as marcas ilustrativas dos livros prevaleceram nos textos apresentados.

No mundo atual, não se pode ter a ingenuidade de pensar que a opinião desse grupo seja espontânea. Ela decorre do modo como o livro é trabalhado na escola, na família, enfim, na comunidade em geral. Saindo dos muros da escola, a leitura perde a importância, pois a comunidade não se envolve com o processo de formação de leitores, muito menos a família participa de ações favoráveis ao livro.

Finalmente, as constantes visitas às escolas permitiram a constatação de que não há concursos específicos para profissionais que atuam nas bibliotecas, espaço privilegiado da leitura. Quem cuida disso geralmente são professores que aguardam a complementação do tempo de aposentadoria.

Por outro lado, sabemos que campanhas de leitura, como as apresentadas na TV Cultura, na TV Escola e na TV Futura, por exemplo, as quais divulgam projetos interessantes e demonstram resultados concretos acerca da importância do hábito de leitura na aquisição da escrita e na formação geral do sujeito, atingem uma minoria de pessoas. A pouca audiência revela a pouca influência sobre os telespectadores.

Sabemos que hábito da leitura dos diversos tipos de textos tem o poder de enriquecer o indivíduo, no sentido de melhorar a sua compreensão do mundo em que vive; ao mesmo tempo, é capaz de favorecer o crescimento econômico e social de uma nação. Nessa perspectiva, entendemos que é dever de toda a sociedade se empenhar na divulgação do livro e de outros suportes de linguagens, em todas as instâncias sociais. Além do mais, todas as transformações tecnológicas que estão acontecendo, atualmen-

⁴ Os questionários foram aplicados aos diretores e professores de Português de duas escolas públicas da cidade de Carmo do Paranaíba e a 157 alunos dessas escolas, divididos em 5 turmas de quinta e sexta séries.

te, pressupõem novas perspectivas em relação aos processos de leitura e de escrita. Há que se conhecer o mundo do ciberespaço, compreender os mecanismos das novas linguagens, com vistas a oferecer aos leitores condições de aprendizagem que atendam as suas necessidades imediatas.

Na última etapa da pesquisa, procuramos verificar o uso das mídias na escola. Percebemos que, mesmo havendo muitos projetos nessa perspectiva, como forma de apoio para contribuir na aprendizagem e melhoria do ensino, muitos se dizem despreparados para tal prática.

A televisão está mais presente do que o computador. Contudo, apenas documentários e programas de natureza informativa são apresentados na escola, com vistas à complementação dos conteúdos curriculares prescritos nos planos de ensino. Poucas vezes, é cogitada a importância da mídia, que tem um papel fundamental no aumento das expectativas e interesses das pessoas, sobretudo, no momento de adquirir bens de consumo.

Quanto ao computador, o acesso é maior fora do ambiente escolar, uma vez que os professores não dominam as novas tecnologias como seus alunos. Em casa, muitas vezes, o usuário do computador não é estimulado a usar o recurso de forma criativa e o uso, raramente, está associado ao processo de leitura e escrita.

Outros suportes midiáticos, como cartazes, outdoors etc quase não circulam nos ambientes escolares. Restringem-se aos espaços sociais abertos ou comerciais, atrelados à ideia de bens de consumo.

Portanto, o uso da mídia e das novas ferramentas, pelas entrevistas realizadas, não são exploradas nas escolas. Os motivos apontados pelos profissionais são a falta de recursos, pessoal qualificado, capacitação dos professores, interesse dos envolvidos no processo.

4. Considerações finais

De acordo com a proposta inicial desta pesquisa, foram analisados dois projetos de leitura, desenvolvidos em escolas públicas da cidade de Carmo do Paranaíba. Para averiguar as hipóteses aventadas, confirmando a ideia de que a leitura e a escrita ainda permanecem como problema, foram feitas leituras teóricas e visitas às escolas para a realização de entrevistas e aplicação de questionário. Diante da análise dos resultados obtidos, concluímos que a leitura e a escrita, no contexto analisado, merecem ser mais bem estudadas, apesar dos vários esforços de alguns interessados.

A sociedade em geral não concebe o livro ou os outros suportes da linguagem como algo favorável ao crescimento geral do indivíduo, mas apenas como forma de conhecimento técnico, ou entretenimento e lazer. Esse tem sido o discurso dominante, reaproveitado no ambiente escolar pesquisado, onde não se encontra material impresso ou eletrônico que dê conta da motivação para o livro ou para o conhecimento de qualquer outro gênero literário, a não ser, esporadicamente, no momento em que há a prática de projetos.

Se por um lado, as estratégias para formar leitores proeficientes estão sendo aperfeiçoadas, por outro, ainda persiste uma visão didática e pedagógica do livro, limitada a um local e a um tempo específicos, o que desmerece a sua importância na formação geral do leitor.

Ainda que a família e toda a comunidade escolar participe dos momentos de culminância dos projetos, falta o acompanhamento de todo processo e o comprometimento da maioria desses envolvidos com as atividades propostas. Em razão disso, falta o auxílio aos jovens leitores, no sentido de superar as resistências ao livro e as dificul-

dades em relação à leitura em geral. Além disso, o livro ainda está desvinculado de outros suportes textuais, o que interfere negativamente na leitura e na produção da linguagem não-verbal, bem como na valorização e permanência da leitura fora dos ambientes escolares.

Essas constatações, contudo, são significativas para aqueles que lidam com a formação de leitores, na medida em que fomentem a necessidade de novas reflexões em torno do assunto e, por consequência, novas perspectivas em relação ao processo de leitura e produção de textos, nos mais variados ambientes sociais.

5. Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001 (Educador em formação).

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Cultrix, INL, 1987.

BARTHES, Roland. *O grau zero da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental e Médio*. Brasília: MEC, 2002.

CALDAS, Graça. Mídia, Escola e Leitura Crítica do Mundo. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 117-130, jan./abr. 2006.

CARVALHO, Nelly. *Publicidade: a linguagem da sedução*. São Paulo: Ática, 1996.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1994.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo; Peirópolis, 2000 (Série Nova consciência).

EISENSTEIN, Elizabeth L. *A revolução da cultura impressa*. São Paulo: Ática, 1998.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins, et. al.(orgs.) *A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. *Leitura, literatura infanto-juvenil e educação*. Londrina: EDUEL, 2007.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GAVAZZI, Sigrid & PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino (org.). *Texto e discurso: mídia, literatura e ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna, 2003.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 4 ed. São Paulo: Ática, 1999.

MARCONDES, Beatriz (org.) *Como usar outras linguagens na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2000.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2003.

PAIVA, Aparecida *et al.* (orgs). *No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

PAIVA, Aparecida. (org.) *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces- o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SANDRONI, Laura & MACHADO, Luiz Raul (org.). *A criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura*. 4 ed. São Paulo: Ática, 1998. (Educação em ação).

VYGOTSKY. L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOSTKI, Lev Semonovitch. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2000.