

Ceale*

Língua Escrita

Belo Horizonte, n. 6,
jan. / jun. 2009.



Língua Escrita/ Universidade Federal de Minas Gerais - Ceale - Faculdade de Educação - n.6 (2009). Belo Horizonte: FaE/UFMG, n.6, jan./jun. 2009

Semestral
ISSN 1981-6847

Periódico eletrônico do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG no site
www.ceale.fae.ufmg.br

1. Educação – Periódicos. 2. Escrita. Pesquisas. I. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (Ceale)

CDD 370

Expediente

Redação

Universidade Federal de
Minas Gerais
Faculdade de Educação
Centro de Alfabetização,
Leitura e Escrita (Ceale)
Av. Antônio Carlos, 6627
Belo Horizonte, MG, BR
CEP: 31.270-901
Estagiárias:
Juliana Galvão
Karen Couto

Comitê Editorial

Francisca I. P. Maciel
Sara Mourão Monteiro
Maria Lucia Castanheira
(Editoras)

Eliana Borges Correa de
Albuquerque
Carla Viana Coscarelli
Cláudia Lemos Vóvio

Créditos

Revisão – Lucia Helena
Junqueira (português)

Colaboração

Aracy Martins
Célia Abicalil
Ceris Ribas
Graça Paulino
Isabel Frade
Marildes Marinho

Língua Escrita

Língua escrita é uma revista eletrônica semestral voltada para a discussão de temas ligados à língua escrita, assim como de suas interfaces com a oralidade. É publicada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). É um periódico de natureza interdisciplinar, que publica trabalhos (em português, espanhol, inglês e francês) que auxiliem na compreensão das diferentes facetas da cultura escrita, de seus impactos, de suas formas de transmissão e apropriação, de sua natureza. Aceita colaborações de acordo com suas Normas. A revista não se responsabiliza pelos conceitos emitidos em matéria assinada a que dê publicação. Direitos autorais reservados: reprodução integral de artigos apenas com autorização específica; citação parcial permitida com referência completa à fonte.

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado, em 1990, com objetivo de integrar ações da Universidade na área da alfabetização e do letramento. Atua nas áreas de pesquisa, extensão, ensino e documentação. É uma das instituições escolhidas pelo Ministério da Educação para constituir a Rede Nacional de Centros de Formação Continuada de Professores e de Desenvolvimento da Educação. É no Ceale que se desenvolve o núcleo de pesquisa Linguagem e Educação do Programa de Pós-graduação: conhecimento e inclusão social, da Faculdade de Educação da UFMG. Participam do Ceale professores universitários e pesquisadores de diferentes instituições nacionais e internacionais, assim como estudantes de graduação e pós-graduação e professores da Educação Básica.

Diretoria do Ceale: Francisca Izabel Pereira Maciel (Diretora); Sara Mourão Monteiro (Vice-diretora)

Conselho Editorial

Anne-Marie Chartier (Institut National de Recherche Pédagogique – INRP, FR)

Ana Leonor Teberosky Coronado (Universidad de Barcelona, ES)

Ana Maria de Oliveira Galvão (UFMG, BR)

António Branco (Universidade do Algarve, PT)

Antonio Viñao-Frago (Universidad de Murcia, ES)

Artur Gomes de Morais (UFPE, BR)

Bernadete Abaurre (Unicamp, BR)

Beatriz Cardoso (Cedac, BR)

Charles Bazerman (University of California, Santa Barbara, EUA)

Creso Franco (PUC-Rio, BR)

Cristina Gouvêa (UFMG, BR)

Delia Lerner (Universidad de Buenos Aires, AR)

Edith Frigotto (UFF, BR)

Eliana de Freitas Dutra (UFMG, BR)

Emilia Ferreira (Departamento de

Investigaciones Educativas – DIE – del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados – CINVESTAV; Ciudad de México, MX)

João Wanderley Geraldi (Unicamp, BR)

Jean Hebrard (École des Hautes Études en Sciences Sociales - EHESS, FR)

Judith Green (University of California, Santa Barbara, EUA)

Judith Kalman (Departamento de Investigaciones Educativas – DIE – del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados – CINVESTAV

Ciudad de México MX)

Justino P. Magalhães (Universidade de Lisboa, PT)

Kazumi Munakata (PUC-SP, BR)

Ludmila Thomé de Andrade (UFRJ, BR)

Magda Soares (UFMG, BR)

Márcia Abreu (Unicamp, BR)

Márcia Razzini (PUC-SP, BR)

Marco Antônio de Oliveira (PUC-Minas)

Maria da Conceição dos Reis Fonseca (UFMG, BR)

Maria da Graça Costa Val (UFMG, BR)

Maria de Lourdes Dionísio (Universidade do Minho, PT)

Marisa Lajolo (Universidade Presbiteriana Mackenzie/Unicamp, BR)

Mirta Castedo (Universidad de la Plata, AR)

Míriam Jorge (UFMG, BR)

Neusa Salim Miranda (UFJF, BR)

Pablo Pineau (Universidad de Buenos Aires / Universidad Nacional de Luján, AR)

Regina Zilberman (Faculdades Porto-Alegrenses – FAPA; CNPq, BR)

Rubén Cucuzza (Universidad Nacional de Luján, AR)

Rui Vieira de Castro (Universidade do Minho, PT)

Sônia Kramer (PUC-Rio, BR)

Vera Masagão Ribeiro (Ação Educativa, BR)

Verónica Sierra Blás (Universidad de Alcalá, ES)

Violante Magalhães (Escola Superior de Educação João de Deus, PT).

Sumário

p. 5 *Editorial*

Estudos e pesquisas

p. 8 Kits de Identidade: Dis-posições dos Livros Didáticos – *Maria de Lourdes Rui Castro*

p. 24 Casa livro azul: os livros, os impressos e os papéis – *Maria Lygia Cardoso Köpke Santos*

p. 43 Prática de leitura e escrita no cotidiano de uma família de agricultores do sul do Rio Grande do Sul – *Vania Grim Thies, Lisiane Sias Manke, Eliane Peres*

p. 61 O letramento digital em contextos específicos: reflexões de uma pesquisa realizada no espaço da Faculdade de Educação da UFMG no período de 2007-2008 – *Daniela Perri Bandeira*

p. 77 Imaginação, memória e leitura – *Luís Camargo*

Relato de experiência

p. 94 Habilidades de leitura refletidas no gênero resenha literária: uma experiência de formação de leitores na escola – *Maria Marta Gomes de Oliveira*

Resenha

p. 103 Uma incursão pelas técnicas e práticas da cultura escrita: livros, manuscritos, era digital, leitura e leitores – *Mariana Queiroga Tabosa*

Prezado leitor, todos os artigos da revista se encontram no formato PDF, e para sua visualização é necessário ter instalada alguma versão do Acrobat, software distribuído gratuitamente pela Adobe. Para download basta clicar no link abaixo e seguir as instruções de instalação: <http://get.adobe.com/br/reader/>

Para ter uma maior mobilidade de leitura, utilize os links à esquerda (na vertical) da tela do Acrobat. Neles você encontra o sumário navegável que lhe permite clicar no título de cada artigo. Outra opção é utilizar a barra de ferramentas que mostra o número de páginas da revista. Basta digitar o número da página do artigo de seu interesse nesse espaço.

EDITORIAL

A sociedade contemporânea é marcada pelos meios de comunicação cada vez mais diversificados, ao gosto do freguês. Esse gosto é assinalado pela rapidez do acesso à informação, cada vez mais direcionada para os interesses múltiplos, seja pelo mundo virtual, ou pelo real.

A pergunta que se impõe, nesse contexto histórico de informações, é “o que fazemos com a escrita? O que a escrita faz com a gente?” Fazemos dela um refúgio para as mais íntimas ideias, um exercício de liberdade e criação, um espaço de interlocução. Fazemos dela uma ferramenta: com ela podemos escrever e ler. Já ela nos caracteriza, nos seduz para novos caminhos, nos mobiliza para o mundo das mais amplas possibilidades.

A revista *Língua Escrita* é uma expressão desse movimento. Por meio dela, socializamos e nos informamos sobre a produção de uma área de conhecimento que tem a escrita como objeto de análise. De tal maneira que, com ela, criamos espaços de interação, formamos grupos e nos constituímos a partir do interesse que temos por estudos que envolvem a alfabetização, a leitura e a escrita. Este número da revista reúne trabalhos que discutem a maneira como a cultura da escrita nos forma e, ao mesmo tempo, as estratégias de apropriação que utilizamos, nem sempre conscientes. O conjunto dos textos publicados (05 artigos, 01 resenha e 01 reflexão da prática pedagógica) forma um mosaico que tem como eixo a leitura, os sujeitos letrados e a formação de leitores.

No artigo *PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA NO COTIDIANO DE UMA FAMÍLIA DE AGRICULTORES DO SUL DO RIO GRANDE DO SUL*, Vania Grim Thies, Lisiane Sias Manke e Eliane Peres analisam a trajetória letrada de uma família de agricultores. Dois integrantes dessa família (filhos de Seu Henrique – um agricultor que construiu a história de sua família pelos textos que leu) se tornaram escritores de diários. Seus registros cotidianos sobre as atividades que concretizavam suas vidas no campo nos impressionam por revelarem as diversas funções com que a escrita pode ser usada pelo homem.

O artigo *CASA LIVRO AZUL: OS LIVROS, OS IMPRESSOS E OS PAPÉIS*, escrito por Maria Lygia Cardoso Köpke Santos, trata da trajetória de uma loja em Campinas, no início do século XX. A loja que começou oferecendo serviços de encadernação e

impresso se transformou em tipografia, papelaria e livraria. Como não podia deixar de ser, tornou-se também um centro de artes e cultura, promovendo saraus de música e literatura. Os dados de análise deste estudo foram os anúncios publicados nos principais jornais da cidade, os Memoriais Comemorativos de Aniversário da loja e os depoimentos de antigos frequentadores e descendentes da família. Estes dados possibilitaram a compreensão de como a escrita foi se diversificando e fazendo parte da vida das pessoas de uma cidade que aos poucos ia se modernizando e se profissionalizando.

Neste número da revista apresentamos também dois textos que destacam a formação do leitor na escola. No relato de experiência *HABILIDADES DE LEITURA REFLETIDAS NO GÊNERO RESENHA LITERÁRIA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE LEITORES NA ESCOLA*, Maria Marta Gomes de Oliveira nos apresenta uma proposta pedagógica desenvolvida em uma escola pública brasileira. A reflexão da autora destaca o fato de os alunos poderem desenvolver habilidades de compreensão e interpretação de textos literários através da produção de resenhas. A análise das resenhas produzidas pelos alunos revelou ainda as suas capacidades de identificar e assimilar características da organização e da construção dos textos.

No artigo *KITS DE IDENTIDADE: DIS-POSIÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS*, Maria de Lourdes Rui Castro parte do pressuposto de que os livros didáticos são importantes meios pelos quais os leitores-alunos são introduzidos em “um sistema de crenças e valores que, necessariamente, se geram num quadro de relações intersubjetivas, instituindo o outro como termo dessa relação”. Ao concluir o trabalho, a autora descobre um “conjunto de opções consistentes, historicamente marcadas, relativamente aos critérios de seleção textual que operam quando se trata de representar o outro, designadamente aquele outro que se encontra apartado temporal e espacialmente do leitor-aluno.”

Continuando no contexto formal de ensino, mas com o foco voltado para as novas tecnologias, Daniela Perri Bandeira pesquisa o letramento digital que caracteriza as relações de ensino e aprendizagem ocorridas na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Seu artigo *O LETRAMENTO DIGITAL EM CONTEXTOS ESPECÍFICOS: REFLEXÕES DE UMA PESQUISA REALIZADA NO ESPAÇO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG, NO PERÍODO DE 2007-2008*, trata das demandas do uso da escrita em outro suporte que não o impresso no contexto acadêmico. Para tanto,

abordam-se as teorias sobre o letramento como um fenômeno plural que merece atenção nas diferentes maneiras que podemos encontrá-lo nos contextos sociais.

O mundo digital também é tema da resenha apresentada neste número da revista. Trata-se do livro “Desafios da Escrita”, de Roger Chartier apresentado por Mariana Queiroga Tabosa. Segundo a autora, o livro “é um convite à incursão na história da cultura escrita, através da discussão das transformações nas técnicas e práticas de leitura e escrita ao longo de vários séculos, especialmente no século XXI.” O título dado pela autora - UMA INCURSÃO PELAS TÉCNICAS E PRÁTICAS DA CULTURA ESCRITA: LIVROS, MANUSCRITOS, ERA DIGITAL, LEITURAS E LEITORES – é bastante esclarecedor do que o leitor encontrará no livro apresentado, pois elenca temas abordados por Chartier nos cinco ensaios que compõem a obra.

Luís Camargo finaliza o conjunto de artigos deste número da revista explorando com criatividade e rigor da pesquisa científica o processamento de leitura de um texto narrativo por alunos de uma turma de 3º ano do ensino fundamental, em uma escola pública brasileira e, assim, nos apresentando-nos uma discussão sobre a relação entre imaginação e memória no processo de compreensão de leitura. Após a leitura de uma história pela professora, a partir de roteiros criados pelo pesquisador, os alunos eram convidados a fazer desenhos com legendas sobre o que estavam compreendendo em cada etapa da leitura do conto narrado pela professora. O resultado e a análise das produções dos alunos são surpreendentes! Em IMAGINAÇÃO, MEMÓRIA E LEITURA, encontramos um modelo para o processo de compreensão de leitura de textos narrativos, entendendo melhor o papel do dicionário mental, da memória episódica, da memória de leitura, da memória cultural e da imaginação neste processo.

A partir deste número, a revista passa a ter periodicidade semestral e um novo Comitê Editorial. Em breve você contará também com um espaço virtual exclusivo da revista. Convidamos você, leitor, a apreciar esta edição da revista, que possui como característica a diversidade de olhares para a área do letramento e para o mundo virtual.

Comitê Editorial

KITS DE IDENTIDADE: DIS-POSIÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS

Maria de Lourdes

Rui Castro

Universidade do Minho

Resumo

Este estudo assume que a versão do mundo veiculada pelos didáticos procura garantir ou reforçar a adesão dos seus leitores a um determinado sistema de crenças e valores que necessariamente se gera num quadro de relações intersubjectivas, instituindo o *outro* como termo dessa relação. Neste sentido, o seu objecto é a representação do *outro* que é diverso do leitor ideal do livro didático, o *outro* que habitou ou habita um espaço diverso daquele em que esse leitor se inscreve. Para o efeito foi seleccionado um *corpus* de livros didáticos correspondente a três momentos significativos de reconfiguração do currículo dos estudos pós-primários em Portugal: os finais dos anos trinta do século vinte, com a consolidação do Estado Novo no campo da educação; a transformação operada no final dos anos sessenta com a criação do ciclo preparatório do ensino secundário, que sinaliza transformações relevantes no sistema educativo; finalmente, o primeiro momento de significativa estabilização democrática, no início dos anos noventa do século passado. Operando-se sobre diferentes modos textuais – verbal e icónico, a análise é desenvolvida em dois momentos principais envolvendo (i) a tipificação do *outro* – quem é o *outro* que é representado; (ii) a qualificação que do *outro* é produzido – que disposições discursivas, designadamente ao nível da modalidade, são utilizadas para a produção da representação.

Palavras-chave: livros didáticos; leitura; ideologia

Abstract

This text presumes that the version of the world that the school textbooks convey seeks for guarantying or reinforcing the adherence of their readers to a certain system of beliefs and values that, necessarily, is generated within a frame of intersubjective relationships, constituting the *other* as the end of that relation. In this sense, its object is the representation of the *other* that is different from the ideal reader of the school book; the *other* that inhabited or inhabits a space different from the one of that ideal reader. With this aim, we selected a *corpus* of school textbooks that correspond to three meaningful moments of the curricular reconfiguration of the post-primary studies in Portugal: the late thirties of the twentieth century, with the cement of the *New State* (Estado Novo) in the field of Education; the creation of the Preparatory Cycle in the sixties, that signal relevant changes in the educational system; finally, the first moment of significative democratic stabilization in the beginning of the nineties of the last century. The analysis is conducted upon different textual modes – verbal and iconic, and it is developed in two main moments: (i) the typification of the *other* – who the represented *other* is; (ii) the produced characterization of the *other* – what discursive dispositions, namely modality, produce the particular representation.

Key Words: school textbooks; reading; ideology

1. Pontos de partida

No contexto português, os livros didáticos vêm se impondo, na última década, como objeto relevante da investigação educacional desenvolvida em Portugal. Estudos sobre a configuração de disciplinas escolares que os livros didáticos produzem (CASTRO, 1995; DIONÍSIO, 2000; PINTO, 2002), sobre as suas funções no trabalho pedagógico, sobre os processos da sua produção, circulação, adoção e uso (BENTO, 2000; VIEIRA, 2005), sobre o seu estatuto e funções numa perspectiva diacrónica (TORMENTA, 1999; CASTRO & MAGALHÃES, 2005; CLAUDINO, 2005; MAGALHÃES, 2006), sobre as representações do mundo disponibilizadas pelos livros didáticos (MARTELO, 1999; CARVALHO *et al.*, 1999) têm vindo a preencher este campo de trabalho cobrindo, de modo mais ou menos sistemático, as tradições consideradas em Johnsen (1993), da história à ideologia, do desenvolvimento ao uso.

Os livros didáticos possuem uma característica fundamental que é a de propor uma determinada versão do mundo; como assinalam Apple & Christian Smith (1991), eles significam “por meio do seu conteúdo e da sua forma, construções particulares da realidade, modos particulares de seleção e de organização do universo de conhecimento possível”¹ (APPLE & CHRISTIAN-SMITH, 1991, p. 3).

Ao recortarem o mundo, ao selecionarem, através deste recorte, versões de sujeitos, de histórias, de relações pessoais e sociais, seja por meio dos textos que disponibilizam, seja pelas instruções que propõem para a sua leitura, os livros didáticos são um fator relevante de produção de identidade, possibilitando a construção de um conjunto de posições (ideias e ideais) dos alunos (e também dos professores) sobre si, sobre o mundo e sobre a relação de si com o mundo.

Estas funções assumem particular importância nos ‘livros de leitura’, porquanto esses se apresentam como repositórios imediatos de mundos. Resultando de operações de seleção sobre o universo dos textos disponíveis, os textos tornados “legítimos” apresentam-se como a versão autorizada desses mundos. Essa versão pode, evidentemente, ser corroborada, expandida, restringida ou contraditada pelas instruções que, em alguns momentos históricos, aparecem nos livros didáticos como texto secundário.

Neste processo, o efeito do livro didático é necessariamente contingente, dadas as vozes, desde logo a do professor, que acompanham ou formatam a sua recontextualização

¹ No original: “...through their content *and* form – particular constructions of reality, particular ways of selecting and organizing that vast universe of possible knowledge”

pedagógica. Essa possibilidade não apaga, contudo, a sua função constituinte do universo de referência da comunicação pedagógica.

2. Questões de método

Bauman (2005) anota que "a idéia de 'identidade' nasce da crise do pertencimento". Seja na perspectiva da garantia do pertencimento, seja na da prevenção da crise, há disciplinas escolares e, nelas, dispositivos pedagógicos que, privilegiadamente, procuram garantir ou reforçar a adesão dos alunos e dos professores a sistemas de crenças e de valores, para o efeito encenando um quadro de relações intersubjetivas, em que o tipo de representação do *outro* é fundamental.

É esse quadro de possibilidades que nos propomos a explorar neste texto, argumentando que a disciplina de Português, através do livro didático, tem uma função ideológica essencial de produção de subjetividades. Para lá de se procurar identificar o *outro* que constitui o *eu*, importa-nos compreender os mecanismos discursivos que são colocados a serviço desse processo. Com esses objetivos, selecciona-se, como objeto, a representação do *outro* que habitou ou habita um espaço diverso daquele em que o leitor escolar se inscreve. Aquela representação pode constituir-se como fator de marcação de uma pertença restrita do leitor, pela acentuação da distinção, ou de uma pertença alargada, pela valorização positiva da diferença.

A análise é desenvolvida em dois momentos principais que envolvem (i) a tipificação do *outro* – quem é o *outro* que é representado e (ii) a qualificação que do *outro* é produzida – que disposições discursivas são utilizadas para a produção da representação.

Para o efeito, foi seleccionado um *corpus* de livros didáticos relativos a três momentos significativos de re-configuração do currículo dos estudos pós-primários em Portugal: o final dos anos quarenta do século vinte, com a consolidação do Estado Novo no campo da educação; o final dos anos sessenta daquele mesmo século, com a criação do ciclo preparatório do ensino secundário, que sinaliza transformações relevantes no sistema educativo; finalmente, o primeiro momento de reforma global e integrada do sistema educativo no Portugal democrático, no início dos anos noventa ainda do século passado. Seleccionámos três livros: *Livro de Leitura*, doravante **LL**, de José Pereira Tavares, livro único, aprovado oficialmente em 1950, para o 2º ano do ensino liceal, *Ler*, doravante **L**, de Matilde Rosa Araújo, José Baptista Martins, José Salvado Sampaio e Orlando Pinto Baptista,

aprovado para os anos letivos de 1970-1971 a 1974-1975, e *Outros Signos (OS)*, de Vera Saraiva Baptista e Elisa Costa Pinto, livro para o 8º ano da escolaridade, editado em 1993.

Os livros escolhidos correspondem, assim, a enquadramentos substancialmente distintos no que às políticas educativas e curriculares diz respeito e, em consequência, aos mandatos atribuídos à escola, às finalidades cometidas às disciplinas escolares da área curricular do Português e aos modelos dominantes no seu interior. Se, no caso de **LL**, o programa escolar de referência assume, como objetivos centrais, o desenvolvimento da “capacidade de [...] ler e falar com correcção a língua portuguesa” e da “expressão clara e correcta do [...] pensamento em forma escrita”, fá-lo num quadro em que se considera deverem os materiais linguísticos “proporcionar o conhecimento da terra portuguesa e dar notícia dos acontecimentos históricos que nos seus vários recantos se efectuaram”; a orientação não linguística que esse objetivo atualiza é reforçada pela atribuição de responsabilidades à disciplina de Português no desenvolvimento da compreensão da ligação entre “o sentimento nacional da grandeza da pátria” e a “tradição colonial”, bem como do “sentimento nacional e formação moral do aluno”. O segundo livro surge num enquadramento programático em que o desenvolvimento de capacidades e a aquisição de conhecimentos no domínio da linguagem aparece fortemente imbricada com objetivos relativos ao desenvolvimento de dimensões intelectuais, estéticas, morais e sociais; se aí encontramos enunciado o objetivo do “desenvolvimento da capacidade de expressão oral e escrita”, bem como da “capacidade de compreensão e interpretação do que se lê, do que se ouve, do que se vê”, é também verdade que aí vigora a orientação para um “mais amplo conhecimento e integração na vida e no mundo”, num contexto em que a função de endoutrinamento se torna menos explícita. Enquadramento substancialmente distinto é aquele que produzem os programas em vigor a partir de 1991, já em plena consolidação do regime democrático; não tanto pela coexistência de objetivos relativos ao desenvolvimento da competência comunicativa e às dimensões pessoais e sociais dos indivíduos, mas pela efetiva vinculação dos primeiros a conhecimentos, capacidades e atitudes características dos usos da linguagem e, no caso dos segundos, pela emergência de princípios democráticos e universalizantes “de justiça, tolerância, solidariedade e cooperação”.

A análise será conduzida individualizando os livros estudados, procurando-se, ao final, encontrar linhas de continuidade relativas à funcionalidade desses livros como lugares de disponibilização de *kits de identidade*, isto é, de “modos de estar e agir no mundo constituídos por palavras e comportamentos a que se recorre na socialização dentro de sistemas maiores de estar, agir e pensar para ser reconhecido num dado grupo...” (GEE, 1996, p. 127).

3. Textos e representações

3.1. O outro “exótico”

LL, pelos textos e autores que seleciona, bem como pelas formas de organização que adota, corporiza uma versão particular do objeto da disciplina, fortemente centrada em aspectos da história e da cultura portuguesas. Abre o livro um texto intitulado “A Nossa História”, de Albino Forjaz Sampaio, autor de obras de caráter nacionalista da primeira metade do século XX, o qual enuncia tacitamente um dos principais fios condutores da constituição do *corpus* textual: a afirmação de que “[C]ada nome que na História passa é um motivo de orgulho para o nosso coração”. A subsequente inventariação de nomes, e feitos que lhes são associados, dessa mesma história, garante enquadramento adequado aos inúmeros retratos e narrativas que preenchem uma parte significativa do livro. Este enquadramento, expresso no verso camoniano “Ditosa pátria que tais filhos tem”, expõe também uma lição transferível para o campo curricular: “erguer mais alto o coração onde pulsa docemente o orgulho de ser português”.

Este texto de abertura encontra-se, semanticamente, alinhado com os dois textos que encerram o livro: um discurso de Oliveira Salazar, a propósito da Batalha de Aljubarrota, onde o tópico “Pátria” assume particular relevo no quadro de uma leitura própria do processo histórico e de um particular sistema axiológico; e um texto do autor do livro didático, intitulado “Camões e o Amor da Pátria”, que se encerra com o verso “Esta é a ditosa pátria, minha amada”. Assim, são delimitadas as fronteiras dos textos ‘legítimos’ ou, pelo menos, de uma percentagem significativa deles e se rearticulam, semântica e teleologicamente, todos os textos selecionados.

A emergência do *outro*, tal como definido no âmbito deste estudo, tem lugar exclusivamente em textos que representam povos e costumes, sendo África o espaço privilegiado. Esses textos são enquadrados por um texto primeiro – “As Colónias Portuguesas”, de Ernesto Vasconcelos –, que presentifica Portugal como potência colonial, através da reafirmação de um conjunto de *topoi* característicos do discurso político-ideológico do Estado Novo: “Portugal, pequeno país pela extensão do seu território metropolitano, é grande pelo seu vasto território colonial”; “a importância manifesta de todas [as] colónias converte Portugal na terceira potência colonial”; “estas grandes colónias mostram o seu grande esforço para um ressurgimento breve, e, pelo alto valor e grande importância, sobrepujam a muitas outras colónias estrangeiras” (p. 96-98).

Enquadrados tematicamente por esse texto, encontra-se um conjunto de textos que materializam dois gêneros principais: narrativas, avultando autores do século XX, exclusivamente portugueses, e textos de natureza enciclopédica. A representação do *outro* surge em três modalidades principais, resultantes de formas diferenciadas de articulação dos sujeitos e dos contextos colocados em cena pelo autor: *representação subordinante*, quando o *outro* aparece como elemento matricial; *representação subordinada*, quando a representação do *outro* é marginal relativamente a dados informativos sobre o contexto geográfico ou económico em que ele se move; e, finalmente, *representação coordenada*, quando sujeitos e contextos aparecem, como geralmente acontece nas narrativas, em interação sistémica.

A representação subordinante do *outro*, a modalidade menos valorizada, toma como referente predominante o grupo étnico, ainda que expressões como “indígenas”, “nativos” ou “pretos” possam instituir uma categorização de oposições mais ampla. A representação a que desse *outro* se procede privilegia práticas culturais, nelas se acentuando o que têm de diferente, surgindo o *exótico* como elemento seletivo principal, de que o casamento e o funeral são exemplos: “Nas celebrações puramente indígenas do casamento há, ou havia, uma curiosa nota de violência, oposição e luta [...] Segundo um testemunho autorizado, entre os Vátuas chegava este combate a ser real, corria sangue” (p. 128).

A propósito, por exemplo, de textos sobre a economia, surgem referências às práticas dos “indígenas” e às características que os definem, num quadro de representação subordinada do *outro*: “vêm-se grandes campinas e logo campos de arroz, pois cultivam-no aqui em “terra doce” e em “salgada” também. Os movimentos destes homens nus e de pigmento lustroso, que trabalham no sal, sugerem um esforço mitológico” (p. 248).

Lugares por excelência de representação coordenada do *outro*, as narrativas, porque envolvendo os “heróis” portugueses, representados frequentemente em situação de adversidade, aparecem como meios particularmente sensíveis a uma marcação da relação com o *outro* num quadro de acentuado antagonismo, traduzido em oposições que, operando sobre aspectos de natureza sociocultural, se não completamente irreduzíveis, deixam escassa margem a interações:

– É quase o fim, se não o fim! – Responde Capelo. – Vamos deixar a nossa vida de sertanejos, para nos tornarmos homens civilizados! – Homens civilizados! A nossa terra! Os nossos! Tenho as maiores saudades desse mundo distante, mas não posso explicar porquê, gostava de repetir essas aventuras, a experimentar as mesmas sensações... (TAVARES, 1951, p. 231).

Consideremos agora, porque elemento fundamental para se perceber os processos de construção identitária do leitor escolar, não o *outro* que é representado, mas o posicionamento que o autor textual assume perante esse *outro* – o indígena, o vátua, o ganguela.

Como já antes assinalámos, essa representação envolve como operação básica o reconhecimento do outro como radicalmente diferente, como ser exótico, seja na sua vertente física, seja nas suas práticas socioculturais. Estas representações são, a maior parte das vezes, feitas num quadro de distanciamento face ao representado, compreendendo juízos por parte do autor do texto.

Tais juízos dão corpo a um quadro antagónico de valores revelado seja por um uso especializado de qualificativos – “Nas celebrações puramente indígenas do casamento há, ou havia, uma curiosa nota de violência, oposição e luta” (p. 128) –, seja por uma nomeação que afirma uma clara desvalorização do *outro*, pelo tácito contraponto de qualidades que é estabelecido – “Nós não arrancam os daqui, mas também não nos escapa mais nenhum destes malandros [...] Era preciso agarrar esses malditos; castigar-lhes a imprudência e a cobardia” (p. 217).

Sobretudo quando a categoria “corpo” é ativada, os qualificativos podem tornar-se particularmente depreciativos – “Quase todos também “ilustram” a pele com desenhos gentílicos [...] dando, sobretudo ao semblante, um aspecto extra-humano, um tanto diabólico e absolutamente selvagem” (p. 206). Também os comportamentos aparecem a suscitar a construção da diferença, aferida pelo grau de proximidade à referência “europeia”: “o indígena do litoral ou de próximo dele, besuntado de civilização, debaixo de uma noção de pudicícia que lhe veio da necessidade de estabelecer comércio com o europeu ou de o servir, traja à europeia ... na cabeça assenta-lhe um chapéu de homem, ou de senhora, contanto que na nomenclatura do vestuário do europeu se chame “um chapéu”” (p. 207-208).

A diferenciação física encontra prolongamentos na representação sobre o ‘espírito’, apresentada em termos antagónicos, tomando como legítimo, uma vez mais, o referencial cultural europeu – “Entre o indígena do litoral e do interior nota-se uma apreciável diferença de mentalidade, sendo o primeiro mais inteligente, contagiado pela civilização do litoral, onde o comércio europeu abunda; e, pelo contrário, o segundo, bronco, misto de homem e de animal ... não tem assomos de intelecto, vivendo sob costumes de quase homem primitivo” (p. 206-207).

Este sistema de valores é também evidenciado por uma caracterização indireta – “o pior são as fugas dos carregadores. Logo que se acentuam os perigos e as fadigas, ei-los que

abalam pelos matos [...] Estamos sempre a dividir com eles do melhor que temos, a cuidar da sua segurança, da sua saúde, e é assim que os patifes nos pagam” (p. 215-216).

É, porém, nas práticas sociais que se evidenciam, com mais nitidez, práticas de distanciamento reveladas por uma escolha lexical saturada de valores semânticos negativos – “No seu feroz desvario, atiravam-se ao chão, revolviam-se e, quando se punham de pé, davam saltos extraordinários, fazendo esgares medonhos. O préstito chegou ao seu destino nesta desordenada selvajaria” (p. 261).

O posicionamento perante o *outro* nem sempre, porém, envolve distanciamento, podendo antes supor proximidade. Quando tal acontece, o que se privilegia são valores comuns, associados a práticas relacionais, ou características de comportamento, de valentia – “os Pretos na margem do rio aplaudiam com entusiasmo. Um mais ousado atirou-se à água no intento de o ajudar a atingir a outra margem” (p. 188) –, ou solidariedade – “Os Negros colocaram Serpa Pinto, com todos os cuidados na canoa, e um remador hábil acompanhou-o tentando com toda a força dos seus músculos vencer a corrente violenta e encrespada” (p. 186).

3.2. O outro “conjunto”

O livro *L* organiza-se em três grandes secções – *Comunidade Portuguesa; Outras Terras e Outras Gentes; A Longa história do Homem* –, cada uma contendo um número variável de capítulos e sub-capítulos, cujos títulos são informativos do tema agregador dos textos que incluem.

Os breves trechos da responsabilidade dos autores do livro, que servem de separadores de cada uma das secções, especificam o conteúdo de forma a agregar as temáticas à volta do tema central da antologia – Portugal.

A última secção, por exemplo, inclui textos cuja temática é o esforço que conduz ao progresso e a afirmação de como Portugal participa desse esforço. Dividida em dois capítulos – *A Vida em Evolução e A Arte e o Mundo* –, esta é a secção em que se transmitem informações sobre fatos científicos, artísticos, biográficos, desportivos... É o lugar também para géneros como reportagens e notícias.

As outras duas secções – *Comunidade Portuguesa e Outras Terras e Outras Gentes* – colocam o leitor num espaço global de que Portugal (“metropolitano”) é o ponto de partida. A primeira destas secções divide-se em dois capítulos – *Metrópole e Ultramar e Projecção Portuguesa no Mundo* – que servem para textos sobre a história de Portugal (*Lição do*

Passado), o mundo português (*Espaço Português*), o desenvolvimento social português (*Sentido do Presente e Convivência Social*), a *Presença do Brasil e Portugueses no Estrangeiro*.

Os textos inscrevem-se privilegiadamente numa matriz informativa e enciclopédica, predominando os de carácter histórico-geográfico, biográfico, de relatos e diários de viagem. Tal como se encontram distribuídos pelas diferentes seções, a sua função, imediatamente reconhecível, é a de situar Portugal num espaço geográfico alargado – que vai da Metrópole à Ásia, parando em África, passando pelo Brasil –, e num tempo determinado: o presente.

Predominam, assim, textos sobre mundos onde Portugal está, de alguma forma, presente, dos quais são referidos aspectos da história e da geografia, da sociedade e da cultura. Assumidos esses mundos como “continuidade de Portugal”, parece natural as belezas de Évora aparecerem lado a lado com as belezas de Luanda; a ponte da Arrábida lado a lado com a Barragem de Cambambe... O representado é a imagem do Progresso, seja ele tecnológico ou cultural: em Lisboa, o progresso é a nova Biblioteca Nacional, em Moçambique é a expansão da rede escolar.

Produzidos maioritariamente por autores portugueses e até pelos próprios autores do livro didático, nesses textos ou não há pessoas – tanto Nova Iorque como uma aldeia holandesa, dadas por crónicas de Érico Veríssimo e Ramalho Ortigão, respectivamente, são espaços sem gente – ou quando as há, generalizadamente não figuram em posição central. A exceção ocorre quando se trata de destacar o homem português, “indomável”, “bravo”, “herói viril”, ator de uma história em que os outros de África ou da Ásia são apenas figurantes nos seus feitos: “Mantendo entre os negros uma inexcedível influência, [Silva Porto] foi um homem benemérito, generoso e desinteressado, para quem a África era verdadeiramente a continuação da Pátria” (p. 24).

Neste quadro, o *outro*, de África, sobretudo, é também apresentado, no único texto em que aparece em posição subordinante – *Heróis de Cor* –, partilhando a mesma “bravura”, “energia e sangue-frio” do português que acompanha ou defende: a companhia indígena de Landins, apesar do reduzido número de homens, conseguiu, com “tenaz resistência” defender o posto militar de Umpuhua, em 1918. A partilha desses traços explicará, num outro texto, o modo como se refere a urbanização em Luanda: aqui, “vivem, como bons vizinhos, europeus e africanos” (p. 46).

Os textos são, pois, de exaltação do “espírito luso, que se reveste, ao mesmo tempo, de ousadia, de originalidade e de um profundo poder de integração” (p. 86).

Construído, sobretudo, na posição subordinada, como figurante, o *outro* é representado pela categoria onipresente de ‘indígena’ e “nativo” quando se trata de África, “selvagem” quando se trata do Brasil.

Num cenário de escassa caracterização, a diferença é estabelecida por dois elementos principais, o vestuário e a cor da pele: “A cada passo cruzam-se o português de calças com o chinês de cabaia, a portuguesa de saias e a chinesa de calças” (p. 55); “... pretos e pretas envergavam as suas melhores roupas. O guarda-sol, talvez um sinal de distinção, acompanhava, mas fechado, todos os nativos. As pretas exibem trajos garridos, predominando o vermelho e o amarelo” (p. 45).

Se o poder distintivo da cor é frequentemente atenuado, nomeadamente, pela “boa vizinhança” que se estabelece, ele acaba mesmo por ser anulado em textos dos próprios autores: “seja qual for a cor da nossa pele, todos somos iguais” (a propósito do papel pioneiro de Portugal na abolição da escravatura) (p. 22). Uma forma aparentemente intencional de reforçar este apagamento do distanciamento, que a referência à cor pode sugerir, e pelo qual os autores do manual parecem zelar, pode ser encontrada na inclusão de um poema, de uma das autoras, intitulado “Canção de embalar um menino”. Este menino é “negro/ Tão lindo, tão fino/ De oiro tão negro/ É o meu menino/.../ Olhos de cristal,/ Tão meigos, tão puros/ Tão longe do mal” (p. 67).

São vários os dispositivos linguísticos que criam a sugestão de proximidade: no caso do poema anterior, o possessivo “meu” (sabemos que a autora é europeia); num outro texto, o uso de diminutivos que, aqui, associam a sua função de referência ao tamanho à de aproximação – “os pretinhos parecem de chocolate” (p. 45) –, bem como o recurso a adjetivos avaliativos de valor positivo – “garboso e simpático negro” (p. 44).

A representação do *outro* concretiza-se, ainda, em textos de autores estrangeiros: a maioria brasileiros, um só africano e outro timorense. Através desses textos, entre o exótico da vegetação ou das práticas culturais e valores dos grupos étnicos referidos, é o quotidiano familiar que sai realçado, com as crianças a deterem, predominantemente, uma posição central.

Nas lendas, nos poemas ou nas narrativas e crónicas, as situações representadas enaltecem valores de solidariedade, bravura, sabedoria: os velhos dos Fulas são sábios; as jovens índias de Pernambuco capazes de heroísmos por amor. No quotidiano, os meninos cabo-verdianos, brasileiros ou timorenses são traquinas e vivem uma vida familiar igual a qualquer outra.

Em síntese, se o anterior livro didático se constrói na busca da afirmação da diferença – o *outro* disjuncto –, neste caso, o diferente torna-se próximo – o *outro* conjuncto. Note-se, contudo, que esta orientação é construída sobre a da convicção dos autores no “profundo poder de integração [do espírito luso]” (p. 86).

3.3. Conjunções e disjunções

O livro didático OS distingue-se dos anteriores pela sua diferente forma de composição. À antologia juntam-se as atividades (em forma de questionários e instruções) e as fichas informativas. Na medida em que, por meio dessas atividades, são produzidos recortes nos textos, enfatizando uma ou outra de suas dimensões constitutivas, nesta análise, a tipificação e a qualificação do *outro* consideram não apenas os textos, mas também o que desse *outro* é dito e relevado nas atividades, particularmente nos seus enunciados enquadreadores².

Organizado em grandes seções em que a palavra *Mundo* se repete – *O Mundo das Palavras; O Outro lado do Mundo; Uma Janela aberta para o Mundo...* – este livro didático reúne, quase exclusivamente, textos de cunho literário, cujos assuntos são variações dos temas *Língua e Comunicação*.

Por isso mesmo, e como em muitos livros didáticos produzidos nesse período (cf. JORGE, 2002; GUTERRES, 2002), uma das suas características é a ausência quase total de textos que elejam, como tópico central, um *outro* que habite outros espaços, pelo menos com algum grau de intencionalidade e visibilidade perspectivadas por um olhar externo. Quando esse *outro* está presente, trata-se, na maior parte dos casos, de textos de autores estrangeiros que, assim, produzem um olhar local sobre as suas próprias realidades geográficas e sociais. A predominância de textos narrativos e poéticos, em que o efeito literário se sobrepõe à dimensão informativa factual, contribui para a escassez de elementos caracterizadores, seja das pessoas seja dos mundos em que elas vivem, mesmo no caso dos textos de autores estrangeiros.

Em alguns casos, os excertos recortam as narrativas de tal ordem que é possível apenas reconhecer a existência de um *outro* pelo nome. É, aliás, a existência do nome que cria e afirma a sua identidade: Leila; Slimane; Tarik; Anne; Pedro Bala; Leandro; Coyotito; Kanji;

² De uma forma sucinta, podemos definir enunciados enquadreadores como aqueles que, da responsabilidade dos autores do livro didático, estabelecem as coordenadas em que as tarefas de interpretação ou produção textual devem ser realizadas (cf. DIONÍSIO, 2000).

Yvette, Altino; Maruane... São, na maioria, crianças que partilham – quer em textos portugueses quer em estrangeiros – algumas características, independentemente do espaço geográfico que habitam. As crianças judias, tuaregues, libanesas, brasileiras, africanas, timorenses... habitam um mundo histórico e social marcado pela pobreza e/ou pela guerra ou por práticas sociais “desumanas”, como a escravatura ou a exclusão de direitos cívicos.

Ocupando a posição subordinante, estas crianças são exemplos de espíritos “indomáveis”, capazes de atos de bravura e solidariedade: “para salvar o seu cão, menino da rua arrisca a vida” (p. 175) é o título de um dos raros textos jornalísticos do livro. A caracterização que delas se faz é sobretudo indireta, distinguindo-se, desse modo, as suas acções de sobrevivência: “Maruane brinca muitas vezes à guerra com algumas crianças xiitas do campo, mas não tem pressa em fazê-la de verdade. Primeiro tem de ganhar a vida no centro de Beirute para ajudar a família” (p. 260); “Sujos, esfarrapados, vagabundeiam pela rua durante o dia, furtando o que podem...” (p. 174).

A intencionalidade desses textos é reforçada por outros que à volta deles gravitam. Generalizadamente, poemas sobre a paz, a solidariedade, a igualdade de direitos, a denúncia do racismo, mas também enunciados enquadreadores das actividades, da responsabilidade dos autores do livro didáctico. Aqui, a diferença, que não é fator de distanciamento, é marcada pela referência à cor de pele, mas para “provar que a cor da pele é apenas um pormenor” (p. 237). “A mãe negra embala o filho/.../ É para o céu que ela canta/.../ No céu/ tão estrelado e festivo/ Não há branco, não há preto,/ Não há vermelho e amarelo/... (p. 236)

“Encontrei uma preta/ que estava a chorar/.../ nem sinais de negro,/ nem vestígios de ódio/... (p. 237).

Particularmente entre os *outros* que são naturais de países de língua oficial portuguesa, a caracterização indirecta contribui para realçar um traço distintivo: o da sua língua. Assim, crianças e adultos aparecem a falar nas variantes brasileira e africana do português: “Como se vocês fosse uns homão. É tudo uns menino” (p. 172); “Uma vez levei-o na pesca” (p. 113); “Quem sabe o senhor desenha para nós” (p. 36).

É este fator que faz emergir, não por parte dos autores dos textos, mas por parte dos autores dos livros didáticos, um distanciamento marcado por juízos de valor e comentários, os quais, pelos qualificativos e expressões modais usados, são manifestação de preconceito linguístico e, por isso, de antagonismo.

Na verdade, se foi possível verificar, nos enquadreadores das perguntas sobre os textos, que “a cor da pele é apenas um pormenor”, a língua já não o é: “Não é só a nível de espaço físico e social que esta narrativa nos apresenta dados interessantes. A nível linguístico

deparam-se-nos também aspectos curiosos” (p. 113); “As expressões transcritas não são correctas segundo as normas gramaticais da Língua Portuguesa. Reescreve-as correctamente” (p. 113); “Num diálogo entre dois jovens portugueses algumas expressões utilizadas nunca surgiriam.... Reescreve a frase [*Mas se pegar tu?*] correctamente (p. 173).

Num quadro curricular em que o desenvolvimento da competência comunicativa, função de conhecimentos, capacidades e atitudes linguísticas, é enunciado como objectivo principal, as lições de linguagem e, por seu intermédio, as lições de valores, sobrepõem-se às lições de coisas, de algum modo, mais presentes nos livros didáticos anteriores.

4. Conclusões

Como *locus* grafocêntrico que é, a escola propicia aos sujeitos que nela (inter)atuam inúmeras experiências de leitura. Algumas dessas experiências, pelos géneros de textos que envolvem, pelo seu universo de referência, pelas condições de recepção que as configuram, tornam-se particularmente poderosas na construção de uma específica visão do mundo e, por essa via, de construção e/ou reconstrução de subjetividades.

As disciplinas curriculares da área do Português estruturam-se historicamente em redor de práticas de leitura de textos que, mesmo quando disponibilizados como meio privilegiado de acesso a mundos de linguagem, são sempre “lições de coisas”.

Esta centralidade dos textos e a possibilidade de se garantir, através deles, a apropriação de um reportório mais ou menos amplo da experiência humana, torna essas disciplinas escolares especialmente adequadas para a produção de identidades particulares. Essa possibilidade é alargada, ainda, porque os textos sempre manifestam pontos de vista – todos os textos apresentam um grau particular de modalização, exprimindo uma determinada atitude do sujeito face ao conteúdo proposicional do seu enunciado. Esses pontos de vista podem ser reforçados, mas também restringidos ou negados, pela voz dos autores do livro didático. Acresce que à apropriação que desses textos é efectivamente feita não são indiferentes as formas de relação que com eles são estabelecidas pelos sujeitos pedagógicos, designadamente pelos professores, cuja prática, por sua vez, pode ser mais ou menos condicionada pelo exercício regulador dos textos oficiais. Ainda assim, os textos constituem o cerne significativo de todo esse processo; naquilo que os textos dizem, ou permitem dizer, radica um complexo processo de construção e reconstrução de significados.

A viagem que pudemos fazer desvelou um conjunto de opções consistentes, historicamente marcadas, relativamente aos critérios de seleção textual que operam quando se

trata de representar o *outro*, designadamente aquele outro que se encontra apartado temporal e espacialmente do leitor aluno.

Três opções distintas a este respeito puderam ser identificadas: (i) a representação do *outro* num quadro dissociativo, de oposição, que serve à acentuação das diferenças; o *outro* é então dado como exótico, na sua cor, nos seus costumes, nas suas práticas culturais; (ii) a representação do *outro*, habitante de uma paisagem que largamente o subordina, num quadro de contiguidades, presumindo a pertença a um mesmo espaço político e a partilha de um quadro de valores semelhante, ainda que as diferenças socioculturais continuem a ser sinalizadas e valorizadas; (iii) a representação do *outro* num quadro de conjunção, que o torna semelhante ao leitor, com um nome que o individualiza, partilhando o mesmo quadro de valores, exceto nesse lugar tornado crítico de marcação da diferença – a língua ou uma sua variedade.

Falamos de textos e de escolhas que, como antes referimos, têm lugar em contextos políticos e socioeducativos muito distintos. Importa, ainda assim, notar elementos de permanência: a diferença como estratégia de construção de si, atualizada através do recurso a dispositivos discursivos também eles constantes – tão “curiosos” são os costumes como os usos de linguagem.

O que fica por identificar são práticas e processos que, “integrando sistemas maiores de estar, agir e pensar”, constituam o reconhecimento do *outro* como elemento de efetiva construção da identidade de si:

Se todo o processo de criação de identidade é um processo de reconhecimento da alteridade, em relação à qual vou constituir e afirmar minha própria identidade – um eu outro ou um outro eu – é preciso pensar que diferentes contextos e situações vão configurar alteridades distintas. A identidade não existe senão contextualizada, como um processo de construção, e pressupõe o reconhecimento da alteridade para sua afirmação (MONTES, 1996, p. 57).

5. Referências

- APPLE, Michael & CHRISTIAN-SMITH, Linda, Eds. (1991). *The Politics of the Textbook*. London: Routledge.
- ARAÚJO, Matilde R.; SAMPAIO, José S.; MARTINS, José B. & BAPTISTA, Orlando P. (1970). *Ler. Leituras para o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, 2º ano*. Lisboa: Verbo Escolar Editora.
- BAPTISTA, Vera S. & PINTO, Elisa C. (1993). *Outros Signos*. Português, 8º ano. Lisboa: Lisboa Editora.
- BAUMAN, Zygmunt (2005). *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar Editor.
- BENTO, M^a Conceição R. (2000). *Modos de Existência do Manual Escolar de Língua Portuguesa: da Produção à Recepção*. Dissertação de Mestrado em Educação. Braga: Universidade do Minho.
- CARVALHO, Eduarda; LOUREIRO, Helena; OLIVEIRA, Lina & AMADO, Teresa (1999). "Branços, macho e mortos" ou quem mora no manual de Inglês. In: CASTRO, Rui Vieira de, et al. (Orgs.) *Manuais Escolares – Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho.
- CASTRO, Rui Vieira de (1995). *Para a Análise do Discurso Pedagógico*. Constituição e transmissão da gramática escolar. Braga: Universidade do Minho.
- CASTRO, Rui Vieira de; MAGALHÃES, Justino. "Entre a lei e o mercado. Aspectos do manual escolar em Portugal no Século XX". In: GUEREÑA, Jean-Louis; OSSENBACH, Gabriela e DEL POZO, Maria del Mar (Directores). *Manuales Escolares en España, Portugal y América Latina* (Siglos XIX y XX). Madrid: UNED, 2005, pp. 135 – 153.
- CLAUDINO, Sérgio (2005). Os compêndios escolares de Geografia no Estado Novo: mitos e realidades. *Finisterra – Revista Portuguesa de Geografia*, XL (79), pp. 195-208.
- DIONÍSIO, M^a Lourdes (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores*. Leituras do manual de Português. Coimbra: Almedina.
- GEE, James P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* (2nd ed.). London: Taylor & Francis.
- GUTERRES, Jacinta de Fátima (2002). *Valores e Ensino da Língua Materna*. Os manuais escolares. Dissertação de Mestrado em Didáctica da Língua. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- JOHNSEN, Egil (1993) *Textbooks in the Kaleidoscope: A critical survey of literature and research on educational texts*. Oslo: Scandinavian University Press; New York: Oxford University.
- JORGE, M^a Fernanda C. (2002). *A Diversidade Cultural no Ensino-aprendizagem do Português*. Dissertação de Mestrado em Estudos Portugueses Interdisciplinares. Porto: Universidade Aberta.
- MAGALHÃES, Justino (2006). O manual escolar no quadro da história cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*. 1. pp. 5-14. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- MARTELO, M^a de Jesus A (1999). *A Escola e a Construção da Identidade das Raparigas: O exemplo dos manuais escolares*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

MONTES, M^a Lúcia A. (1996). Raça e Identidade. In: SCHWARCZ, Lilia K. M. e QUEIROZ, Renato da Silva (Orgs.). *Raça e Diversidade*. São Paulo: EDUSP/HUCITEC.

PINTO, Mariana Oliveira (2002). *Para a Análise do Discurso Gramatical Escolar: Estruturas de Conteúdo, Actividades e Definições em Manuais Escolares do 2º Ciclo*. Dissertação de Mestrado em Educação. Braga: Universidade do Minho.

TAVARES, José Pereira Lisboa (1951). *Livro de Leitura*. Parte II (2º ano). Lisboa: Livraria Sá da Costa.

TORMENTA, José Rafael (1999). *Os Professores e os Manuais Escolares: Um estudo centrado no uso dos manuais de Língua Portuguesa*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Animação e Gestão da Formação. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

VIEIRA, Amélia Sofia (2005). *O Desenvolvimento da Competência de Leitura em Manuais Escolares de Língua Portuguesa*. Dissertação de Mestrado em Educação. Braga: Universidade do Minho.

Maria de Lourdes Dionísio é Professora Associada; Docente no Instituto de Educação e Investigadora no Centro de Investigação em Educação (CIEd) da Universidade do Minho. Áreas de atuação: Didáctica do Português e Educação e Literacias.

E-mail: mldionisio@iep.uminho.pt

Rui Castro é Professor Catedrático; Docente no Instituto de Educação e Investigador no Centro de Investigação em Educação (CIEd) da Universidade do Minho.. Áreas de atuação: Didáctica do Português e Educação e Literacias.

E-mail: rvcastro@iep.uminho.pt

CASA LIVRO AZUL: OS LIVROS, OS IMPRESSOS E OS PAPÉIS

Maria Lygia Cardoso Köpke Santos
Universidade Estadual de Campinas

Resumo

Partindo do estudo dos anúncios da *Casa Livro Azul*, publicados nos principais jornais de Campinas-SP, da leitura dos seus Memoriais Comemorativos de Aniversário e de depoimentos de antigos frequentadores e descendentes, este artigo procura analisar como essa loja anunciava seus produtos e mercadorias para uma sociedade que se iniciava no mundo *escriturístico*, ainda pouco familiarizada com um estabelecimento que reunia os serviços de tipografia, papelaria e livraria. Busca-se também observar como a escrita e seus suportes vão se diversificando e penetrando numa sociedade que se moderniza e profissionaliza e como os anúncios revelam a construção e a permanência de certa consciência tipográfica em uma comunidade de consumidores que parece ter desaparecido para nós, que tomamos os materiais impressos — espalhados no nosso cotidiano doméstico e profissional — como objetos familiares, adquiridos prontamente e de maneira fácil em qualquer canto de nossa cidade.

Palavras-chave: livros; escrita; leitura; impressos; papéis

Abstract

Analyzing advertisements published by CASA LIVRO AZUL at the main Campinas news and reading the Anniversary Commemorative Memorials published by both its owners and the depositions of old users, this material tries to study and analyze how that stores' products were advertised to a society in the beginning of a writing world, as well as not used to typography, stationary and book local stores. As writing and its resources tend to diversify and make part of a modernizing and professional society and as advertisements may indicate a kind of a starting consumers society typographical conscience, which seems to have disappeared in our days, when printed matters turn into familiar objects, spreaded around our domestic and professional daily lives, easily and readily acquired in any part of our city.

Key words: books; writing; reading; typography; prints

Introdução

Este artigo toma por base a dissertação de mestrado que defendi, em 2004, na Faculdade de Educação da Unicamp, cujo tema contemplou a leitura, os livros e os impressos em Campinas, no início do século XX. Ao iniciar a pesquisa sobre esses assuntos, deparei-me com um cenário rico em espaços onde se praticava e se buscava a leitura e com uma rede comercial em que circulavam papéis e impressos de todos os tipos. Eram associações literárias diversas, algumas bibliotecas particulares, tipografias e lojas de encadernação, que tinham por matéria-prima os impressos e os papéis. As associações literárias eram patrocinadas por entidades beneficentes, grêmios e associações de profissionais que se reuniam para leitura e palestras culturais. Já as tipografias eram também encadernadoras e lojas comerciais, onde os leitores não só compravam seus livros e materiais escolares, como podiam ser atendidos em seu interesse por papéis, cartões postais, bonecas importadas, caixas de música, louças, brinquedos e artigos diversos para casa e escritório.

Isso porque, naquela época, no final de Império e primeiros anos de República, uma livraria dificilmente poderia manter-se apenas com a impressão e a venda de livros. Como afirmam os historiadores da leitura no Brasil, entre eles Hallewell (1985), as livrarias vendiam desde capas, galochas, guarda-chuvas e pílulas até livros, cadernos e armarinhos variados.

Dentre essas lojas comerciais, destacava-se, em Campinas, a *Casa Livro Azul*, importante estabelecimento comercial dedicado aos serviços de encadernação e tipografia e ao comércio de artigos de papelaria, material de escritório e de livraria. Como suas concorrentes, vendia também artigos diversos para casa e brinquedos, tendo sido estabelecimento pioneiro no comércio de pianos e de materiais para iluminação elétrica. Diferentemente de seus concorrentes, porém, promovia sessões de cinema e divulgação de atividades culturais. Pertencente à família Castro Mendes, foi inaugurada em 1876 e, após longos anos de serviço e dedicação à população de Campinas, cerrou suas portas em 1958.

Casa Livro Azul: 1876-1958

De início, apenas uma pequena loja de encadernação, passou a fabricar também caixas de papelão para chapéus, que fornecia à firma Bierrenbach & Irmãos, e outras caixas, que fornecia ao Sr. Alfredo Genoud, para embalagem de tranças de cabelo para

senhoras. Logo o negócio foi crescendo, o que levou à aquisição da primeira máquina impressora, destinada exclusivamente à impressão de cartões de visita.

Em seguida, os sócios Castro Mendes e Roberto Alves criaram também uma pequena papelaria com estoque de caixas e artigos de escritório para servir aos pequenos estabelecimentos que, gradativamente, proliferavam pela cidade.

Seus primeiros clientes foram os novos comerciantes e os industriais locais, que precisavam de livros de caixa para registro de vendas e compras; blocos de notas fiscais; acessórios de cartórios; caixas de embalagens, numa sociedade que começava a se industrializar e modernizar, produzindo seus próprios objetos de consumo.

A loja crescia rapidamente e os negócios prosperavam. Em poucos anos, a venda de artigos de papelaria e escritório ampliou-se. Por volta de 1886, ou seja, dez anos após sua inauguração, a *Livro Azul* já estava consolidada no comércio campineiro.

Com mercado abundante e grandes clientes, como a Companhia Mogyana de Estradas de Ferro, a *Casa Livro Azul* mudou de endereço por quatro vezes, sempre para atender sua necessidade de maior espaço. Pouco a pouco, as oficinas incorporaram mais máquinas impressoras e novas coleções de tipos importados das fundições norte-americanas e alemãs e aumentaram seu quadro com mais funcionários especializados, alguns deles estrangeiros, aprendizes e oficiais. E a papelaria, sua especialidade, passou a receber grandes sortimentos de mercadorias vindas diretamente da cidade do Rio de Janeiro e da Europa. Atendia a uma clientela diversificada, de estudantes, de donas de casa e de profissionais, que se avolumava constantemente: o público escolar crescia com a abertura de novas escolas e os profissionais multiplicavam-se em razão do crescimento e do desenvolvimento da cidade. Sob essa perspectiva, a *Casa Livro Azul*, consolidada como tipografia e papelaria, tornou-se também livraria, atendendo ao público escolar que, na época, em relação a outras cidades, não era pequeno.

Pelas fontes pesquisadas, pudemos constatar que, por volta de 1900, era a *Casa Livro Azul* uma das mais importantes de Campinas em seu ramo de negócios. Possuía grande variedade de brinquedos importados, louças e objetos para casa. Realizava trabalhos de impressão e tipografia de todo tipo de cartões e convites. Ao final de cada ano, por ocasião do Natal, do Ano Bom e do dia de Reis, promovia exposições que atraíam uma verdadeira multidão para suas vitrinas. Tornou-se, com esses eventos, um centro de reunião e de elegância que se destacava na progressista sociedade campineira.

Ainda em 1900, a loja fundou o *Club Livro Azul*, com sede em seus salões. Ali se reuniam artistas e intelectuais para concertos e palestras, cantos e declamações, criando um ambiente rico de atividades culturais, os chamados *Concertinhos do Livro Azul*. Em 1911, Cleso de Castro Mendes, o filho de Antonio Benedicto de Castro Mendes, começou a tomar parte nos negócios da Casa, percorrendo todas as seções e preparando-se para uma natural sucessão. Mais tarde, no ano de 1934, tornou-se sócio da firma, que passou a girar com a razão social de Castro Mendes & Filho Ltda.

Nos anos de 1915 a 1923, Campinas desenvolveu-se extraordinariamente, seu comércio e sua indústria igualmente progrediram e muitas novas firmas se estabeleceram. As empresas de estrada de ferro, principalmente a Mogyana, para as quais a *Livro Azul* fornecia, tiveram considerável aumento no tráfego, o que aumentou suas solicitações de impressos, livros, etc. A loja e as oficinas não tinham mais espaço para comportar tal incremento. Mais uma vez a *Casa Livro Azul* ampliou seus negócios e reformou seu espaço para abrigar novas máquinas encomendadas na Alemanha.

No período abrangido por este estudo — segunda metade do século XIX e primeiras décadas do século XX —, segundo Lapa (1996), Campinas iniciou seu processo de modernização, que se caracterizou por um certo modo de viver: símbolos, costumes e usos buscados nos modelos europeus e norte-americanos. Não toda a população, mas certa camada da classe média e a aristocracia voltaram-se para as artes, para a música, para a literatura e para o consumo de certos objetos de padrões estrangeiros. A *Casa Livro Azul* é um símbolo desse tempo, pois representa a idéia que se tem de Campinas nessa época.

Entretanto, enormes dificuldades surgiram com a Segunda Guerra Mundial. A tipografia e a papelaria já não eram estabelecimentos totalmente desconhecidos da sociedade, faziam parte de uma época em que livros e materiais para escritórios e negócios não precisariam mais ser importados, pois a produção local já havia se firmado. A *Casa Livro Azul* permaneceu com seus trabalhos, substituindo os produtos importados por nacionais, superando, assim, as dificuldades de importação. Permaneceu ativa por mais 12 anos, quando encerrou suas atividades, em 1958.

Velhos e antigos papéis...

Para a realização deste trabalho, consultei diversas fontes impressas (jornais, livros, revistas — avulsos ou do acervo de hemerotecas — e memoriais) além de imagens

(fotografias, cartões postais). Sempre que possível, preservei a ortografia original nas transcrições de documentos, artigos e textos. Além disso, fiz entrevistas com descendentes dos antigos proprietários e freqüentadores da loja. Acredito que diversos tipos de fontes poderiam proporcionar uma imagem mais nítida daquele universo apenas vislumbrado, mas ainda desconhecido.

No Centro de Memória da UNICAMP encontrei quatro *Memoriais comemorativos da Casa Livro Azul*, publicados pela própria loja. Numa visão particular, seus proprietários relatavam toda a história da livraria, desde a sua fundação: seus primeiros sócios e fundadores, seu desenvolvimento e crescimento, mudanças de prédio, aquisição de mercadorias na Europa, crise provocada pela febre amarela, notícias de seus funcionários, incorporação de novas funções, venda de pianos e participação política e cultural na vida da cidade.

Neste trabalho, foram utilizadas fotos antigas — produzidas por profissionais ou não — com o objetivo principal de identificar, através delas, o momento histórico e o contexto social da época. As fotos permitiram a identificação de homens e mulheres, revelaram momentos de trabalho, interações sociais e objetos emblemáticos.

Entre inúmeras fotos¹, recuperei cartões postais impressos pela *Livro Azul* e alguns livros também editados pela própria loja². Encontrei muitas fotografias nos *Memoriais* publicados pela *Casa Livro Azul*, algumas foram fornecidas pela bibliotecária do Centro de Ciências Letras e Artes (CCLA) e outras foram copiadas de jornais e revistas da época.

Em microfilmes do Arquivo Edgard Leuenroth, da UNICAMP, pesquisei os jornais *Diário de Campinas* (de 1876 a 1900), *Gazeta de Campinas* (de 1876 a 1900) e *Cidade de Campinas* (1901 a 1910). Procurei, sempre, anotar e copiar cada propaganda, cada notícia, cada menção à *Livro Azul* e à família Castro Mendes. De cada notícia e de cada propaganda foi feita uma cópia xerox, para ser analisada posteriormente.

Ao tentar compor uma história desse lugar através de diversas fontes, busquei deixar que elas dialogassem entre si, sem privilégio de nenhuma delas. Todos os documentos poderiam ser analisados em sua amplitude, pela sua natureza: escritos, orais, iconográficos.

¹ Disponibilizadas por D. Maria Luiza Pinto de Moura (bibliotecária do CCLA), de seu acervo pessoal.

² Eis alguns títulos publicados pela *Livro Azul* e cedidos por D. Maria Luiza: *Estrellas errantes*, por Francisco Quirino dos Santos (1905), livro de poesias, e *Paginas contemporâneas*, por Miguel Alves Feitosa (1901), que trata de assuntos pedagógicos, entre outros.

Devido ao grande número de fontes e de material recuperado, não seria possível trabalhar a fundo todos os aspectos da *Casa Livro Azul* (tipografia, papelaria, livraria, encadernação, douração, comércio de pianos, audições musicais, saraus literários, entre outros) e também não seria possível analisar todo o período de sua existência, de quase cem anos. Tornou-se necessário, então, fazer algumas escolhas e criar estratégias que possibilitassem melhor compreensão daquele espaço.

Decidi restringir o período a ser focado, destacando o espaço de tempo que vai desde a fundação da casa, no final do século XIX, até quando, segundo seu proprietário, ela atingiu o ápice de seu reconhecimento e brilho: 1906. Fiz ainda uma nova opção — tentar conhecer esse lugar, fazendo um movimento de aproximação, focando principalmente as propagandas publicadas nos jornais daquele período.

Os anúncios são também reveladores de uma sociedade e de uma determinada época, retratam maneiras e modos de viver. As propagandas, provavelmente, poderiam fornecer uma certa imagem pública com a qual a *Livro Azul* gostaria de se apresentar, de se dar a conhecer, de conquistar a sociedade. Que marcas, traços, aspectos da casa seriam destacados pelos proprietários na construção da imagem com que gostariam de se apresentar ao público campineiro? Por que escolhiam certos aspectos e não outros? Orientados pelas necessidades e pelos desejos dos clientes que queriam conquistar? Pela novidade que essa loja significava para a sociedade da época? Para marcar uma certa identidade, afirmar-se na cidade? Como a casa se revelava através das propagandas?

Ainda focando as propagandas, mas atentando especificamente para a história da leitura e da escrita, eu poderia me aproximar de algumas relações que os indivíduos da época tiveram com a cultura impressa e com determinados objetos culturais. Quais eram os seus gostos, seus usos e suas preferências — enfim, que práticas se movimentavam em torno desses produtos? O que compravam, o que valorizavam, para que e por quê?

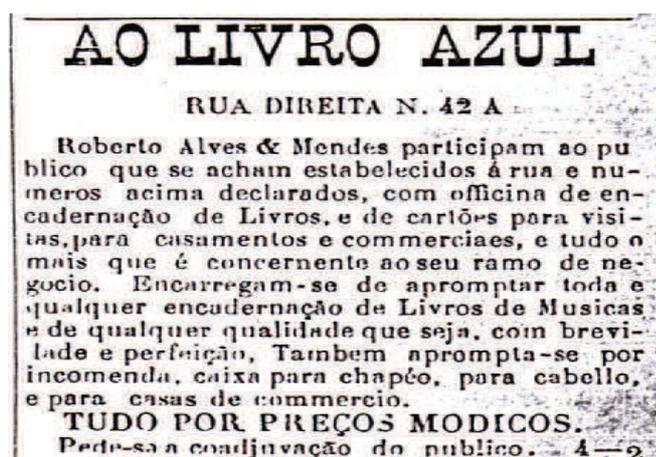
Consegui 29 categorias diferentes de propagandas no período de 1876 a 1889, nos jornais *Gazeta de Campinas* e *Diário de Campinas*. Dessas, quatro destacavam os serviços de encadernação e correspondiam aos primeiros quatro anos de abertura da loja. Outras quatro referiam-se especialmente à tipografia. Mais 18 falavam dos outros serviços oferecidos pela loja: (venda de) artigos de papelaria, de quinquilharias e de livros, embora vários desses anúncios não deixassem também de mencionar os serviços de impressão e encadernação. Dentre esses 18, dois citavam algum tipo de livro e apenas dois eram

específicos para a venda de pianos. Não encontrei nenhum anúncio, nessa época, que se referisse exclusivamente a livros. Obtive também 11 propagandas no jornal *Cidade de Campinas*, no período de 1901 a 1906, voltadas para os setores de tipografia, papelaria e livraria.

Para este estudo, não considerei as propagandas de pianos, objetos de arte, bonecas, louças, vendas de ingressos para temporadas líricas, exposições de Natal ou as que apenas citavam a *Casa Livro Azul*.

A tipografia

Os anúncios daquela época diferiam muito dos que circulam, hoje, na mídia escrita, quer pela linguagem, quer pelo seu conteúdo. A análise da primeira propaganda da *Casa Livro Azul* permite ao leitor observar que, para divulgar as atividades e a localização da *Casa*, ela vem redigida em um texto razoavelmente longo em relação aos modelos contemporâneos. Em um único parágrafo, sem imagens, anunciava quem oferecia, onde e como e o que ofereciam. Além disso, fica evidente que não é a loja que coloca à venda seus produtos e serviços de maneira impessoal, mas Roberto Alves & Mendes, pessoas provavelmente conhecidas naquela sociedade, comunicavam que, a partir daquela data, tornavam-se comerciantes em novo ramo de negócios.



Primeiro anúncio da Casa Livro Azul

O que podemos destacar neste anúncio quanto ao modo como os proprietários das primeiras tipografias anunciavam seus produtos para uma sociedade ainda pouco acostumada a produtos impressos nacionais ou locais? Quais qualidades eles ofereciam

como “sedutoras”, irrecusáveis para tal comunidade? Quais eram os gostos, as preferências, os usos? Enfim, que práticas eram mobilizadas em torno dos produtos e serviços oferecidos? Como os anúncios podem ser indicadores da construção e da permanência de certa consciência tipográfica em uma comunidade de consumidores que parece ter desaparecido para nós que, hoje, vemos os materiais impressos como objetos familiares, espalhados no nosso cotidiano doméstico e profissional, adquiridos prontamente e de maneira fácil, em qualquer canto de nossa cidade?

Na maneira como eram propostos os serviços relacionados à encadernação de livros, podemos destacar alguns aspectos referentes às relações dessa sociedade com a cultura escrita impressa. O primeiro aspecto é a presença da palavra *Livros (de Músicas)* escrita com maiúscula. Seria um sinal de reverência pela importância, pela novidade, pelo espaço que o livro começava a ocupar nessa sociedade? Seria por especificar um tipo de livro, no caso, de Músicas? Seria uma estratégia para chamar a atenção para um objeto (livro) que estava ampliando seu espaço de circulação entre a nova categoria de leitores de uma sociedade que crescia e se urbanizava?

Um outro aspecto que pode ser percebido é o fato de se tratar de uma cidade que devia ter livros a serem encadernados. Provavelmente porque, àquele tempo, os livros ainda eram precariamente encadernados em brochuras, em edições menos luxuosas e mais econômicas, vendidos de forma avulsa, quando não em folhetins. No entanto, para segmentos de leitores com posse e desejosos de ostentar livros como símbolo de cultura e de modernidade, a encadernação era um recurso que garantia maior conservação e melhor exibição em bibliotecas particulares ou mesmo em escritórios. A encadernação poderia conservar o objeto por um tempo maior, permitindo seu uso por diferentes gerações, mas seria também símbolo de ostentação, de riqueza e de poder. A esse respeito, Sgard afirma que, desde a época de Gutemberg, o livro, por ser produção mais cara e mais elaborada, muitas vezes era substituído pelos folhetins, nos periódicos, ou pelos folhetos avulsos, que poderiam ou não ser encadernados posteriormente. Isso fazia com que muitas tipografias optassem por essa forma de imprimir o livro, e não pela outra. Assim, “podemos dizer que na época da tipografia artesanal, o livro e o jornal têm histórias paralelas, pertencem ao mesmo mundo”.³

³ Sgard, 1990/1984, apud André Belo, 2002, p. 85.

A primeira propaganda da *Casa Livro Azul*, além de anunciar o serviço de encadernação, destacava também a impressão de cartões comerciais, convites de casamentos e cartões de visitas. Os cartões de visita, precursores dos álbuns de fotografias, tornaram-se um modismo no mundo todo, inclusive aqui no Brasil, onde foram impressos aos milhares, principalmente na década de 1860. Era um modo de apresentação com um retrato colado sobre um papel rígido, mas em tamanho reduzido, que anunciava um nome de família, um endereço ou marcava um encontro social. No verso, poderiam ser escritas a mensagem e o nome do destinatário⁴. É nítido, neste anúncio, como em vários outros da *Casa*, encontrados no acervo do período analisado, a importância desses cartões para uma sociedade que valorizava práticas orientadas por regras de etiqueta e que estava preocupada em adensar relações de sociabilidade e de formalidade.

Cartões de visita e álbuns de fotografia eram igualmente impressos e comercializados pela *Casa Livro Azul*. As tipografias sempre imprimiram, além de livros, folhetos, cartões de visita, cadernos, santinhos, convites, periódicos etc., e todo esse material avulso circulava, tinha sua importância e era dado a ler. Vemos aqui a acumulação de serviços e produtos de uma tipografia que não poderia sobreviver apenas da publicação de livros. Segundo Certeau (2000, p. 221-230), nos últimos séculos, a prática “escriturística define a iniciação por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora, distante daquela marcada pela oralidade ou manuscrita”, que se expande de forma padronizada e uniforme para atender um público maior e com diferentes necessidades, anunciando novas relações sociais e comerciais.

A sociedade crescia e necessitava de cartões para criar e adensar relações entre diferentes indivíduos e famílias, numa prática mais formal, socialmente configurada por novas posições profissionais ou econômicas. Como sabemos, o incremento da produção cafeeira, que gerava acúmulo de riqueza e desenvolvimento urbano, acentuava também o problema da força de trabalho, evidenciando a necessidade de contratação de trabalhadores livres. Principalmente, tendo-se em vista o crescimento do movimento abolicionista, o que favorecia novas relações sociais e, conseqüentemente, novos modos de tratamento e relacionamento interpessoais.

Mas o que também nos chama atenção, neste primeiro anúncio, é a oferta de produtos de “boa qualidade” (com perfeição), pronta entrega e *Tudo a preços módicos*. Três

⁴ A este respeito, consultar Enciclopédia Itaú Cultural de Artes Visuais.
www.ceale.fae.ufmg.br | ISSN 1981-6847

aspectos que insistentemente apareciam em todos os demais anúncios localizados, associados sempre à idéia de quantidade maior em menor tempo.

A insistência na qualidade dos trabalhos, na elegância e na legibilidade tornou-se uma relação a ser construída com seus possíveis consumidores. De um lado, não parecia haver, naquele momento, para aquela sociedade, a possibilidade de aquisição de produtos impressos com qualidade para suas práticas cotidianas, quer para consumo pessoal, quer para negócios. De outro, também a qualidade do impresso estava associada a uma produção imposta pelo velho continente e, agora, portanto, os anúncios deveriam convencer seus consumidores da capacidade de obter, através de maquinaria importada, um material de requinte, de luxo, de beleza. De qualquer maneira, os anúncios insistiam em uma descrição minuciosa das qualidades de seus produtos, mais do ponto de vista da materialidade do objeto do que de suas utilidades. Não era o produto que era novo nessa sociedade: a qualidade da produção local, o luxo e a beleza passaram a ser possíveis a partir de maquinário vindo do exterior.

Na verdade, trata-se da forte influência (e da concorrência) das novas tecnologias de produção, do papel e de sua impressão. A introdução de novas técnicas de reprodução de imagens, por exemplo, como a litografia e seus derivados (cromolitografia), permitiu a impressão mais fiel de imagens, desenhadas diretamente na pedra litográfica, tornando fácil a impressão de músicas (partituras), que antes tinham que ser copiadas manualmente. Esse estado de coisas, somado aos avanços da fotografia e de suas técnicas de impressão, provocou uma febre de busca pelos produtos que incluíam as novidades, dos quais cito dois: a folhinha e o cartão-postal. Além disso, esses recursos passaram a ser introduzidos cada vez mais em livros (inclusive os didáticos, sobretudo para o primário), revistas, jornais, cartazes, etc...⁵

A maior quantidade no menor tempo de produção, apregoada pelos anúncios que prometiam tiragens com mais de mil impressões no prazo de uma hora, impressão de cartões em 10 minutos e uma produção de 60-70 mil impressos em um único dia, parece indicar uma produtividade ainda estranha àquela época. Rapidez e prontidão de entrega eram idéias ligadas a uma sociedade que se industrializava e crescia e que não poderia perder tempo à espera de material, como convinha a uma sociedade em que o lucro e o tempo caminhavam juntos.

⁵ Ver Ana Luiza Martins, a propósito das revistas, em *Revistas em revista*.

A imprensa, aqui colocada como prática recém-instalada, recebia da *Livro Azul* investimentos e melhoramentos, de forma a torná-la necessária e imprescindível. A escrita, ao registrar ideias, relações comerciais e sociais em diferentes objetos — cartões postais, cartões de visita, cartões comerciais, livros, cadernos, calendários, folhetos, folhetins —, estabelecia diferentes práticas que passaram a ser incorporadas ao dia-a-dia dessa sociedade.

Desse modo, como representante desse mundo escriturístico e moderno, a *Livro Azul* inovou, cresceu e progrediu. Apoiava-se na ideia de que imprimir com clareza e precisão, de forma rápida, barata e em grande quantidade, seria uma modernidade, oferecida pelas novas impressoras a este novo mundo que apenas iniciava seus passos nas novas tecnologias da comunicação escrita.

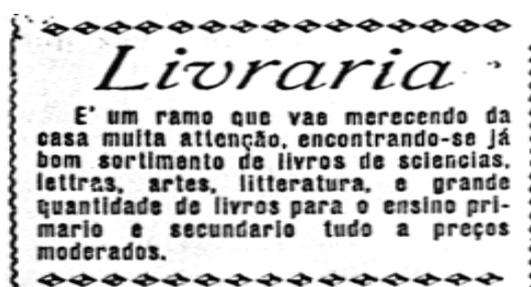
A Papelaria

Buscando compreender o lugar da escrita e dos papéis nessa sociedade em processo de modernização, selecionei 25 propagandas (18 retiradas dos jornais *Gazeta e Diário de Campinas* e sete do jornal *Cidade de Campinas*), que davam maior enfoque aos artigos de papelaria. Embora muitas delas misturassem anúncios de livros, objetos para casa, bonecas, artigos finos, ou mesmo diversos tipos de impressos. Dessas 25, cinco foram selecionadas para compor a análise deste item por conterem informações mais específicas sobre papelaria ou por apresentarem, a meu ver, dados mais expressivos para a análise desse setor da *Livro Azul*.

A papelaria, espaço e catálogo dos objetos necessários à escrita, é a porta pela qual se é introduzido nesse mundo novo de objetos até então, provavelmente, desconhecidos ou pouco familiares para a população em geral. É na papelaria que se encontram as tintas, as penas, as canetas, os lápis, as borrachas e os diferentes tipos de papéis e todas as coisas necessárias, todas as novidades para a escrita. Se, com a tipografia, a loja deu sustentação a um mundo impresso que se tornou necessário, com a papelaria são os suportes e os instrumentos da escrita cursiva que estão à disposição dessa sociedade. Para uma prática escriturística, segundo Certeau (2000), há necessidade de um espaço físico próprio, preparado para tal: uma folha em branco, uma pedra, um papiro, uma tela de computador; e, ainda, alguns instrumentos necessários: canetas, lápis, penas, tintas, teclado, estiletes. A *Casa Livro Azul* oferecia, através de seus anúncios, esses suportes: blocos de notas, papéis,

cadernos, envelopes e alguns instrumentos que pontuaram um tempo, mas que hoje já foram superados e se encontram empoeirados em guardados de antigas famílias, ou esquecidos em museus: tinteiros de mesa, tinteiros de viagem, penas, mata-borrão, carteiras escolares e pesos para papéis. A adjetivação utilizada para tinteiros mostrava seus diferentes usos e finalidades: para viagem, de mesa, de cristal. E também a especificação do material (*de cristal*) sugeria a existência de tinteiros de outros materiais (*de vidro*) atendendo a diferentes consumidores e propósitos.

Em 1882, em uma propaganda na *Gazeta de Campinas*, datada de 25 de outubro, a *Livro Azul* já passou a se apresentar como “loja de papel e livros”, anunciando aos seus clientes um completo sortimento de papéis e livros em branco:



Loja de papel e livros

Aí, já se nota uma certa burocratização da escrita, que passou a exigir diferentes tipos de papéis e instrumentos: livros, ou cadernos, específicos para contabilistas; de compra e venda para o comércio; de controle de estoque para empresas; de ponto para os empreiteiros. O que se sobressai aqui, então, é o registro da escrita, e não da leitura. Tanto é que há, também, bem especificadas no anúncio, “normas de escripta”, para uma regularização de um jeito legítimo de uso da escrita.

Nessa propaganda, o texto ainda se referia aos diversos tipos de papéis, construindo, junto com outros anúncios, a imagem de uma papelaria de grande sortimento e qualidade de produtos. Havia destaque para os tipos de papel, “de todas as qualidades e formatos”, mas enfatizando que não eram quaisquer materiais, eram de luxo: “*ricas* caixas para presentes” e “impressão de *luxo*”. Os papéis já eram nomeados e especificados: *papel flume*, *papel hollanda*, *papel de linho* etc.

Para um leitor de hoje, causa estranheza o detalhamento de tantos tipos de papéis, número de linhas, denominações, tamanhos para diferentes finalidades, em um anúncio de papelaria, mas, pelas propagandas, pode-se verificar que os consumidores conheciam e

buscavam seus papéis pelos nomes. Esse detalhamento na variedade de ofertas de papéis também indica que o ato de escrever estava diretamente vinculado aos suportes de escrita. Para cada uso, cada finalidade ou para determinado leitor, para certo conteúdo, um determinado tipo de papel. Tal descrição minuciosa do estoque oferecido leva-nos a pensar, também, na “novidade” que seria, para aquela sociedade, uma loja que podia oferecer tal diversidade e na relação quase artesanal e pessoal que os indivíduos tinham com seus suportes de escrita, numa fase ainda não tão padronizada no meio comercial e industrial.

Com o desenvolvimento de todos os setores da vida urbana industrial, do comércio e do financeiro; com a chegada dos imigrantes europeus; com a troca do trabalho escravo pelo assalariado, ampliaram-se e multiplicaram-se os usos e as práticas com a escrita. Em Campinas, como em São Paulo e outras cidades do interior, o aparecimento e o desenvolvimento da tipografia e seus objetos agregados seguiam as etapas de crescimento das cidades, em sua relação direta com o setor agrícola cafeeiro, as transformações urbanas, o crescimento demográfico e a busca pelo progresso.

Podemos, assim, perceber a importância que a escrita adquiriu para essa sociedade que se burocratizava e se profissionalizava, que a cada dia mais se modernizava e se institucionalizava. Aos poucos, a escrita se tornou presente, adquirindo, cada vez mais, um novo papel e um novo espaço – o de tornar-se imprescindível. E a *Casa Livro Azul* contribuiu para isso, comprando, investindo, importando máquinas, para produzir, divulgar, multiplicar uma ordem, escrever uma história, instalar uma nova organização nas relações entre os homens, no campo profissional e pessoal.

A Livraria

A *Casa Livro Azul* raramente se mostrava em seus anúncios como livraria apenas. No período analisado (1876-1906), encontrei apenas quatro anúncios de livraria, sendo que, desses, apenas um destacava exclusivamente a venda de livros. Os livros apareciam sempre ao lado de outros impressos, dos serviços de encadernação e do material de papelaria e escritório. Que lugar o livro ocuparia nessa cidade? Como se relacionariam as pessoas dessa sociedade com esse material?

Nos livros que anunciava, a *Livro Azul* não destacava uma linha editorial, promovendo autores já consagrados da literatura brasileira ou portuguesa. Autores novos que surgiam, principalmente locais, tinham suas publicações impressas pela livraria sob

encomenda, algumas delas até reeditadas. A *Casa* também não possuía um projeto definido ligado à formação do leitor, que o chamasse para lançamentos de livros, de novos autores ou que destacasse em suas propagandas temas específicos para homens ou para mulheres, como faziam algumas editoras do Rio de Janeiro ou mesmo de São Paulo.

Que livros, então, teria ela oferecido a essa sociedade, além dos cartões, dos recibos, das circulares, dos memorandos, dos livros em branco e das faturas? Que livros vendia?

A literatura e a historiografia, reiteradas vezes, relacionam o incremento da leitura e das práticas escritas ao aumento da população alfabetizada. Philippe Áries⁶ considerava o domínio da cultura escrita pelas sociedades ocidentais como um dos maiores progressos da era moderna:

Os progressos da alfabetização — entendida como a aquisição do saber ler e escrever por parte do maior número de pessoas —, a circulação mais densa da palavra escrita — à mão ou impressa —, a difusão da leitura silenciosa, que estabelece uma relação solitária e íntima entre o leitor e o livro, constituíam para ele transformações decisivas que de maneira inédita traçavam a fronteira entre os gestos culturais do foro íntimo e os da vida coletiva... Nesse campo também se trata, pois, de reconhecer o emaranhado das práticas sem perder de vista que através de tal diversidade estabelecem-se novos modelos de comportamento, novas condutas culturais, características do processo de privatização da primeira modernidade. (2001, p. 113).

É o que vemos nos anúncios da *Livro Azul*, tanto no ramo da tipografia, como da papelaria e da livraria: objetos e suportes para a escrita cursiva, objetos impressos para serem lidos e manuseados nas relações comerciais, pessoais e escolares. O “sortimento de livros para collegios”, como anunciava em várias propagandas, pressupõe, não um livro único adotado, não apenas para uma série ou disciplina, mas uma quantidade (sortimento) que pode se relacionar ao número de alunos que crescia com as escolas criadas, com variação de títulos (autores) e de ciclos escolares.

A *Livro Azul* voltava-se, então, para o público escolar que parecia se avolumar, nesse período, impulsionado pelas campanhas de alfabetização tão apregoadas nos discursos de Coelho Neto (então residente em Campinas e frequentador da loja) e Olavo Bilac (poeta fortemente engajado nessas lutas).

⁶ Em *História da vida privada, da Renascença ao Século das Luzes*.



Anúncio da livraria

No Brasil, nas grandes capitais, em algumas cidades mais desenvolvidas do interior, no final do século XIX e nas primeiras décadas do XX, já se notava o vento desenvolvimentista que deu alento à escolarização e à alfabetização, embora a maior parte do país ainda estivesse afogada no período escravocrata.

O ano de 1903 foi muito significativo para a cidade. Foram fundados o Centro de Ciências, o Instituto Agrônômico e várias associações culturais, de literatura, de artes e de ciências; além da inauguração da Escola Complementar de Campinas, que começou a funcionar na cidade. Havia poucas dessas escolas no Estado. Eram destinadas à formação de professores do ensino primário e mantinham, anexo, um curso primário modelo. Por essa época, foram fundados também os primeiros grupos escolares: o primeiro é de 1897; o segundo foi inaugurado em 1900. O Culto à Ciência, que é de 1874, foi reformado como Ginásio de Campinas em 1896, um dos três ginásios públicos existentes no Estado (os outros dois se localizavam na capital e em Ribeirão Preto).

O anúncio acima, de 07 de novembro de 1903 (*Cidade de Campinas*), em meio aos destaques dados aos livros em branco, aos impressos, aos presentes; e às tintas, ao foro, aos baleiros, é o único a colocar, na chamada, com letras destacadas em tamanho, a exclusividade do ramo: LIVRARIA. Não mais *loja de livros e papéis* e nem os nomes dos proprietários, como em tantas propagandas vistas. Neste anúncio, se lê: *um ramo que vae merecendo da casa muita attenção*.

Nesta propaganda, havia menção aos diversos tipos de livros que poderiam ser encontrados na loja: *de sciencias, letras, artes, litteratura e grande quantidade de livros*

para o ensino primário e secundário. Mas o anúncio não fornece mais pistas nem maiores detalhes, como índices de títulos, listas de autores ou mesmo qualidade de impressão e encadernação, aspectos tão importantes e tão intensamente anunciados em momentos anteriores da loja. Com relação a esse anúncio, podemos observar ainda que esses livros eram dirigidos também a um outro público, mais adulto, além dos escolares: um público que provavelmente já estudou fora de Campinas, àqueles filhos da elite cafeeira que faziam sua formação superior na Europa (livros de ciências, letras e artes). Anteriormente, esses leitores não eram mencionados, mas agora surgem, talvez devido ao desenvolvimento das novas e modernas tecnologias: iluminação, transportes públicos, cinema, máquinas elétricas, redes telefônicas, etc. Parece, então, que se consolidava, naquela Campinas, uma nova comunidade de leitores com interesses pelas ciências, pelas artes e pela literatura.

Várias entidades, fundadas entre 1865 e 1897 com propósitos de promover sessões de leitura e saraus artísticos e culturais, como Sociedade Luiz de Camões, Grêmio Commercial, Club Litterario Cesário Motta, Sociedade Scandinava de Leitura Norden, Gabinete de Leitura Campineiro, também colaboravam para um ambiente propício ao crescimento de lojas como a *Livro Azul*, que vendia, publicava e divulgava a cultura escrita para esse público, assim como outras livrarias do mesmo período: a Mascote, Genoud e Minerva. A Casa Genoud e a Mascote, também grandes fornecedoras de produtos impressos, concorriam com a *Livro Azul* na disputa pelos mercados mais cobiçados da cidade: as companhias de estrada de ferro e o governo do Estado.

Como disse Lapa (1996), a *Livro Azul*, com sua livraria e tipografia, “revela talento, forma o gosto popular, o erudito, projetando e lançando a imagem de modernidade e progresso que se quer para Campinas”.

Mas, além dos livros escolares ou os diretamente ligados a um público das ciências, das artes, da literatura, havia, ainda, um outro tipo de livros que parecia exigir uma propaganda que ressaltasse as qualidades materiais do objeto-livro e que atendesse a uma outra comunidade de leitores. Eram livros para rezar, ricos livros religiosos, presentes de valor, porque adequados a uma sociedade de tradição religiosa (católica) e porque encadernados com materiais caros, próprios de uma época — fim/início dos séculos XIX e XX.

Dessa forma, essa loja representava os novos ares de modernidade que se instalaram na cidade, destacando uma sociedade campineira requintada e atraente, que causava

surpresa aos que vinham de fora. Uma cidade que se sobressaía pelo seu valor cultural, pela sua tradição e pelas suas iniciativas políticas e culturais. Foi nesse cenário que se enquadrou a *Livro Azul* e assim permaneceu na memória de seus fregueses e descendentes.

Segundo Eisenstein (1998), na Europa, enquanto se multiplicavam papelarias e lojas de artigos para escritório, atendendo a uma demanda crescente por cadernos, livros em branco, livros escolares, encadernação e impressos de todo tipo, alguns comerciantes passaram também a auxiliar colecionadores de livros e editores, imprimindo obras sob encomenda e reservando alguns exemplares para serem vendidos na própria loja. O mesmo ocorreu em Campinas: alguns comerciantes ocasionalmente vendiam livros sob encomenda, através do correio. Às vezes, esses comerciantes eram tipógrafos que imprimiam e guardavam algumas cópias como demonstração de seu trabalho. Outras vezes, eram lojistas de ramos totalmente diferentes, como apareceu em anúncio do livro *Grammatica das Escolas* de Miguel Alves Feitosa, comercializada tanto em casas como a *Livro Azul*, como em lojas de artigos para construções e agricultura, em armazéns ou mesmo na tipografia da *Gazeta de Campinas*.

Mas, se tínhamos, no início da nossa pesquisa, a ideia de caracterizar a *Livro Azul* como uma editora, como uma empresa que poderia ser identificada como formadora de uma sociedade leitora de livros de literatura — tal qual a Livraria Garnier, de São Paulo, do mesmo período —, os anúncios localizados nos jornais analisados, no período de 1876-1906 não dão suporte para isso.

Pela leitura dos *Memoriais Comemorativos da Casa* e pelos livros editados por ela, encontrados no Centro de Memória de Campinas, pudemos caracterizá-la como uma tipografia de publicações oficiais (contratos, decretos, leis). Buscando atender a uma cidade que necessitava de aparato legal, através de resoluções e de leis e à demanda de uma sociedade preocupada com o saneamento da cidade com sérias dificuldades em seus serviços sanitários, publicava obras ligadas a um centro que se urbanizava, mas que também via transformada, em assalariada, sua mão-de-obra, antes escrava.

Dos livros ligados à ficção, a *Livro Azul* imprimiu e publicou obras de diferentes gêneros, sem uma linha editorial definida. Ela parece ter desempenhado um significativo papel na publicação, ainda que esparsa, de alguns gêneros (poesias, biografias, memórias, romances, gramáticas, descrições de viagens, informativos; almanaques, revistas) e autores

locais, como Francisco Quirino dos Santos – *Estrellas errantes*; Coelho Netto – *Pastoral*; e, do Sr. Vitruvio Marcondes, o *Cardeal*.

De lojinha de encadernação a livraria...

A *Casa Livro Azul*, impulsionada pelos novos ramos de negócios e pela quantidade e variedade dos produtos que oferecia, ampliou seu espaço, passando de uma simples lojinha de encadernação e impressão, para uma tipografia, a qual se juntou uma papelaria e, por último, uma livraria. Configurou-se como centro de artes e cultura pelos saraus de música e literatura que promovia, pelas publicações que acolhia, pelos frequentadores que apregoavam novos ideais na cidade que crescia, que se urbanizava, que se alfabetizava. Uma casa que assumia suas características para acompanhar o tempo rápido, eficiente, produtivo com a modernidade no campo da tipografia e da encadernação em uma cidade que deixava de ser apenas rural, para exportar chapéus e café. Interligada pela Estrada de Ferro Mogiana, com seus *tickets*, calendários, mapas, embalagens, Campinas concorria com os grandes centros ao oferecer a novos comerciantes a possibilidade de negócios locais.

Percebe-se, pela ênfase dada a alguns aspectos e pela quantidade de propagandas destinadas a cada ramo, que a *Livro Azul* se destacou mais como impressora de publicações oficiais e regionais — para atender interesses financeiros, administrativos, políticos e religiosos da comunidade local —, e como papelaria, a oferecer o que tinha de mais moderno e requintado tal como nos grandes centros dentro e fora do país. No ramo de livraria, centrou-se em publicações de interesses locais, muitas vezes sem receber honorários pelos trabalhos de impressão. Mesmo tendo como fregueses vários membros de sociedades culturais, a *Casa*, provavelmente, não foi a principal fornecedora dos livros que compuseram os acervos de bibliotecas e salas de leitura existentes no período.

A *Livro Azul*, então, investiu em uma cidade que se considerava progressista, moderna, com necessidade de livros e de material para a escrita. A loja não explicitava qualquer envolvimento com os ideais republicanos, mas, se juntarmos os objetos que oferecia, nos vários anúncios, aos seus frequentadores, que apregoavam esses novos ideais em uma cidade que crescia, que se alfabetizava, que era moderna, podemos pensar que a loja se “ajustava” perfeitamente a esse cenário político, econômico e histórico. Não era uma loja que, embora pertencesse a uma sociedade, em sua maior parte, ainda rural, se considerasse agrícola e atrasada; é uma casa que se quer moderna, *escriturística*.

Crédito das ilustrações:

Figura 1 – Fonte: *Gazeta de Campinas – Campinas, 24/11/1876.*

Figura 2 - Fonte: *Gazeta de Campinas - Campinas, 25/10/1882.*

Figura 3 – Fonte: *Cidade de Campinas – Campinas, 07/11/1903.*

Referências

ARIES, Philippe (Org.). *História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. v. 3.

BELO, André. *História & livro e leitura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHARTIER, Roger. As práticas da escrita. In: ARIES, Philippe. *História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. v. 3.

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

CARTÃO DE VISITA. In: ITAÚ Cultural. *Enciclopédia Itaú de Artes Visuais*. Verbetes. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br>>. Acesso em: 08 jan. 2010.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. São Paulo: T.A. Queiroz, Editora da Universidade de São Paulo, 1985.

LAPA, José Roberto do Amaral. *A cidade: os cantos e os antros: Campinas 1850-1900*. São Paulo: EDUSP, 1996.

MARTINS, Ana Luiza. *Revistas em revista: imprensa e práticas culturais em tempos de República, São Paulo (1890-1922)*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, EDUSP, FAPESP, 2001.

MENDES, Antonio Benedicto de Castro. *Casa Livro Azul. 1876-1946*. Memorial comemorativo do 70º aniversário da sua fundação, 14 de novembro de 1876. Campinas: Casa Livro Azul, 1946.

MENDES, José de Castro. História de Campinas. Campinas: *Correio Popular*, 1968, Suplemento.

Maria Lygia Cardoso Köpke Santos é Bibliotecária da Escola Comunitária de Campinas. Doutoranda da Faculdade de Educação-UNICAMP e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita.
E-mail: mlykopke@gmail.com

www.ceale.fae.ufmg.br | ISSN 1981-6847

PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA NO COTIDIANO DE UMA FAMÍLIA DE AGRICULTORES DO SUL DO RIO GRANDE DO SUL¹

Vania Grim Thies

Universidade Federal de Pelotas

Lisiane Sias Manke

Universidade Federal de Pelotas

Eliane Peres

Universidade Federal de Pelotas

Resumo

Neste artigo analisamos a trajetória de uma família de agricultores com significativa inserção na cultura escrita. O patriarca, com pouca escolarização, aos 90 anos de idade, é caracterizado como um “leitor forte”. Dentre os doze filhos do casal, destacamos, neste estudo, o caso de dois filhos, pelo uso que fazem da escrita, ao registrarem diariamente as atividades realizadas no cotidiano rural, com a elaboração de cadernos diários. Entre as fontes analisadas, a fim de compreender a inserção e a apropriação na/da cultura escrita por esta família, estão entrevistas, observações e os próprios diários, disponibilizados pelos agricultores. Entendemos que tal abordagem traz contribuições significativas ao campo da cultura escrita, na medida em que apresenta a prática da leitura e da escrita como práticas individuais que compreendem e correspondem a práticas socioculturais mais amplas.

Palavras-chave: cultura escrita; diários; agricultores

Abstract

In this article we analyze the trajectory of a family of farmers with significant insertion in the written culture. The patriarch, with little schooling, 90 years old of age, is characterized as a “strong reader”. Among the twelve children of the couple, we point out in this study, the case of two these children, for the use they make of the writing, when daily registering the activities of the work in the rural zone, in diaries. Between the analyzed sources, in order to understand the insertion and the appropriation in/of the culture written for this family, are interviews, observations, and the diaries of the farmers. We understand that this study bring us contributions to the field of the written culture as he presents the reading and the writing as individual practices that understand and correspond to a more wide socio-cultural practices.

Keywords: written culture; diaries; farmers

¹ Uma versão condensada deste artigo foi apresentada no 17º COLE, em Campinas, em julho de 2009.

Introdução

Este trabalho parte de projetos mais amplos que compreendem estudos de doutoramento, voltados a investigações de práticas individuais de inserção e apropriação da cultura escrita por sujeitos vinculados à zona rural. Neste artigo, temos o objetivo de analisar as práticas socioculturais de uma família de agricultores a partir dos usos e apropriações que estes fazem da escrita e da leitura. Entre os autores que oferecem referencial teórico à investigação proposta, podemos citar Bernard Lahire (2002, 2004), quando buscamos compreender a pluralidade dos sujeitos singulares; Robert Darnton (1995), Roger Chartier (2001a, 2001b), ao discutir a apropriação das práticas de leitura; e Castillo Gómez (2003), Britto (2005) e Viñao Frago (1999), ao destacar os principais interlocutores dos estudos relacionados à cultura escrita.

Neste texto estaremos evidenciando e analisando o material empírico correspondente à trajetória de apenas três sujeitos dessa família - o pai e dois filhos -, moradores da zona rural do município de Pelotas e de Morro Redondo/RS, respectivamente, que relatam suas vivências cotidianas ligadas ao ‘trabalho na roça’, à ‘leitura do livro’ e às escritas no ‘caderno diário’.

O patriarca, seu Henrique, aos 90 anos de idade e com pouca escolarização, fala com emoção da vida que construiu ao lado de sua esposa, já falecida: a lida na agricultura, as boas e más safras, o duro trabalho na chácara de pêssego, a chegada dos doze filhos do casal, as longas conversas com seu irmão, que versavam sobre “acontecimentos históricos”, além dos “causos históricos” ligados à tradição oral, fatos estes narrados conforme o registro de sua memória. Seu Henrique é caracterizado nesta investigação como um “leitor forte”, por ler constantemente e atribuir sentido sobre o texto lido, além de possuir um significativo número de livros. Sua biblioteca particular é composta por variadas obras, especialmente de História, que foram sendo adquiridas ao longo dos anos como uma necessidade vital, pois, conforme ele próprio afirma, a prática de leitura é algo fundamental para a formação do indivíduo.

Os dois filhos de seu Henrique, evidenciados neste estudo, são agricultores, possuem a 5ª série do ensino primário e relacionam-se de forma muito especial com a prática da escrita, pois registram diariamente as atividades realizadas no cotidiano rural. Sendo incentivada por seu Henrique, a escrita de cadernos diários teve início na casa

paterna, enquanto os filhos com ele residiam. Essa prática da escrita de diários² começou com o filho Aldo Schmidt³, 61 anos, que há mais de três décadas (1972-2008) registra sua vida por escrito. Posterior ao irmão, Clemer Schmidt, de 57 anos, também iniciou a escrita de diários como uma forma de registro coletivo dos acontecimentos do dia.

1. A contribuição teórico-metodológica no campo da Cultura Escrita

Ao buscarmos compreender as práticas socioculturais de uso e apropriação da leitura e da escrita para esta família de agricultores, apoiamo-nos teórica e metodologicamente em pressupostos da História Cultural. Observando a origem dessa corrente historiográfica, cabe destacar que, no início do século XX, mais especificamente em 1929, surge o movimento compreendido como Nova História, cuja origem é associada à Escola dos Annales. Considerando as três gerações dessa Escola, Burke (1991, p.125) considera que, “na terceira geração, no meio de historiadores preocupados com temas tão diversos quanto estratégias matrimoniais ou hábitos de leitura, houve uma volta ao voluntarismo”. Esse momento é marcado pelo crescente predomínio de temas voltados ao campo da cultura, como também por questionamentos aos estudos relativos às questões econômicas ou demográficas, o que culmina na consolidação da “Nova História Cultural”, no final do século XX.

Entre as possibilidades apresentadas pelo novo fazer historiográfico, está a História do tempo presente, na qual se busca investigar os acontecimentos que estão sendo vivenciados. Nessa nova representação temporal, o historiador não desempenha a função de reconstruir um processo já concluído, mas, sim, aborda a história dos acontecimentos ainda a se desenvolver. A atenção deve estar voltada, nessa perspectiva, para o problema e não para o documento, uma vez que é o problema que dará direção à investigação. Assim, a partir de novos conceitos, constituem-se abordagens com novos objetos, novas fontes e novas técnicas. (REIS, 1998).

Temos como foco principal, na investigação aqui proposta, a História da Cultura Escrita, analisada a partir do sujeito e de suas práticas. Para Castillo Gómez (2003, p.

² A escrita de diários é o tema da pesquisa de dissertação de Mestrado defendida no PPGE da FaE/UFPeI, sob o título *Arando a terra, registrando a vida: os sentidos da escrita de diários na vida de dois agricultores* (THIES, 2008).

³ A utilização do nome e dos dados pessoais contidos no texto foi negociada, dialogada e autorizada por escrito com os sujeitos.

97), a história da cultura escrita é “resultado de uma tríplice conjugação: história das normas, capacidades e usos da escrita, história do livro e, por extensão, dos objetos escritos (manuscritos, impressos, eletrônicos ou qualquer outro suporte), e história das maneiras e práticas de leitura”. Na perspectiva do autor, a História da Cultura Escrita “deve constituir o ponto onde confluem duas tradições que até então haviam percorrido caminhos paralelos: de um lado, a história da escrita e de outro, a história do livro e da leitura” (p. 97-98). Desse modo, consideramos que o conceito de cultura escrita é bastante amplo e envolve desde a leitura de um jornal, a escrita de um diário ou carta, até a produção literária, conforme o conceito problematizado por Chartier (2001):

Não se pode falar de uma cultura do impresso, da leitura dos livros impressos, sem antes situar essa prática ou esses objetos em um marco mais amplo, que é o que define em uma sociedade a cultura do escrito. E a cultura do escrito vai desde o livro ou o jornal impresso até a mais ordinária, a mais cotidiana das produções escritas, as notas feitas em um caderno, as cartas enviadas, o escrito para si mesmo, etc. [...] Na cultura do escrito há um *continuum* desde a prática da escrita ordinária até a prática da escrita literária (p. 84).

Portanto, dentre os estudos que envolvem a cultura do escrito, estão as investigações relacionadas à história do livro, das práticas de leitura e de escrita. Para Britto (2005, p. 15), cultura escrita caracteriza “um modo de organização social cuja base é a escrita”, presente em nossa vida desde o nascimento até a morte. Nesse sentido, pertencemos a uma sociedade de cultura escrita, sendo importante ressaltar que as práticas de leitura e de escrita não estão necessariamente sempre relacionadas a práticas profissionais, legitimadas. No estudo em questão, por exemplo, os indivíduos escrevem e leem para satisfazer necessidades pessoais do cotidiano, dando sentido próprio a tais práticas. Na história da cultura escrita, as práticas de leitura e escrita não são separadas e estão relacionadas a práticas socioculturais.

Para Darnton (1995), entre os temas que vêm sendo investigados, definir como os leitores assimilavam seus livros é um dos aspectos que oferece maiores dificuldades de estudo. As maneiras como se lia e como eram os processos de apropriação da leitura continuam a ser questionados, e pouco se sabe sobre o significado da leitura na vida cotidiana. Darnton (1995) ainda observa que os estudos realizados acerca da história do livro e da leitura puderam responder, em grande medida, perguntas como “quem?”, “o quê?”, “onde?” e “quando?”, o que auxilia a responder a perguntas mais difíceis sobre o “como” e os “porquês” que envolvem as práticas de leitura. Como bem expressa Chartier (2001), o leitor, ao apropriar-se do texto, atribui a ele sentido próprio:

Cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria. Reencontrar esse fora-do-texto não é tarefa fácil, pois são raras as confidências dos leitores comuns sobre suas leituras. (p.20).

No mesmo sentido, Darnton (1995) afirma que a leitura e a vida, a interpretação dos textos e a compreensão da vida relacionam-se de forma significativa, (re)significando a vida humana. No entanto, analisar o sentido atribuído à leitura na vida de leitores comuns, especialmente quando estes estão imersos em práticas socioculturais extremamente vinculadas à oralidade, não é tarefa fácil, segundo os autores citados. Buscar o “como” e os “porquês” ligados à prática da leitura, como meio de apropriar-se do “fora-do-texto”, é sem dúvida uma tarefa desafiadora. Um estudo clássico é o de Carlos Ginzburg (1987), que encontrou, em meio a documentos da Inquisição, um leitor. Esse fato fez ressurgir a história de um moleiro de Friuli, um homem comum do século XVI, perseguido e condenado pela Inquisição.

Para Ginzburg, a origem comum desse homem, chamado Menocchio, ligada à cultura oral, determinava a apropriação que este fazia dos textos lidos, “deformando” as leituras realizadas. No entanto, Chartier (1998), ao abordar a apropriação que os leitores comuns fazem das leituras que realizam, chama a atenção para a “tentação de caracterizar a maneira de ler dos mais humildes, como se todos fossem outros tantos Menochios e como se a especificidade da leitura ‘popular’ se devesse ao deslocamento dos textos, à descontextualização dos fragmentos, à adesão à liberalidade do sentido” (CHARTIER, 1998, p.129).

Assim também se configuram as investigações sobre os usos socioculturais da escrita, os quais se apresentam de diferentes modos em espaços e grupos sociais diversos. Para o caso aqui analisado, destacamos as práticas de escritas ordinárias como meio de registrar o cotidiano. Segundo o conceito de Daniel Fabre (1993), a escrita de diários corresponde a escritas ordinárias, as quais não têm o objetivo de consagrar um autor ou uma obra. Possui, portanto, a função de deixar os traços do fazer (*laisse trace*) diário, opondo-se ao universo prestigiado da escrita literária e científica.

Os escritos dos dois sujeitos investigados contemplam práticas de escritas ordinárias, referentes ao registro do dia a dia de trabalho, com observações sobre clima, atividades de lazer, acontecimentos sociais da vida comunitária. Registros que servem para contar o dia de um modo muito particular, resultando em uma “apropriação específica” da escrita. Assim, ao explorar os usos da leitura e da escrita dessa família,

buscamos, também, ampliar o entendimento sobre os aspectos que tangem o campo da cultura escrita, visto que muitas vezes tais práticas não são reconhecidas socialmente, por não serem diretamente relacionadas a práticas escolares e/ou a práticas profissionais do emprego da leitura e da escrita.

O sociólogo Bernard Lahire (2002, 2004, 2005) oferece significativas contribuições teóricas ao propor investigações relacionadas a uma *sociologia à escala individual*, em que o social é abordado individualmente, ou seja, “o social refratado num corpo individual que tem a particularidade de atravessar instituições, grupos, campos de forças e de lutas ou cenas diferentes” (LAHIRE, 2005, p.14). Dessa forma, o pesquisador deve focalizar o indivíduo e, a partir da compreensão de suas formas incorporadas e interiorizadas, alcançar a realidade social, uma realidade relativa ao indivíduo que compreende o social. Assim, o indivíduo é evidenciado como produto complexo de diversos processos de socialização. Portanto, ao analisar o indivíduo *singular*, torna-se imprescindível considerar a sua *pluralidade* interna, levando a compreensão de que “o singular é necessariamente plural” (LAHIRE, 2005, p.25).

Ao compreendermos a leitura e a escrita como uma prática sociocultural, reconhecemos o indivíduo como propulsor de tais práticas sociais. Sendo assim, o sujeito singular no campo social deve ser analisado a partir de sua pluralidade interna, como meio de compreender suas ações e reações sociais. Desse ponto de vista, o estudo na escala individual deve “ser capaz de responder a interrogações do dia a dia, leigas, mas essenciais, quanto à vida dos indivíduos em sociedade” (LAHIRE, 2005, p.36). Quais são as motivações internas que produzem a prática da leitura e da escrita dos indivíduos analisados? Em que situações externas foram calcadas as ações incorporadas nos sujeitos analisados? Entendemos que tais questões só permitem uma aproximação investigativa através da análise na escala individual dos dados empíricos.

Compreender a variação dos comportamentos individuais, segundo o contexto social no qual o sujeito está inserido, é uma tarefa imprescindível nesse caso. Para Lahire (2002), somente estudando os atores em “cenas particulares do social”, pode-se julgar até que pontos certos “esquemas de ações” são transferíveis de uma situação para outra, percebendo o “estoque de esquemas incorporados” pelo ator em sua trajetória social. No entanto, o desenvolvimento de uma pesquisa em que o sujeito precisa ser observado minuciosamente requer grande dinamismo e uma série de cuidados, a fim de que ele não se sinta invadido pelas ações da pesquisa.

Para Lahire (2002, p.201), apesar da “observação direta dos comportamentos ainda ser o método mais pertinente, raramente ela é inteiramente possível à medida que ‘seguir’ um ator em situações diferentes de sua vida é uma tarefa ao mesmo tempo pesada e deontologicamente problemática”. Restam, assim, a entrevista e a coleta das mais variadas fontes como caminho possível, que podem levar a resultados reveladores sobre as relações do indivíduo com o mundo social. Para Zago (2003), a entrevista, como principal instrumento metodológico, deve ajustar-se aos objetivos da investigação:

Amplamente utilizada nas Ciências Humanas e Sociais, a entrevista é empregada conforme diferentes perspectivas, razão pela qual também se diferencia quanto aos objetivos e modalidades de condução. Portanto, a escolha pelo tipo de entrevista, como é também o caso de outros instrumentos de coleta de dados, não é neutra. Ela se justifica pela necessidade decorrente da problemática do estudo, pois é esta que nos leva a fazer determinadas interrogações sobre o social e a buscar as estratégias apropriadas para respondê-las. (ZAGO, 2003, p.294).

Na investigação proposta neste estudo, a entrevista apresenta-se como um significativo instrumento de coleta de dados, associada a observações realizadas durante as próprias entrevistas e a materiais escritos disponibilizados pelos depoentes. Assim, todos os dados são avaliados e considerados, desde os arquivos pessoais aos relatos que o sujeito constrói sobre a sua vida pessoal. Tudo deve ser cruzado e analisado a partir de suas semelhanças e/ou contradições. Portanto, as fontes analisadas, a fim de compreender os usos e apropriações da cultura escrita por esta família, referem-se a seis entrevistas semi-estruturadas – quatro com o Senhor Henrique e uma com cada um dos filhos –, além de observações registradas no “caderno de bordo” das pesquisadoras e de treze diários disponibilizados pelos dois agricultores. Do total de diários, dez foram escritos por Aldo (de 1972 a 2004) e três escritos por Clemer (de 1975 a 1980). É, portanto, a partir desse material, que passamos às problematizações.

2. Análise das práticas da Cultura Escrita

O patriarca: um leitor forte.

Seu Henrique é um agricultor que se dedicou especialmente à produção de pêssego. É pai de doze filhos, atualmente viúvo e morador na zona rural do município de Pelotas/RS. Em sua curta trajetória escolar, cursou até o terceiro ano do ensino primário, período suficiente, segundo ele, para conhecer as letras e não se desligar mais

da leitura. O encantamento pela escrita ocorreu desde muito cedo, antes mesmo do ensino formal, como se pode perceber em seu depoimento:

Eu comecei a observar as letras nos papéis das folhas de cigarro. Chamava-se leão as folhinhas de fazer cigarro enrolado, então tinha o leão ali no lado, e ela [avó] então começava apontando pra mim (...) e falava nas letras, até que eu vi como era que escrevia leão, e por ali eu comecei, antes da escola, muito antes (Henrique, 2007).

Como podemos perceber na memória do senhor Henrique, o primeiro contato com as letras ainda é bastante claro. A alfabetização possibilitou-lhe a inclusão no mundo das letras e ofereceu-lhe a condição de leitor. A influência familiar lhe parece determinante no processo de aproximação com a cultura escrita. Ao referir-se à descendência familiar, ressalta a etnia alemã de seu bisavô paterno, imigrado da Alemanha como Reverendo Protestante, caracterizando-o como um homem muito culto. Da mesma forma, fala sobre seu avô paterno, também muito “sábio”, apesar de ser um sujeito simples e ter se casado com uma “mulher analfabeta”, descendente de índios guaranis, segundo relata. Os avôs maternos também são apontados como exemplo, pois ambos eram professores, mesmo sem ter formação específica.

O pai, também agricultor, ensinou as primeiras letras para os filhos antes mesmo de irem à escola. À noite, era o momento de sua mãe preparar a refeição para a família, e o pai “lecionar os filhos”, conforme a expressão de seu Henrique, prática que foi conservada por ele quando formou sua própria família. Assim como fazia seu pai, seu Henrique afirma que à noite, à luz de um lampião, dedicava-se à leitura e ao ensino dos filhos, ao mesmo tempo em que descansava da longa jornada de trabalho na lavoura. Para Michèle Petit (2008, p.142), no meio rural, onde os interditos são impositivos, o exemplo dos pais é fundamental, “seja qual for o nível sociocultural, a maioria dos que leem viu ou ouviu alguém ler durante a infância e manteve essa tradição familiar”.

A trajetória de vida de seu Henrique foi marcada pelo serviço militar obrigatório: onze meses e quinze dias serviu ao exército brasileiro, sendo uma das recordações muito evidenciadas em seus relatos. As lembranças desse período provocam o seguinte comentário: *Eu não prezo muito as leituras que vêm dos militares, o militar é o esteio da nação, mas eu não apoio o militar porque ele tá preparado para matar e morrer.* Além do período em que esteve no Exército, seu Henrique foi convocado novamente para acompanhar a força expedicionária brasileira na Europa, durante a Segunda Guerra Mundial. Relutante à convocação, apresentou-se ao Exército

no último dia do prazo que lhe fora dado, no mesmo dia em que foi suspenso o embarque de brasileiros para a Itália, fato que impediu sua partida. Essa relação com o serviço militar é bastante relacionada às leituras que realiza, provocando longos comentários, nos quais se cruzam as vivências pessoais e a apropriação das leituras que realiza. Os acontecimentos ligados à Segunda Guerra Mundial são temas que lhe despertam muito interesse: *Eu leio muito as histórias da guerra porque fui convocado para essa tal de guerra!*

O gosto pela política partidária lhe motiva também a ler fatos sobre a história política do Brasil. Segundo ele, não é qualquer político que consegue convencê-lo em mudar suas concepções políticas, uma vez que se considera bem informado. Partidário de Getúlio Vargas, está fortemente convicto de que este foi o melhor presidente que o Brasil já teve, referindo-se ao período ditatorial de Vargas como algo necessário e positivo para o Brasil. Conforme relata:

Em 1930 começou a forma do regime brasileiro, um regime diferente, (...) aquele sistema antes de 30 eu conheci várias vezes nos livros, de 30 pra diante tem uma diferença enorme. Antes o Brasil era uma revolta de briga, tudo se matando, assisistas e borgistas eram os dois partidos que existiam naquela época. Assis encarnado, Borges verde, dois distintivos, se conhecia longe os assisistas por causa do lenço encarnado e o borgista verde. (...) Foi muita revolta, e eu vi e ajudei, ainda guri (...). E isso continuou muitos anos, assim nesta república esfarrapada de revoltas e revoltas e no final houve esta Revolução de 30 que foi formada por Getulio Vargas, que foi o líder maior do Brasil. Ele tampou a Revolução, acabou com tudo, terminou com os partidos tudo. Entrou lá com o governo provisório com o lenço branco, era o distintivo dele, (...) ninguém mais brigou, ele acabou a história da revolta, com a ditadura era ele que mandava. O maior governante foi Getúlio Vargas, não teve outro, foi o maior e o primeiro. (Henrique, 2007).

Seu Henrique mostra-se convencido do êxito do governo de Getúlio Vargas e justifica seu posicionamento citando as revoltas existentes no Brasil antes de 1930, comparando-as à paz que se instala no país após esse período. Não menciona nenhum aspecto contra este governo. Afirma, ainda, que já realizou diversas leituras sobre o assunto, as quais se somam à sua experiência de vida. Ao afirmar *eu vi e ajudei*, relata paralelamente *eu li*, apresentando alguns de seus livros referentes ao assunto: *Pensamento Vivo de Getúlio Vargas*, de José Domingos de Brito (org.); *Getúlio Vargas*, de Ivan Atila, e *O Segredo dos Presidentes*, de Genilson Moraes Neto. Esse fato demonstra a relação estreita que se estabelece entre as leituras realizadas e o conhecimento adquirido através das relações socioculturais em que está inserido. Assim, observamos que os acontecimentos históricos registrados nos livros são

colocados em contraponto com as memórias e os relatos orais sobre o passado, o que aponta para uma prática específica de leitura, em que as vivências vinculam-se à apropriação das leituras por ele realizadas.

Para Chartier (2001), o leitor, ao apropriar-se do texto, atribui-lhe sentido próprio, a partir de suas referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais. Sendo assim, a história da leitura, ao investigar a trajetória dos leitores, aponta para a relação estabelecida entre os leitores e os livros, ou seja, a apropriação que o leitor faz das leituras que realiza. Chartier (1988) conceitua apropriação da seguinte forma:

A apropriação, tal como a entendemos, tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem. (p.26) (...) a caracterização das práticas discursivas como produtoras de ordenamento, de afirmação de distâncias, de divisões, daí o reconhecimento das práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de interpretação. (CHARTIER, 1988, p.28).

Portanto, ao analisarmos a apropriação das práticas de leitura, devemos observar as práticas discursivas que a produzem, considerando a inserção do leitor em práticas socioculturais específicas.

Nesse sentido, consideramos seu Henrique um “leitor forte”, por ser um indivíduo que lê constante e intensamente e por convicção, uma vez que apresenta sentido ao texto lido. Petrucci (1998, p. 211) refere-se aos leitores ditos “firmes”, que leem avidamente e por convicção, formando opinião. A prática de leitura dos leitores fortes pressupõe o uso e a interpretação dos textos lidos, conforme expressa Viñao Frago:

Que toda lectura sea una interpretación. Una interpretación que se realiza desde un contexto diferente, por un lector real que ya no puede intervenir, en interacción viva, en el proceso de producción textual, pero que da vida al texto en cada particular e irrepetible recepción y apropiación del mismo. (VIÑAO FRAGO, 1999, p.277).

A inserção de seu Henrique na cultura escrita, como um leitor que interpreta e dá vida aos textos lidos, influenciou a história familiar. Seus filhos aprenderam, desde a infância, a valorizar e reverenciar a cultura escrita. É de seu Henrique que vem o incentivo para que os filhos registrem o dia a dia das atividades cotidianas da família. Esse “legado cultural” que passa de pai para filhos/as faz com que as novas famílias que

foram estruturadas após o casamento dos filhos conservem a prática de escrita de cadernos diários, outrora iniciada na casa paterna.

Os filhos escritores⁴.

Conforme nos indica Chartier (2007, p. 9), a escrita permite “fixar traços do passado, trazer as lembranças dos mortos ou a glória dos vivos”. Para o autor, historicamente a escrita teve “por missão conjurar contra a fatalidade da perda”. No intuito de não deixarmos nada se perder, problematizamos os diários de agricultores que, através de seus registros, ressignificam sua história, realizando observações importantes quanto ao trabalho da lavoura, ao tempo e ao clima, ao lazer e ainda aos acontecimentos pessoais e sociais da vida comunitária. Apresentamos, então, o perfil de dois dos doze filhos de Seu Henrique, que escrevem ou escreveram diários em algum período de suas vidas.

Perfil de Aldo:

Aldo Kohls Schmidt (61 anos) é um pequeno agricultor, morador da zona rural do município de Pelotas (RS), na Colônia Santo Antônio, situada no 7º distrito. Possui em torno de 20 hectares de terra para o cultivo de suas lavouras, trabalho realizado com mão de obra familiar. Além disso, arrenda alguns hectares, em terras vizinhas, para o plantio de suas culturas. É casado e tem dois filhos, os quais atualmente trabalham na lavoura, ajudando-o nas atividades. Os dois filhos concluíram o Ensino Médio em uma escola na zona rural. A escolaridade de Aldo, entretanto, foi até a 5ª série primária.

Os diários de Aldo são os seguintes:

Diário nº 1: 5 de julho de 1972 a 17 de fevereiro de 1976;

Diário nº 2: 18 de fevereiro de 1976 a 16 de junho de 1979;

Diário nº 3: 17 de junho de 1979 a 31 de dezembro de 1984;

Diário nº 4: 1º de janeiro de 1985 a 31 de dezembro de 1987;

Diário nº 5: 1º de janeiro de 1988 a 11 de março de 1991;

Diário nº 6: 12 de março de 1991 a 31 de dezembro de 1994;

Diário nº 7: 1º de janeiro de 1995 a 10 de julho de 1997;

Diário nº 8: 11 de julho de 1997 a 17 de fevereiro de 2000;

Diário nº 9: 18 de fevereiro de 2000 a 27 de agosto de 2002;

⁴ Parte deste estudo foi apresentada na 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2008 e será publicada na Revista Brasileira de Educação (ANPED, 2009).

Diário nº 10: 28 de agosto de 2002 a 31 de dezembro de 2004⁵.

Aldo Schmidt, segundo filho mais velho, iniciou a escrita de diários no ano de 1972, especificamente na data em que completava 25 anos. Residiu com seu pai e os irmãos na Colônia Santa Áurea, também município de Pelotas (RS). Na entrevista realizada com Aldo (08/02/2007), ele revelou o que sente em relação aos diários com uma simples frase: *Aqui está toda a minha vida*, deixando sobre a mesa os onze cadernos escritos. Ao dizer isso, Aldo atribui um sentido para sua prática de escrita: deixar a sua vida por escrito. Aldo institui um significado para a “escrita de si” e jamais delega essa tarefa para a esposa ou para os filhos, por exemplo. Para ele, o diário é um “ato biográfico”, pois dá um significado especial para algo que está diretamente relacionado à sua vida: a prática da escrita. Assim como o trabalho com a terra é importante, porque dela retira seu sustento, a escrita, para Aldo, também é o que “sustenta” a “produção de si”.

O começo da escrita compõe-se de algumas páginas rememorando sua infância e os principais fatos de sua vida até a idade dos vinte e cinco anos, em julho de 1972. Dessa forma, Aldo narra a sua vida até, como ele próprio diz, *os seus 25 verões*. Com isso, toma “distância de si mesmo” para enxergar-se, produzir-se enquanto sujeito pertencente ao mundo rural. Escreve com as mãos calejadas pelo arado, pela enxada que cava a terra, assim como a caneta marca sua escrita no diário. Escreve para trazer o passado vivido para o presente.

Traz recordações do tempo da infância, do primeiro dia de aula – *no dia 5 de março de 1955 pela primeira vez me arrumava para ir para a aula*; das notas escolares com precisão; da Copa do Mundo de 1962 no Chile – *quando o Brasil foi bi-campeão*; do primeiro baile – *no dia 8 do mês de maio de 1966 fui ao 1º baile no Salão Bosembecker*; do ingresso no quartel e dos colegas de pelotão deste período; de seus deslocamentos para outras cidades; de seus treinamentos; das suas pretendentes; da primeira carta de amor; da primeira visita na casa da namorada Nair Belletti – *pela 1ª vez chegava a sua residência para lhe visitar*; da sua eleição como membro de uma comunidade religiosa.

É importante enfatizar que Aldo registra seus “25 verões” e 32 anos de vida nos seus dez diários sem deixar a escrita sequer por um dia. Além disso, a contabilidade da

⁵ Há mais um diário em uso, Diário 11, no qual as escritas atuais estão sendo feitas. Compreende o período de 1º de janeiro de 2005 até a atualidade.

casa também é “controlada” através de registros. Sua renda, “entradas e saídas”, também são registradas em cadernos separados dos diários, desde o ano de 1976. Aldo justifica o começo de suas anotações referentes à contabilidade da casa:

No tempo de solteiro, isso não, o negócio do financeiro não entrava, agora, depois que eu comecei a trabalhar por minha conta, eu tenho anotado tim tim por tim tim, se é com higiene, se é com saúde, se é com veneno, se é com diversão, despesa, e a entrada também com que quê foi. (Aldo Schmidt, 08/02/2007).

Os registros com a contabilidade da casa servem para confirmar que as escritas de Aldo têm características diferenciadas: nada escapa de suas escritas, nem ao menos os gastos com higiene, tudo é minuciosamente registrado. Dessa forma, a escrita é uma herança para sua família, pois Aldo afirmou, em entrevista do dia 08/02/2007, que seu filho mais velho já começou a dedicar-se à escrita de diários.

Perfil de Clemer:

Clemer Kohls Schmidt tem quatro filhos, sendo dois homens (gêmeos), uma filha e um filho caçula. Possui, para cultivo, 23 hectares de terra que não são suas. Ele apenas mora no local e as cultiva, de forma que o sistema de produção é de “parceria”, ou seja, toda a produção é dividida com seu “parceiro”, que recebe 25% do total colhido. O agricultor, que se utiliza do trabalho coletivo da sua família para o cultivo das lavouras, também planta nas terras que pertencem a sua esposa Hilma. Essas terras, porém, ficam distantes alguns quilômetros do local onde mora.

Clemer escreveu diários na casa paterna enquanto solteiro, no período de 1975 a 1980, porém, diferentemente do irmão Aldo, os diários escritos por Clemer representam uma prática coletiva da família, pois não eram apenas dele, mas sim ele era o responsável pela escrita do dia. O objetivo não era a privacidade e sim a coletividade através do registro dos acontecimentos do dia. Era uma forma de organizar o mundo da família, conforme as ocupações daquele dia. Também é importante ressaltar o fato de que, quando Clemer constituiu nova família com o casamento e saiu da casa do pai, os demais irmãos que permaneceram na casa paterna continuaram esses registros. Isso demonstra que os diários escritos por Clemer têm um sentido diferente dos diários do irmão Aldo: registrar o que aconteceu no dia de maneira coletiva. Visualizando o material de Clemer, tem-se o seguinte:

1º caderno: 27 de janeiro de 1975 a 22 de julho de 1975;

2º caderno: 23 de julho de 1975 a 27 de abril de 1978;

3º caderno: 28 de abril de 1978 a 22 de outubro de 1980.

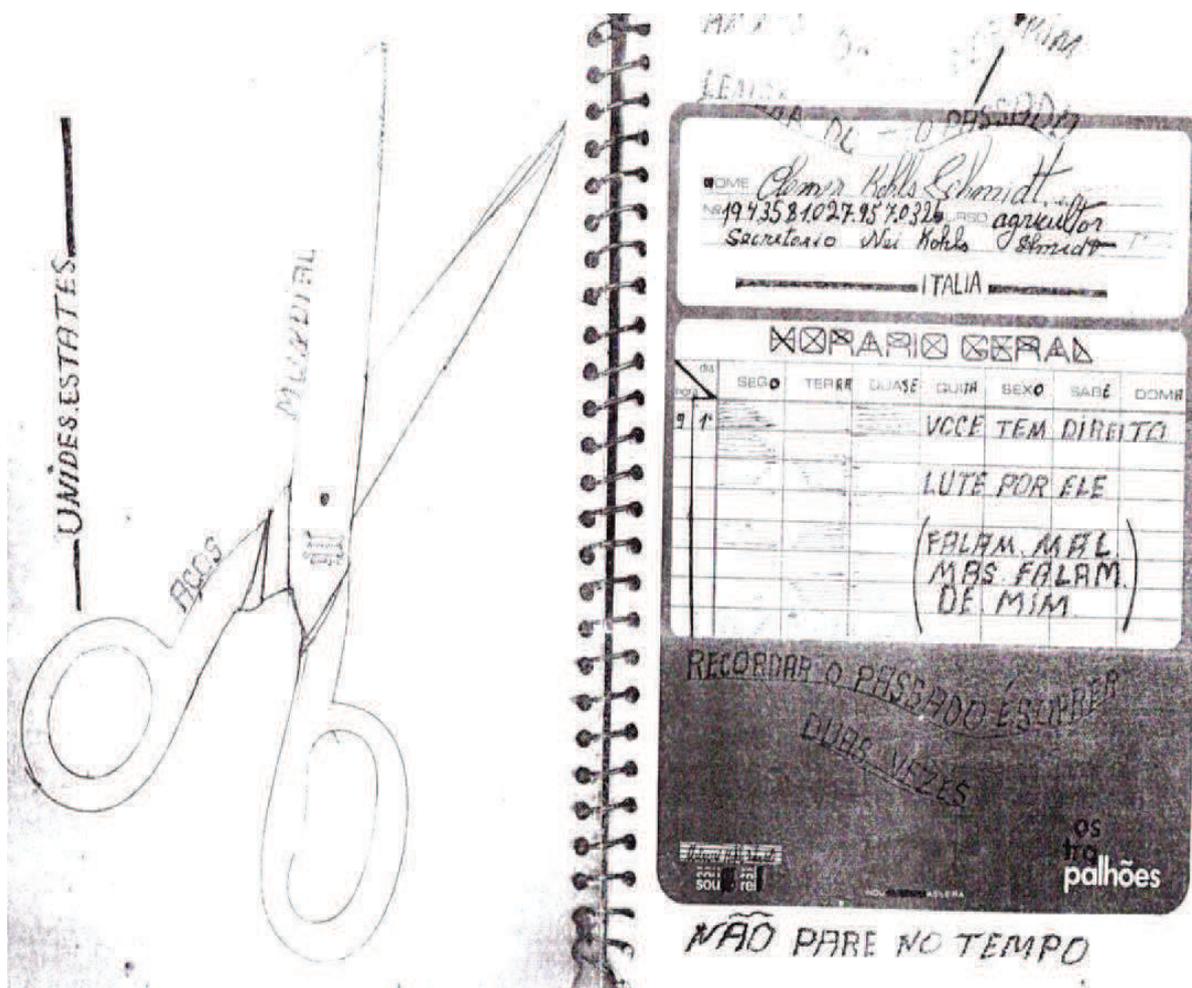


Figura nº 1 - Capa do terceiro caderno do diário de Clemer (período de 1978/1980)

Ao observar a capa do terceiro caderno, vários elementos podem ser evidenciados, sendo reveladores de aspectos interessantes da escrita em estudo. O nome dos dois irmãos – Clemer e Cledinei (Nei) – deixa subentendido que um é o autor

principal e outro, o “secretário”, conforme está escrito nos dados de identificação do caderno. Aparece também um número, provavelmente de algum documento relacionado à propriedade rural, seguido da profissão: “curso” agricultor. Além disso, há frases⁶ como: “Você tem o direito lute por ele”, “Falamos, mas falamos de mim”, “Antes de falar de mim lembra do teu passado”, “Não pare no tempo” e “Recordar o passado é sofrer duas vezes”. Talvez sejam essas frases reflexos da juventude da época (1978/1980) e do “desejo” de produzir a própria identidade. Outro aspecto que pode ser analisado são as iniciais do dia da semana que acabaram transformando-se em novas palavras: sego, terra, quase, quita, sexo, sabe, doma. Isso demonstra a criatividade da escrita, fazendo com que as abreviaturas se transformassem em novas palavras.

É necessário pensar que a escrita de Clemer na capa do caderno é um registro “descomprometido” que permite associar letras a novas palavras, escrever frases ou pensamentos. Pensando no “peso” cultural do caderno, podemos nos apoiar em Hébrard (2000, p.42), segundo o qual, “é no caderno que o estudante aprende a escrever, e o caderno continua sendo um suporte de escrita suscetível de usos variados”. O caderno não serve, portanto, apenas para o estudante, embora, “nos cadernos, sucessivas gerações, ou ao menos uma parte delas, assimilaram e aprenderam as pautas reguladoras do uso da escrita e, em definitivo, do espaço gráfico” (Viñao Frago, 2008, p. 16). Para o caso de Clemer, por ser uma escrita fora do ambiente escolar, ele se permite recriar outras formas para a escrita na capa de seus diários.

Considerações Finais

Trabalhar com as práticas de leitura e escrita desses agricultores revela outros espaços e outras instâncias, desvelando alguns “mitos” da zona rural e evidenciando que tais práticas são tratadas pelos agricultores como um bem precioso. As práticas dos irmãos escritores, sujeitos com pouca escolaridade, nos fazem repensar sobre as diversas funções da escrita em nossa sociedade: escrita como estratégia de memória, como organização do pensamento, como correspondência, escrita *da* e *na* vida, registro do que se fez ou do que se fará no dia. Da mesma maneira, as práticas de leitura evidenciadas relacionam-se com experiências cotidianas, dando sentido às memórias e

⁶ Todas as citações retiradas dos cadernos foram mantidas com a escrita original.

vivências que marcaram de alguma forma uma trajetória de vida e que são relacionadas a acontecimentos registrados nos livros de História.

Podemos observar que há, na família Schmidt, um grande “*patrimônio do escrito*”, que procura ressignificar as práticas de escrita e de leitura. A escrita serve, além de tudo, para a vida, na qual pai e filhos constroem uma identidade para si. É uma prática específica, em que o uso da escrita e a apropriação da leitura trazem a certeza da existência e da permanência através das palavras.

Entendemos que o estudo traz contribuições significativas ao campo da cultura escrita, na medida em que apresenta a prática da leitura e da escrita como práticas individuais que correspondem a práticas socioculturais nem sempre legitimadas. Para Viñao Frago (1999, p.304), “han llegado a la conclusión, antes indicada, de que para saber lo que sucede en la escuela necesitan saber lo que sucede fuera de ella”. Assim, tornam-se visíveis outras dimensões para o uso da leitura e da escrita em contextos não profissionais, não formais, ou seja, lê-se para compreender a si mesmo; escreve-se para deixar sua vida por escrito, para trazer o passado de volta ao presente. Os registros escritos são elaborados a partir de escritas ordinárias, documentos que falam da experiência de homens e mulheres, de suas práticas e ações, portanto, produto de uma prática sociocultural.

Referências

- BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e Alfabetização: implicações para a Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de & MELLO, Suely Amaral (Orgs.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: Autores Associados, p. 5 – 21, 2005.
- CASTILLO GOMÉZ, Antonio. Historia de la cultura escrita: ideas para el debate. *Revista Brasileira de História da Educação*. SBHE, n. 5. São Paulo: Autores Associados. jan. / jul. p. 93 – 124, 2003.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1988.
- CHARTIER, Roger. Leitura e Leitores “Populares” da Renascença ao Período Clássico. In: CAVALLO, Guglielmo, CHARTIER, Roger. *História da Leitura no Mundo Ocidental*. São Paulo: Ática, 1998.
- CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre: Artmed, 2001a.
- CHARTIER, Roger (org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001b.
- CHARTIER, Roger. *Inscrever e apagar. Cultura Escrita e literatura*. São Paulo: UNESP, 2007.
- DARNTON, Robert. *O Beijo de Lamourette: Mídia, Cultura e Revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- FABRE, Daniel (Org.). *Écritures Ordinaires*. Paris, Centre Georges Pompidou, *Bibliothèque Publique d'Information*, p. 11-94, 1993.
- GINZBURG, Carlo. *O Fio e os Rastros: verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- HÉBRARD, Jean. Por uma escritura material das escritas ordinárias. A escrita e seus suportes. In: MIGNOT, Ana Crystina Venâncio. BASTOS, Maria Helena Câmara. CUNHA, Maria Teresa Santos. (org.). *Refúgios do Eu: Educação, História, Escritura Autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000.
- LAHIRE, Bernard. *Homem plural: Os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos: Disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LAHIRE, Bernard. *Patrimônios Individuais de Disposições: para uma Sociologia à Escala Individual*. Sociologia, Problemas e Práticas. N.º 49, p.11-42, 2005.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Ed. 34, 2008.
- REIS, José Carlos. Os annales: a Renovação Teórico-Methodológica e “Utópica” da História pela Reconstrução do Tempo Histórico. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luiz (org.). *História e História da Educação*. 2ª ed. Campinas-SP: Autores Associados: HISTEDBRI, 1998.
- THIES, Vania Grim. *Arando a terra, registrando a vida: os sentidos da escrita de diários na vida de dois agricultores*. 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Leer y Escribir: historias de dos prácticas culturales*. México: Fundación Voces y Vuelos, 1999.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Cristyna Venâncio (org), *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

Vania Grim Thies é Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel); e bolsista da CAPES. Atualmente faz parte do grupo HISALES (História da Alfabetização, Leitura e Escrita).

E-mail: vaniagram@yahoo.com.br

Lisiane Sias Manke é Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Professora do Ensino Básico e Tecnológico do Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça/UFPel. Pesquisadora do grupo HISALES (História da Alfabetização, Leitura e Escrita).

E-mail: lisianemanke@yahoo.com.br

Eliane Peres é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2000), com Estágio de Pesquisa na Universidade de Lisboa (Portugal, 1999). Professora do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas desde 1991 e desde 2001 atua no Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). Atualmente é líder do grupo de pesquisa HISALES – História da Alfabetização Leitura e Escrita.

E-mail: etperes@terra.com.br

O letramento digital em contextos específicos: reflexões de uma pesquisa¹ realizada no espaço da Faculdade de Educação da UFMG, no período de 2007-2008

Daniela Perri Bandeira

Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

Este artigo traz reflexões presentes em um capítulo da minha tese de doutorado intitulada *Trajetórias de estudantes universitários de meios populares em busca de letramento digital*. Tais reflexões apresentam como ênfase a constituição de uma cultura digital local, no caso, o espaço da FaE/UFMG. Primeiramente, há uma descrição da utilização de alguns aparatos digitais dentro do espaço da Faculdade e opiniões de professores e alunos sobre o uso deles. Em seguida, há uma discussão teórica sobre a importância de se considerar e conceituar o fenômeno do letramento em um contexto específico. Os principais autores que norteiam este artigo – Brian Street, David Barton e Shirley Heath – discutem práticas e eventos de letramento em contextos locais.

Palavras-chave: letramento local; cultura digital; universidade

Abstract

This article contains reflections presents in a chapter of my doctoral thesis entitled "Trajectories of students of popular media in search of digital literacy" Such reflections have an emphasis on the creation of a digital culture site, where the space of FaE / UFMG. First, there is a description of the use of some digital devices within the space of the Faculty and opinions of teachers and students about their use. Then there is a theoretical discussion about the importance of considering and conceptualize the phenomenon of literacy in a context specific. Target authors who are guiding this article Brian Street, David Barton and Shirley Heath, discuss practices for literacy events and contexts sites

Keywords: local literacy; digital culture; university

¹ *Trajetórias de estudantes universitários de meios populares em busca de letramento digital*. BANDEIRA, D.P. (Tese de doutorado) 2009, FaE/UFMG. Orientação: Maria das Graças Rodrigues Paulino.

1 – Introdução

O objetivo geral da pesquisa mencionada no título deste artigo² foi investigar que relação mantêm com o computador e a internet indivíduos de meios populares ingressantes em instituição de ensino superior que pressupõe alunos com letramento digital prévio (capazes de fazer uso da leitura e da escrita na tela). A Faculdade de Educação da UFMG foi o cenário do estudo. Procurou-se compreender que cultura digital vem se constituindo em seu espaço e de que forma o aluno “infoexcluído” desenvolve estratégias para atender às demandas de uso da internet no mundo acadêmico. A pesquisa de caráter longitudinal (2007-2008) contou com observações, questionários e entrevistas. A análise dos dados revelou particularidades de um letramento digital local. Constatou-se que, embora haja na universidade naturalidade para tratar de assuntos ligados ao letramento digital prévio dos alunos, a cultura digital local é incipiente e reveladora de problemas e dificuldades. Os principais autores que nortearam o fragmento da pesquisa neste artigo foram Brian Street, David Barton e Shirley Heath, os quais discutem práticas e eventos de letramento em contextos locais.

Para avançar nas reflexões propostas a seguir, é importante explicitar os conceitos de letramento digital que nortearam esta pesquisa. Partindo dos estudos de Soares, pode-se considerar letramento digital como um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela. (SOARES, 2002, p.152).

“Novas formas de acesso à informação, novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever” são as características que Soares aponta acerca desse “novo letramento”. Ao entrevistar professores e alunos para esta pesquisa, foi possível perceber que o adjetivo “novo” tem sido recebido de diferentes formas no espaço acadêmico: para uns o “novo” é algo totalmente “assustador”; para outros chega a ser “instigante” e para aqueles que detêm um alto nível de letramento em relação ao impresso, no caso dos professores, o adjetivo “novo” chega a ser quase “antipático”. Há uma resistência por parte destes em relação à influência descontrolada que as novas tecnologias – internet e aparatos digitais – vêm causando no espaço acadêmico.

Coscarelli e Ribeiro (2005, p.9) apresentam como conceito de letramento digital a “ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente

² Este artigo é parte do capítulo 3 da Tese citada na nota de rodapé número 1.

digital (tanto para ler quanto para escrever)”. Essa ampliação de possibilidades de contato com a escrita, também em ambiente digital, talvez seja mais “confortável”. É preciso sempre lembrar que o letramento digital tem base na escrita e que o adjetivo “novo” refere-se a uma relação com a escrita em diferente suporte.

Explicitados esses conceitos, alguns questionamentos são essenciais para compreendermos a constituição da cultura digital no espaço acadêmico considerado: como e para quê são utilizados os aparatos digitais na FaE? Quais as demandas digitais mais intensas vindas dos professores ou da própria universidade? Quais as diferenças entre as aulas com ou sem as tecnologias digitais?

2 – O “espaço digital” da FaE/UFMG: observações e palavras de alunos e professores

Quadro-branco, pincel, um retroprojeto abandonado num canto³, TV, vídeo cassete e *data show* são os recursos “fixos” de todas as salas de aula da FaE e *notebook*, que, quando reservado no setor de áudio visual, é levado para as salas de aula. Há também nas salas de aula a possibilidade de se conectar à internet. Desses recursos, os mais utilizados por grande parte de alunos e professores eram o *data show* conectado aos *notebooks* ou computadores⁴. O uso intenso do *data show* merece um questionamento mais aprofundado: o que esse aparato significa para os alunos da FaE? Como os professores veem o uso desse aparato digital na sala de aula? Ele serve especificamente para quê? Adquire-se alguma competência, capacidade ou habilidade através do uso do *data show*? Essas são questões que começaram a surgir nesta pesquisa no momento de análise das cenas observadas por mim nas salas de aula.

Em entrevista realizada com uma aluna, ela revela que:

A gente tem que saber mexer com PowerPoint. O PowerPoint é o deus de todos os aparatos digitais. Muito importante também saber o Word para digitar os trabalhos. E normalmente não há seminário sem o PowerPoint. A gente não consegue conceber a ideia de apresentar qualquer tipo de trabalho sem estímulo visual. A gente sente que precisa usar porque parece que vai ficar mais profissional, mais “classudo”, a nota vai ser melhor. Parece que já

³ Utilizo a expressão “abandonado num canto” devido ao fato de, pela própria experiência como aluna da Faculdade e pelas observações nesta pesquisa, não mais ver esse recurso sendo utilizado com frequência pelos professores, ao contrário, na década de 90, esse aparato era muito utilizado nas aulas.

⁴ Há também na FaE *racks* de metal que comportam o *data show* e um PC de computador. É mais uma possibilidade utilizada. No entanto, com a compra de muitos *notebooks* pela Faculdade, esses *racks* têm sido menos utilizados.

é a rotina da faculdade usar o PowerPoint. É uma cultura da faculdade que vai muito além da nossa sala.⁵

O PowerPoint é o programa que os alunos utilizam para montar as apresentações para exibir no *data show*. Muitas vezes, eles utilizam o nome do programa para se referir ao aparato digital. Essas afirmações são incisivas em relação à constituição de uma “cultura” digital na FaE, palavra utilizada pelos próprios alunos para se referir ao uso de aparatos digitais nas aulas. Por que é inconcebível a ideia de apresentar um trabalho sem estímulo visual? Para eles, usar as imagens significa um trabalho melhor, merecedor de uma boa nota. No entanto, esse não parece ser o discurso da maioria dos professores da FaE, apesar do incentivo para o uso de diversos recursos, inclusive os que despertam estímulos visuais, auditivos, etc. Essa concepção de que o trabalho vai ser mais valorizado se houver imagem, som, movimento pode ser uma ideia trazida pelos jovens que se inserem na universidade e vêm influenciando e desafiando toda uma cultura gráfica rígida e bem estabelecida⁶. Pode ser também uma forma de “intimidar” os professores, pois como não melhorar a nota de um trabalho que parece tão bem feito? Mesmo que o trabalho seja superficial e fraco teoricamente, os alunos se apoiam nos aparatos que embelezam o trabalho, que impressionam colegas e professores. Não parece ser essa a “lógica geral” – ou senso comum – ligada às novas tecnologias? As informações, muitas delas extremamente superficiais, vêm mascaradas, dando a impressão de que são muito bem fundamentadas para alunos inicialmente crédulos. Porém, para amenizar as forças de resistência às novas tecnologias (computador, internet, etc.), O’Donnell (2000, p.88)⁷ sugere: “What today’s partisans of the book need to master is the pragmatics of the new”. Há uma necessidade, uma exigência, muitas vezes silenciosa, de levar os alunos a se apropriarem das novas tecnologias. Esse silêncio pode ser traduzido como uma forma de achar óbvio⁸ o domínio do computador e da internet por parte dos alunos. Nas palavras de uma aluna:

Eu acho que todo mundo hoje pensa que já tem que dominar esta tecnologia, tanto que nas primeiras aulas a gente já foi para a biblioteca – para o espaço de informática - para aprender a mexer no Portal da Capes, no Scielo. Desde

⁵ Entrevista realizada em outubro de 2008 – aluno da turma H.

⁶ Grande parte das práticas acadêmicas também gira em torno da oralidade, no entanto uma oralidade referenciada pela escrita.

⁷ O que os partidários do livro precisam conhecer a fundo é a pragmática do novo.

⁸ Considerar como óbvio saber fazer uso dos aparatos digitais faz parte de um discurso não só dos alunos, mas da Universidade, de uma forma geral. Foi possível observar que nos primeiros dias de contato desses alunos calouros com o universo acadêmico, os discursos de integrantes da reitoria revelavam tal aspecto. Eram utilizados termos próprios ao mundo digital que provavelmente alguns alunos não reconheciam, como foi comprovado nesta pesquisa.

cedo, a gente fica com a impressão que as coisas têm que ser feitas no computador. Professores, já desde os primeiros períodos, pediram para fazer os trabalhos no Word. O pessoal reclamava: “ah, não tenho computador, não tenho tempo”! Aí, os professores amenizam um pouco, mas eles têm preferência, e a gente segue a preferência deles. Então, a gente também acha que vai perder nota se não usar o PowerPoint. É difícil arriscar isso, até porque a gente se organiza muito bem pelo PowerPoint, então acaba casando a necessidade de organização do nosso pensamento com notas boas.⁹

O uso da internet na sala de aula, como apoio a seminários apresentados por alunos, é também um recurso muito explorado, mas há alguns poucos professores que alertam os alunos sobre os conteúdos de vídeos veiculados pela internet:

Eu acho um absurdo, eu sou exagerada! Eu falo que 95% a 99% do que tem na internet é lixo. Mas tem aí 1% que é precioso. Você tem que saber o que é precioso. Eu nunca comentei sobre o You Tube. Mostrei os sites que têm vídeos disponíveis como o Domínio Público ou o Portal do Professor do MEC, que você pode baixar. Não adianta você jogar no Google um tema e vir sem autor assinado, sem instituição. A lógica da internet é a mesma da cultura impressa no que tange à pesquisa, à academia. Tem que ter uma assinatura, tem que ter uma instituição, tem que ter uma pesquisa que valide aquilo. A linguagem é diferente, não a lógica de produção de texto.¹⁰

Caso os alunos acatem as palavras de professores como as mostradas acima, pode-se levantar como hipótese o possível surgimento, nesses espaços acadêmicos, de um outro tipo de leitor, possuidor de uma consciência crítica diferente daquela ligada à cultura escrita (BANDEIRA, 2003)¹¹. Provavelmente, se esse tipo de leitor for influenciado pela professora citada, ele se tornará mais atento aos cuidados que são necessários para navegar com segurança pelos imensos oceanos de informação. Caso contrário, a superficialidade das informações tomará o lugar dos conceitos já legitimados pela academia.

Usar *data show*, navegar na internet e digitar no Word são letramentos digitais diferentes? Sobre os diferentes letramentos - *Web* e *Word* - conversei com uma aluna que possuía o hábito de fichar livros anotando tudo em folhas de papel ofício avulsas, para depois digitar. Isso revela que ainda lhe falta a habilidade de anotar diretamente no computador. Entretanto, ela fez um trabalho sobre educação a distância e vale comentar

⁹ Entrevista realizada em outubro de 2008 – aluno da turma H.

¹⁰ Entrevista realizada em outubro de 2008 – professora.

¹¹ Reflexão extraída da dissertação “**A influência do uso da internet no processo de letramento de adolescentes**”. BANDEIRA, D.P. (Dissertação de Mestrado) 2003. FaE/UFMG. Orientação: Aparecida Paiva.

que ela usou como instrumentos de coleta de dados o *Yahoo! Respostas*¹² e o *Orkut*¹³ para obter diferentes opiniões sobre o assunto, ou seja, demonstra ter mais facilidade com as práticas ligadas ao uso da internet do que com os aparatos que possuem usos mais escolares, como o *Word*. Ainda, os alunos dizem: “*É mais fácil navegar na Web que montar um trabalho, porque tem as normas da ABNT [Associação Brasileira de Normas Técnicas]. Uma série de preocupações para o trabalho ficar bonito e legível*”¹⁴.

Outro aspecto interessante a observar, embora previsível, refere-se à forma como os alunos se portam em aulas com e sem tecnologias digitais. Ao observá-los, notei certa impaciência em aulas sem os aparatos digitais. Se o discurso do professor era monótono, sem movimentos ou questionamentos instigantes, eles entravam e saíam da sala durante todo o período de aula, ficavam inquietos. Quando o professor ou um grupo de alunos estavam utilizando o *data show* como forma de apresentação de um assunto, a inquietação era menor, eles anotavam mais o conteúdo da aula, permaneciam mais concentrados.

Até aqui vimos que as maiores demandas se constituem pelo uso do *data show* e seus recursos em seminários. A partir de observações e entrevistas com alunos e professores, a segunda maior demanda é utilização do portal *minhaUFMG*¹⁵, espaço virtual em que alguns professores postam textos, elaboram enquetes ou organizam fóruns. Então, após essa breve descrição¹⁶ do cenário da pesquisa, impressões, depoimentos dados por alunos e professores, pergunta-se: Que cultura digital é essa que vem se constituindo na FaE/UFMG? Quais suas características?

Vê-se a inserção digital acontecendo no espaço acadêmico e a difícil tentativa de entrada no mundo digital por parte de alguns alunos e professores. Pode-se colocar como hipótese que há uma efemeridade visível na tentativa de constituição de uma

¹² Yahoo! Respostas é um serviço criado pelo portal Yahoo!, que permite a todo usuário cadastrado no portal fazer ou responder perguntas sobre assuntos diversos. O endereço é <http://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&q=+yahoo+respostas>.

¹³ Site de relacionamentos on-line, em que é possível contactar pessoas que têm os mesmos interesses. O endereço eletrônico é www.orkut.com.

¹⁴ Entrevista realizada em outubro de 2008 – Turma H.

¹⁵ “O portal *minhaUFMG* oferece facilidade de uso para um grande e crescente número de ferramentas informatizadas na UFMG: correio eletrônico, apoio on-line a disciplinas, sistema de matrículas, diário de classe, notícias, entre outras. Com versões personalizadas para professores, alunos e funcionários, o *minhaUFMG* proporciona uma maior integração de toda a comunidade universitária em um único espaço virtual” (http://www.lcc.ufmg.br/index.php?option=com_content&task=view&id=14&Itemid=133). A administração e suporte ao portal são do Laboratório de Computação Científica (LCC) da UFMG.

¹⁶ A pesquisa que gerou este artigo apresenta uma densa descrição da constituição da cultura digital da FaE/UFMG no período observado (2007-2008).

cultura digital na FaE, o que não deixa de ser comum nos momentos de transição, de incorporação de aspectos relativamente novos que estremecem relações e estruturas de uma instituição, no caso, uma instituição calcada na cultura gráfica, como é a FaE. Quanto tempo levará para que alguns professores – que são mais resistentes – “deixem-se fisgar” pelo digital?

A partir de um ponto de vista mais amplo¹⁷, o conceito de globalização assume presença imprescindível quando se trata de cultura digital. O cenário em que essa cultura se desenvolve encontra-se, portanto, em meio ao que Hall denomina culturas híbridas. Eis como são apontadas por Hall (2006) as ideias de McGrew:

Como argumenta Anthony McGrew (1992), a “globalização” se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. A globalização implica um movimento de distanciamento da ideia sociológica clássica da “sociedade” como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço. (HALL, 2006, p.68).

Logo, o cenário da FaE inclui-se, de certa forma, nesse cenário globalizado, mais amplo, e tem recebido inevitáveis influências deste.

3 – Letramento em contextos específicos: a cultura digital da FaE/UFMG

Segundo Haroche (2008, p. 166), o imediatismo pode tornar o mundo superficial, principalmente quando se trata do mundo acadêmico, da pesquisa. Tudo isso pode levar a um empobrecimento de sentimentos, um esvaziamento das reflexões. Tais aspectos são características da cultura digital? Como pensar a constituição de uma cultura digital “local”, como no caso da FaE, em relação a um contexto mais amplo? O que se pretende aqui é compreender que tipo de letramento digital é esse que vem se instituindo na ainda incipiente cultura digital da FaE.

Grande parte dos textos e artigos sobre o assunto tem buscado caracterizar o letramento digital ou discutir sobre políticas de inclusão digital, mas um dos pontos que

¹⁷ Como este estudo situa-se numa escala micro-sociológica, porque tratou de poucos casos de apropriação das habilidades relacionadas à cultura digital por indivíduos de meios populares ingressantes em instituição de ensino superior, ler os escritos de Jacques Revel (1998) foi muito importante para esclarecer que não há escala de observação que tenha privilégio uma sobre a outra. A comparação entre escalas macro e micro é que gera maior benefício para a pesquisa. Desse modo, foi importante “transferir” esta questão de pesquisa para um contexto mais amplo.

parece ainda apresentar lacunas e necessita ser discutido é o fato do letramento digital apresentar diferenças, dependendo do contexto em que os usuários estão inseridos. Por exemplo, o que é ser letrado digital para um funcionário da Microsoft, empresa multinacional do ramo da informática? Com certeza é bem diferente de ser letrado digital na FaE. A partir desses pressupostos, foi necessário buscar autores que discutissem aspectos ligados às práticas e eventos de letramento em contextos locais. Logo, para nortear essa discussão, os autores David Barton, Brian Street e Shirley Heath foram os indicados.

Não é um problema buscar em autores que tratam da cultura escrita pressupostos para discutir cultura e letramento digital, porque a base do letramento digital que se institui na FaE é a escrita, ou seja, o tipo de cultura digital que prevalece na FaE é a que tem como base a escrita em um outro suporte, no caso, a tela. Assim, no caso desta pesquisa, não é possível tratar letramento digital num sentido autônomo, como diria Street, mas circunstanciado, pois não estamos falando de uma cultura digital por si só, mas de uma cultura digital local.

Nos estudos sobre letramento realizados por Soares, a autora esclarece que:

Aqueles que priorizam, no fenômeno letramento, a sua dimensão social, argumentam que ele não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. (SOARES, 2000, p.72)

Street é um dos representantes dessa interpretação alternativa da dimensão social e caracteriza-a como o “modelo ideológico” de letramento, em oposição ao “modelo autônomo”. Soares (2000) salienta que, de acordo com Street, letramento é um termo-síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e de escrita. Nas palavras do autor:

I shall use the term 'literacy' as a shorthand for the social practices and conceptions of reading and writing. I shall be attempting to establish some of the theoretical foundations for a description of such practices and conceptions and will challenge assumptions, whether implicit or explicit, that currently dominate the field of literacy studies. (STREET, 1984, p.1)¹⁸

¹⁸ Utilizarei o termo letramento como uma síntese para as práticas sociais e concepções de leitura e escrita. Tentarei estabelecer alguns fundamentos teóricos para a discussão de tais práticas e concepções e desafiarei suposições quer implícitas ou explícitas que dominam o campo de estudos de letramento na atualidade.

Soares ressalta que, para Street, letramento tem um significado político e ideológico que não pode ser separado e não pode ser tratado como se fosse um fenômeno “autônomo”: “Street afirma que a verdadeira natureza do letramento são as formas que as práticas de leitura e escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais, e isso depende fundamentalmente das instituições sociais que propõem e exigem essas práticas”. (SOARES, 2000, p.75). Ainda Street:

I shall contend that what the particular practices and concepts of reading and writing are for a given society depends upon the context; that they are already embedded in an ideology and cannot be isolated or treated as 'neutral' or merely 'technical'. (STREET, 1984, p.1)¹⁹

O letramento digital que vem se instituindo na FaE, ou por que não dizer se impondo aos alunos e professores, é específico. Bem diferente do letramento digital exigido pelo ambiente de trabalho de determinados alunos. O portal minhaUFMG é específico e demanda saberes específicos daquele contexto acadêmico; saber elaborar uma apresentação no PowerPoint é para grande parte dos alunos também novidade, até porque tais apresentações precisam seguir normas do contexto local, acadêmico; manusear o *data show* – saber ligá-lo e desligá-lo adequadamente para evitar problemas, ou conectá-lo ao computador – é outra habilidade que faz parte deste contexto local. Então, partindo dos estudos de Street como base para reflexões, tais práticas de leitura e escrita na tela são contextuais: “It assumes that the meaning of literacy depends upon the social institutions in which it is embedded” (STREET, 1984, p.8)²⁰.

Street defende que discutir letramento é útil desde que o significado do termo não seja tratado como autônomo, ou seja, “um atributo pessoal, simples posse individual das tecnologias de ler e escrever” (SOARES, 2000, p.66). É preciso pensar, então, no letramento digital da FaE como um exercício de demandas sociais específicas daquela instituição, mediado pela escrita em um outro suporte que não o impresso. Street conclui que seria mais apropriado nos referirmos a letramentos: “We would probably

¹⁹ Afirmarei que o que as práticas e os conceitos específicos de leitura e escrita são para uma dada sociedade dependem do contexto em que já estão inseridos e de uma ideologia, e que não podem ser isolados ou tratados como neutros ou meramente técnicos.

²⁰ Supõe que o significado de letramento depende das instituições sociais nas quais está inserido.

more appropriately refer to 'literacies' than to any single 'literacy'" (STREET, 1984, p.8)²¹.

Barton também dialoga com Street sobre a complexidade do conceito de letramento e suas implicações a partir de uma perspectiva mais descritiva, antropológica:

He [Street] describes his approach as an ideological approach to literacy, one that accepts that what is meant by literacy varies from situation to situation is dependent on ideology. He contrasts his approach with autonomous approaches which claim that literacy can be defined separately from the social context. (BARTON, 1994, p.25)²²

Assim como Street, Barton parte de contextos específicos de uso da leitura e escrita para discutir letramento. Partindo dessa linha de reflexão, o letramento digital da FaE está submetido, inicialmente, ao contexto acadêmico, com todas as suas exigências, e a um contexto “tecnológico” que vai determinar os tipos de habilidades necessárias para responder as demandas digitais da FaE.

Barton reforça que prefere pensar em letramentos “submetidos” a contextos locais: “I like it because it demonstrates that how people use literacy is tied up with particular details of the situation, and that **literacy events** are particular to a specific community at a specific point in history” (BARTON, 1994, p.3)²³. (grifo nosso)

Mas, o que vêm a ser práticas e eventos de letramento? Barton aponta a necessidade de explicar estes dois termos e para isso dialoga com Heath. Partindo das reflexões da autora, “she defines literacy events as communicative situations ‘where literacy has an integral role’” (BARTON, 1994, p.36)²⁴. Em 1978, Heath já conceituava evento de letramento como “any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of participants interactions and their interpretative processes” (HEATH, 1982,

²¹ Deveríamos mais apropriadamente utilizar o termo “letramentos” do que somente “letramento”.

²² Street descreve sua abordagem como uma abordagem ideológica para letramento, a qual aceita que o que é entendido por letramento varia de situação para situação, depende de uma ideologia. Ele contrasta sua abordagem com abordagens autônomas que defendem que letramento pode ser definido separadamente de seu contexto social.

²³ Eu gosto (dessa compreensão de letramento) porque demonstra que o modo como as pessoas utilizam (a leitura e a escrita) está relacionado com detalhes particulares da situação e que os **eventos de letramento** são particulares às comunidades específicas, num ponto específico da história. (Tradução alterada).

²⁴ Ela define os eventos de letramento como situações comunicativas nas quais o letramento tem um papel integral.

p.93)²⁵. Para Barton (1998, p.8)²⁶, “literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts”.

E as práticas de letramento? Como os autores as discutem em relação aos eventos de letramento? Barton (1998, p.7)²⁷ ressalta que “events are observable episodes which arise from practices and are shaped by them”. E sobre a força das instituições sociais: “Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies become more dominant, visible and influential than others” (BARTON, 1998, p.7)²⁸. Em suma, Barton assim define práticas e eventos de letramento:

Together, events and practices are the two basic units of analysis of the social activity of literacy. Literacy events are the particular activities where literacy has a role; they may be regular repeated activities. (BARTON, 1994, p.37)²⁹

Partindo desses pressupostos, os eventos de letramento digital da FaE são episódios de uso que resultam de práticas mais abrangentes que extrapolam os muros da faculdade. As práticas – mais gerais – são moldadas pelos eventos – mais concretos. Como o letramento digital é um processo, ninguém o “adquire” como se ele fosse uma “coisa concreta”. Os sujeitos, aos poucos, se envolvem em práticas culturais que os atravessam e que os “obrigam” a realizar determinadas ações, entendidas aqui como eventos. Na faculdade, é praticamente impossível um aluno ou professor não se envolver com os eventos; assim acabam sendo moldados por esse ambiente.

Como todos os três autores – Barton, Street e Heath – situam seus estudos na cultura escrita, foi preciso aqui pensar na escrita dentro da tela e nas alterações que tal suporte pode gerar na escrita à qual estamos mais acostumados, a do impresso. Será que, dentro do *mundo acadêmico*, saber responder as demandas do *mundo digital* é uma ampliação do letramento “do impresso”? Street argumenta que:

The particular technologies associated with different literacy forms have been varied and rich. They include, for instance, the use of manuscripts, print and

²⁵ Qualquer ocasião em que a escrita é integral à natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos.

²⁶ Letramento é mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais que podem ser inferidas através de situações que são mediadas por textos escritos.

²⁷ Eventos são episódios observáveis que emergem de práticas e são formadas por elas.

²⁸ As práticas de letramento são padronizadas por instituições sociais e relações de poder e algumas se tornam mais dominantes, visíveis, influenciadas que outras.

²⁹ Juntos, eventos e práticas são unidades básicas de análise da atividade social do letramento. As situações de letramento são atividades específicas em que letramento tem um papel. Elas podem ser repetidas regularmente.

telescreen: alphabets, ideographs, syllabaries and various combinations of them: slate and chalk, quills and biros, typewriters and word processors; parchment, linen, computer paper, etc. Each has its own specific history and is connected with particular social institutions and functions [...] But literacy, of course, is more than just the ‘technology’ in which it is manifest. No one material feature serves to define literacy itself. It is a social process in which particular socially constructed technologies are used within particular institutional frameworks for specific social purposes. (STREET, 1984, p.35-36)³⁰

Se para Street o letramento é um processo social, pode-se pensar que as tecnologias da escrita – impressa ou digital – estão submetidas aos processos sociais que fazem parte de contextos sociais locais. Então, disponibilizar tecnologias de escrita digital e promover eventos de letramentos que demandem o uso delas são aspectos fundamentais para o desenvolvimento de um letramento digital local, específico de determinada instituição.

Nesse sentido, volta-se à questão: quem é letrado digital na FaE? Por ora, se já é complexo definir quem é letrado, ou não, na cultura escrita em seus contextos locais, é mais ainda na cultura digital. Barton (1994, p.38-39) levanta a complexidade da questão: “Literacies do not exist on some scale starting with basic or simple forms and going on to complex or higher forms. So-called simple and complex forms of literacy are in fact different literacies serving different purposes”. Para o autor, “Literacy is embedded in institutional contexts which shape the practices and social meanings attached to reading and writing. [...] We assert our identity through literacy”. (BARTON, 1994, p.47-48)³¹

No contexto específico da FaE, é pertinente utilizar os fundamentos teóricos da escrita para se referir a níveis de letramento digital? Podem-se usar os mesmos padrões, as mesmas categorias para classificar letrados digitais? Sabe-se que não, pois há saberes que são específicos dessa nova cultura, logo as classificações precisariam ser diferentes, não é necessário um alto nível de letramento ligado ao impresso para se ter um alto nível de letramento digital. De forma geral, na sociedade, uma pessoa altamente letrada

³⁰ As tecnologias específicas associadas com formas diferentes de letramento são variadas e ricas. Elas incluem, por exemplo, o uso de manuscritos, impressões e telas: alfabetos, ideográficos, silabários, e muitas combinações destes: lousa e giz, pena e tinteiro, máquinas de escrever manuais e eletrônicas, pergaminho, linho, papel etc. Cada um tem sua história específica e está relacionado com instituições e funções sociais específicas. Porém o letramento, é claro, é mais que somente a tecnologia em que se manifesta. Nenhum material serve para definir letramento propriamente dito. Trata-se de um processo social em que determinadas tecnologias socialmente construídas são utilizadas dentro de blocos institucionais para propósitos sociais específicos.

³¹ “Letramentos não existem numa escala de formas simples ou básicas migrando para formas complexas. De fato, formas simples ou complexas de letramento servem a propósitos diferentes”. “O letramento está alicerçado em contextos institucionais que moldam as práticas e os significados sociais relacionados à escrita e leitura [...] Nós asseguramos nossa identidade através do letramento”.

pode ser considerada uma analfabeta digital, na medida em que não tenha nenhum contato com os aparatos digitais ou precise de outros para intermediar sua relação com o digital, seja em caixas eletrônicos, celulares, terminais de consultas de livrarias, shoppings, etc.

Há professores que se auto-intitulam analfabetos digitais. Mas como se considerar analfabeto digital lidando diariamente com a escrita na tela do computador, para digitar artigos, pesquisas, projetos? Utilizando a internet para buscar informações, se comunicar com outras instituições ou publicar seus escritos? Esses eventos impedem que qualquer professor que esteja envolvido no contexto da FaE seja considerado analfabeto digital. No contexto local abordado nesta pesquisa, não se pode falar em professores analfabetos digitais, pode-se falar em níveis de alfabetismo funcional ligado às novas tecnologias, pois estas demandam o domínio de comandos e de uma linguagem própria apreendidos em diversas escalas. Metaforicamente, há os sujeitos que sozinhos se arriscam nas navegações sem medo de afogar nos oceanos de informações; há os sujeitos que buscam companhias de outros para prazerosamente cruzarem os oceanos; e há os sujeitos que apenas molham os pés, todos os dias, nos mesmos lugares da pequena praia. Os níveis de letramento digital partem daí, do sentido que cada aluno ou professor atribui aos aparatos digitais na sua vida cotidiana. Como Barton (1998, p.7)³² afirma: “There are different literacies associated with different domains of life”. O letramento digital é mais um letramento:

Looking at different literacy events it is clear that literacy is not the same in all contexts; rather, there are different literacies. The notion of different literacies has several senses: practices which involve different media or symbolic systems, such as a film or computer, can be regarded as different literacies (BARTON, 1998, p.9)³³.

A further area in relation to which we locate our study of print literacy is recent ethnography work on the use of other media and technologies, such as television, video and computers in the home. New perspectives on literacy are suggested by these investigations of the social and cultural contexts in which communication media function (BARTON, 1998, p.20)³⁴.

³² Há diferentes letramentos associados com diferentes domínios da vida.

³³ Ao observar diferentes eventos de letramento, fica claro que letramento não é a mesma coisa em todos os contextos. Melhor dito, há várias formas de letramento. A noção de diferentes letramentos tem vários sentidos: práticas que envolvem mídias diferentes ou sistemas simbólicos tais como um filme ou o computador podem ser considerados como diferentes letramentos.

³⁴ Uma nova área em relação a qual nós localizamos nossos estudos de letramento impresso é um recente trabalho de etnografia sobre o uso de outras mídias e tecnologias, tais como: televisores, vídeos e computadores utilizados em casa. Novas perspectivas a respeito do letramento são sugeridas por estas investigações dos contextos sociais e culturais na qual a comunicação de mídia ocorre.

Enfim, novos letramentos são processos capazes de mudar a vida das pessoas, como exemplifica Barton (1998, p.12)³⁵: “people use literacy to make changes in their lives; literacy changes people and people find themselves in the contemporary world of changing literacy practices”. Ainda:

[...] new technologies and political changes are changing the demands on people [...] Another example of this to do with modern technology is the choice between sending messages by mail or by telephone, or, where people have access, by fax, by telex or by electronic mail. (BARTON, 1994, p.52)³⁶

4- Considerações Finais

Como concluir? Articular os dados e as diversas teorias trazidas aqui, no sentido de ampliar alguns conceitos e repensar outros, talvez seja o melhor caminho. Levi (1992), assim como Revel (1998), afirma que alguns acontecimentos que podem parecer insignificantes levam a conclusões de mais amplo alcance. Que acontecimentos levaram a conclusões importantes e são pertinentes para responder que tipo de cultura digital tem se constituído na FaE/UFMG?

Pensar na constituição de uma cultura digital “local”, como no caso da FaE, remete-nos, com certeza, a um contexto mais amplo. Não há como naturalizar o desenvolvimento de uma cultura digital se não houver experimentação, convivência com as demandas dessa cultura. Por isso, reiterando, é preciso pensar no letramento digital da FaE como um exercício de demandas sociais específicas daquela instituição, mediado pela escrita em um outro suporte que não o impresso. Dentro do *mundo acadêmico*, saber responder as demandas do *mundo digital* é uma ampliação do letramento “do impresso”. É o convívio com um novo suporte de escrita, num contexto específico, que levará o professor ou o aluno ao contato com mais um letramento, dentre tantos. Como diz Soares (2000, p.81), “seria, provavelmente, mais apropriado referirmo-nos a ‘letramentos’ do que a único ‘letramento’”. Além disso, o letramento é “um fenômeno de muitos significados” (SCRIBNER, 1984, p.9); “uma única definição consensual de letramento é, assim, totalmente impossível” (SOARES, 2000, p.112).

³⁵ As pessoas utilizam o letramento para modificar suas vidas; o letramento muda as pessoas e elas se encontram no mundo contemporâneo de prática de letramentos mutáveis.

³⁶ Novas tecnologias e mudanças políticas estão modificando as demandas sobre as pessoas [...] um exemplo relacionado à tecnologia moderna é a escolha que as pessoas fazem entre enviar mensagens pelos correios ou pelo telefone, ou através do que as pessoas têm acesso, via fax, telex ou e-mail.

Nesse contexto, cabe reafirmar um conceito de letramento que parece adequado à linha de raciocínio que veio se “desenrolando” ao longo de todo este estudo. Buzato (citado por SILVA *et al*, 2005, p. 6) adota o termo letramento digital “por entender que não se trata apenas de ensinar a pessoa a usar teclados, interfaces gráficas e programas de computador, mas de inserir-se em práticas sociais nas quais a escrita, mediada por computadores e outros dispositivos eletrônicos, tem um papel significativo”. Ser letrado digital é saber fazer o uso social da leitura e da escrita na tela, dentro de contextos em que tais práticas são necessárias ao indivíduo, além de interagir com o visual (mais constitutivo do digital do que do escrito, pois todos nós certamente conhecemos crianças que ainda não sabem ler e que são capazes de localizar os ícones que as interessam ao interagirem com o computador). Essa forma de entender o letramento digital não se constitui como uma redução do conceito, mas como uma nova maneira de compreender o letramento submetido a contextos locais. Esse ponto de vista adotado foi sendo formado aos poucos, ao longo desses quatro anos de pesquisa, e deveu-se à leitura de autores como Barton, Street e Heath.

5- Referências

BANDEIRA, Daniela Perri. *A influência da internet no processo de letramento de adolescentes*. 2003. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

BARTON, David. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford & Cambridge: Blackwell, 1994.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. *Local literacies: reading and writing in one community*. London and New York: Routledge, 1998.

BARUS-MICHEL, Jacqueline. *O sujeito social*. Tradução: Eunice Galery e Virgínia Mata Machado. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2004.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. 248 p. (Coleção Linguagem e educação).

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEATH, Shirley Brice. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Org.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1982.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (Org.) *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

O'DONNELL, James J. *Avatars of the word: from papyrus to cyberspace*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2000.

REVEL, Jacques. *Jogos de escala: a experiência da micro-análise*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade: Revista de Ciência e Educação*, Campinas, v. 23, p. 143-160, dez. 2002.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: University Press, 1984.

Daniela Perri é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais.

E-mail: dperri@click21.com.br

IMAGINAÇÃO, MEMÓRIA E LEITURA

Luís Camargo
Editora FTD

Resumo

Este estudo investiga a colaboração entre imaginação (*imagery*) e memória no processo de compreensão de leitura de um texto narrativo, o conto *Encurtando o caminho*, de Angela Lago, por meio da análise de cerca de 870 desenhos e legendas, elaborados durante 7 atividades realizadas por uma professora de ensino fundamental com sua turma de 3^o ano, de uma escola pública brasileira, a partir de roteiro elaborado pelo autor do artigo. Procura mostrar o papel do dicionário mental, da memória episódica, da memória de leitura, da memória cultural e da imaginação no processo de compreensão do conto e propõe um modelo para o processo de compreensão de leitura de textos narrativos.

Palavras-chave: leitura; memória; imaginação.

Abstract

This study investigates the collaboration between imagery (or mental imagery) and memory in the reading comprehension process of a narrative text, the short story *Encurtando o caminho*, by Angela Lago, through the analysis of circa 870 drawings and legends, elaborated during 7 activities realized by a elementary teacher with her second grade class of a Brazilian public school, following a guide elaborated by the article's author. It tries to show the role of mental lexicon, episodic memory, reading memory, cultural memory and imagery in the comprehension process of the short story and proposes a model for the reading comprehension process of narrative texts.

Keywords: reading; memory; imagery.

Desde a Antiguidade fala-se que os textos podem lançar imagens na mente de ouvintes e leitores. Longino (1995, p. 86), por exemplo, fala em ver o que se fala e o pôr sob os olhos dos ouvintes. O humanista holandês Erasmo (1978, p. 577) fala em apresentar um assunto “como se fosse um quadro para ser visto, parecendo mais que nós pintamos a cena, do que apenas a descrevemos, e o leitor parece ter visto, mais do que lido”.

Esse recurso retórico (ou estilístico) recebeu diversos nomes, entre outros, hipotipose, evidência, fanopéia e visibilidade.¹

O ficcionista e ensaísta italiano Italo Calvino (1991, p. 107-108) define visibilidade como a capacidade de transformar letras em imagens, nas suas palavras, “fazer brotar cores e formas de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros sobre uma página branca, de *pensar por imagens*”. Além de atributo do texto, trata-se também de uma capacidade do leitor. De fato, para Long, Winograd e Bridge (1989), a formação de imagens na mente do leitor – a *imagery*, como dizem os anglofalantes – ocorre ao longo de todo o processo de leitura, não só nos momentos em que certos recursos estilísticos são utilizados.

Neste estudo procuro mostrar a colaboração entre imaginação e memória no processo de compreensão de leitura de um texto narrativo, o conto *Encurtando o caminho*, de Angela Lago (2002, p. 15-16). O *corpus* é um conjunto de cerca de 870 desenhos e legendas, elaborados durante 7 atividades realizadas por uma professora de ensino fundamental com sua turma de 3º ano, de uma escola pública brasileira, a partir de roteiro por mim elaborado.²

Nas primeiras 4 atividades, a professora leu, a cada dia, 8 palavras extraídas do conto. Os alunos deveriam escrever a palavra, imaginar e desenhar uma cena a partir da palavra e depois escrever uma legenda para o desenho.

Na quinta atividade, a professora leu 8 expressões ou frases do conto – como *frio na barriga* e *se atrasar na saída da escola*. Na sexta atividade, a professora leu o conto inteiro, parando em 3 momentos (incluindo o final), pedindo que os alunos fizessem um desenho mostrando o que entenderam da história e escrevessem o que achavam que iria acontecer depois. Na sétima atividade, a professora leu o conto inteiro, sem interrupções, depois pediu para cada aluno fazer uma atividade sobre o que compreendeu da história, que podia ser um desenho, uma história em quadrinhos ou recontar a história por escrito.

Eis o conto:

¹ V. o capítulo *Imagine uma vastidão de areia: a visualidade* da minha tese de doutorado (CAMARGO, 2006).

² Participaram das atividades entre 20 e 25 alunos, variação essa devida a faltas. Alguns alunos não realizaram todas as etapas de uma determinada atividade. De outros, não foi possível entender o desenho ou a legenda, o que provocou flutuações no número de desenhos e legendas analisados.

Tia Maria, quando era criança, um dia se atrasou na saída da escola, e na hora em que foi voltar para casa já começava a escurecer. Viu uma outra menina passando pelo cemitério e resolveu cortar caminho, fazendo o mesmo trajeto que ela.

Tratou de apressar o passo até alcançá-la e se explicou:

– Andar sozinha no cemitério me dá um frio na barriga! Será que você se importa se nós formos juntas?

– Claro que não. Eu entendo você – respondeu a outra. – Quando eu estava viva, sentia exatamente a mesma coisa.

Apresento a seguir a análise de alguns desenhos e legendas, na ordem em que aparecem no conto.

Tia Maria, quando era criança

A palavra *tia* designa “irmã do pai ou da mãe de alguém” e, por extensão, “esposa do irmão do pai ou da mãe de alguém” (MATTOS, 2001). A legenda “Eu e minha tia I.” parece se referir a essa acepção, além de sinalizar lembranças autobiográficas que, por sua vez, sinalizam a importância da memória episódica³ no processo de compreensão.

A palavra *tia* também designa “professora de escola de primeiro grau” (BORBA, 2002), acepção que aparece em 6 legendas, uma com a expressão “tia de escola”, e 5 com nomes das professoras do aluno, como “a tia L. dando aula”, junto a um desenho em que aparece a palavra *quadra*, e “a tia M. escrevendo no quadro”.

Em 16 alunos, a primeira acepção foi lembrada por 10 alunos (62 %⁴), e a segunda, por 6 alunos.

A palavra *criança* gerou expectativas predominantemente lúdicas. Em 22 alunos, predominou a expectativa de brincar e de jogar futebol (6 alunos cada, 27 % cada).

O universo lúdico também aparece sem a palavra *brincar*, em referências a brincadeiras como pular corda, brinquedos como *skate* e lugares como praia. O universo lúdico, por meio de legendas e desenhos que se referem a brincar, brinquedos e espaços lúdicos, corresponde a 68 % das expectativas.

Ao ler ou ouvir a frase “Tia Maria, quando era criança”, o leitor ou ouvinte precisa acessar as acepções das palavras no seu dicionário mental⁵ e selecionar as acepções coerentes

³ A memória episódica refere-se à “memória autobiográfica de eventos específicos”, localizados no tempo e no espaço, contendo “informações sobre o contexto em que um evento ocorreu”. “Trata-se de um tipo de memória autobiográfica pelo qual o indivíduo lembra o evento ou informação, bem como quando e onde ele ocorreu.” (XAVIER, 1993, p. 71-72)

⁴ Nesta porcentagem e nas próximas eliminei as decimais.

com o texto. É provável que tenha expectativa de que tia Maria seja parente do narrador e que a palavra *criança* evoque lembranças autobiográficas e sugira expectativas lúdicas.

Um dia se atrasou na saída da escola

A palavra *dia* designa “período de tempo em que o Sol ilumina a Terra” e “período de tempo que vai de um aparecimento do Sol ao seguinte” (MATTOS, 2001). Em 20 alunos, apenas dois alunos (10 %) evocaram a segunda acepção: “dia mortal” e “dia do meu aniversário”.

A palavra *atrasar* refere-se à ação de “chegar depois do momento marcado” (MATTOS, 2001), da hora marcada. Essa hora apareceu nos desenhos por meio de relógios, além de ser explicitada em legendas como “um moço vendo a hora para não se atrasar”.

A palavra *saída* designa “ato de sair”, “lugar por onde se sai” (MATTOS, 2001) e “momento em que se sai” (KURY, 2002). Em 20 alunos, apenas 3 escreveram legendas com a palavra *saída*, 2 com a acepção “ato de sair” – de casa ou da escola – e apenas um com a acepção “lugar por onde se sai”.

Para 17 alunos, a palavra *saída* evocou o verbo *sair*. Os sujeitos saem: da escola (5 alunos), para a escola (1 aluno); de casa (3 alunos); do cinema (2 alunos); do *shopping*, para o *shopping*, do mercado, do baile, da casa de *show*, para brincar (1 aluno cada). Dois alunos incluíram nos desenhos referências ao nome da escola onde estudam, o que sinaliza a memória episódica.

Em 15 alunos, a palavra *escola* evocou lembranças desde a saída de casa até atividades realizadas na escola, nem todas de caráter exclusivamente educacional, como, por exemplo, “uma garota e um menino namorando na escola”. Segundo a professora, “é interessante como os alunos retratam a realidade vivida por eles. Fiquei sabendo que alguns alunos das turmas do 5º ano estavam namorando na hora da saída.”

Quatro alunos (26 %) incluíram nos desenhos referências ao nome da escola onde estudam, o que é mais um indicador da memória episódica.

Ao ler ou ouvir a frase “um dia se atrasou na saída da escola”, o leitor ou ouvinte precisa selecionar a acepção de *dia* como “período de tempo que vai de um aparecimento do Sol ao seguinte” (MATTOS, 2001), selecionar a acepção de *atrasar-se*, “deixar de fazer

⁵ O *mental lexicon* ou *lexicon*, como dizem os anglofalantes, é o dicionário mental em que são representados vários aspectos das palavras, como pronúncia, ortografia, significado e aspectos gramaticais (MARTIN, NEWSOME, VU, 2002, p. 631).

alguma coisa no tempo certo” (MATTOS, 2001). É possível que, nesse momento, surjam certas expectativas em relação a atraso para o trabalho ou para a escola. Precisa selecionar a acepção de saída como “momento em que se sai” (KURY, 2002) e evocar a acepção de *escola*. Esta palavra e a expressão *saída da escola* possivelmente evocam lembranças autobiográficas que geram expectativas em relação à continuação da história.

E na hora em que foi voltar para casa

A palavra *hora* designa “momento em que alguma coisa acontece: ocasião” (MATTOS, 2001), como sugerem as legendas de 3 alunos: “hora de brincar”, “hora do lanche” e “hora da morte”. A palavra *hora* também designa “momento do dia indicado pelo relógio” (MATTOS, 2001), como sugerem as ações de ver a hora, perguntar a hora, e o desenho de “um relógio mostrando as horas”. Em 23 desenhos, apenas um não inclui relógio.

A palavra *voltar* evocou os seguintes lugares: para casa (6 alunos), do trabalho (2 alunos) e da praça (1 aluno).

A palavra *casa* evocou as ações de ir (2 alunos), sair (2 alunos) e entrar (1 aluno); atividades domésticas como fazer comida (2 alunos), lavar louça (1 aluno); atividades lúdicas e de lazer como ver televisão, jogar *videogame* e soltar pipa, além de atividades comemorativas como dar uma festa (1 aluno cada).

Ao ler ou ouvir o trecho “e na hora em que foi voltar para casa”, o leitor ou ouvinte precisa selecionar a acepção de *hora* como momento, ocasião. Precisa acessar a acepção de *voltar* como regressar. A palavra *voltar*, como vimos, facilmente evoca voltar para casa.

Já começava a escurecer

A palavra *começar* evocou os seguintes sujeitos: filme (4 alunos), jogo ou partida de futebol (2 alunos), dia, *show* e sol (1 aluno cada), além de um fenômeno da natureza, a chuva.

A palavra *escurecer* pode se referir à ação de “tornar escuro” ou de “anoitecer” (MATTOS, 2001). A primeira acepção aparece nas legendas de 3 alunas que mencionam “escurecer o cabelo”. A segunda acepção aparece em legendas como “já está escurecendo”, junto a desenhos de lua, nuvens e estrelas.

Para dois alunos, a expressão *começar a escurecer* evocou o movimento da Terra, do Sol e da Lua. O aluno V., por exemplo, desenhou Sol e Lua, pequenos, à esquerda da Terra e escreveu a legenda “O sol saiu e a lua entrou” (Figura 1).



Figura 1 Desenho de cena imaginada a partir da expressão *começar a escurecer*.

Ao ler ou ouvir o trecho “já começava a escurecer”, o leitor ou ouvinte precisa acessar a acepção de *começar* como “ter início ou começo; iniciar” (KURY, 2002) e precisa acessar a acepção de *escurecer* como *anoitecer*, aliás, a que foi mais lembrada pelos participantes da pesquisa.

Viu uma outra menina passando pelo cemitério

A palavra *ver* refere-se à ação de “perceber com os olhos” (MATTOS, 2001), “ser espectador ou testemunha de; assistir a” (KURY, 2002). Em 18 alunos, 4 legendas sugerem prazer estético, como, por exemplo, “ver uma coisa muito brilhosa.” O desenho sugere uma vitrine com jóias – colar e estrela, ou melhor, bijuterias, já que “cada por R\$ 1,00”.

Em outras 5 legendas o prazer estético pode ser inferido pelo objeto: pôr-do-sol (2 alunos), sol, arco-íris, céu (1 aluno cada). Outros objetos da visão foram pintinhos, pipa e montanha: “Um moço vendo a montanha”, junto ao desenho de uma figura que parece segurar um binóculo e observa ao longe um pico. Este desenho sugere, assim, uma outra acepção de *ver*, “observar”, “olhar atentamente” (KURY, 2002).

Em duas legendas aparece a acepção de *assistir*: “Eu vou ao cinema ver filme” e “Eu estou vendo televisão”.

A palavra *menina* evocou predominantemente experiências lúdicas, tanto nas legendas como nos desenhos, para 10 entre 13 alunos (76 %). Em um caso, há incoerência entre o desenho, que mostra uma figura tipo palito e o desenho da amarelinha, e a legenda, “O garoto pulando corda” (Figura 2).

MEMINA



Figura 2 Desenho de cena imaginada a partir da palavra *menina*.

Uma legenda sugere expectativas em relação ao crescimento: “duas meninas virando mocinhas”; outra, preocupação com a aparência: “a menina arrumada”; uma terceira, expectativas em relação à vida amorosa: “A menina pegou o carro para ir para São Paulo para ver o namorado dela”. Uma se refere à escola: “A menina indo para a escola”.

Em 19 alunos, 10 (52 %) acessaram a acepção de *passar* como “alisar roupa com o calor de algum instrumento” (MATTOS, 2001), como o aluno O., que escreveu “Estou passando a roupa da minha mulher”.

A acepção “ir de um lugar para outro” (GIACOMOZZI, 2005) aparece nas cenas de 4 alunos (21 %): passar na rua (2 alunos), passar perto da casa da tia e passar pela cidade.

A acepção de “decorrer (o tempo)” (KURY, 2002) aparece em duas legendas (10 %): “o tempo está passando” e “O tempo não para não para não para”. Nota-se nesta legenda a presença da memória de leitura⁶, no caso, o refrão de uma canção de Cazuza.

Outras 3 acepções apareceram apenas uma vez cada (5 %). “Ir além de; ultrapassar” (KURY, 2002): “Você passou na Fórmula 1”. “Dar passe para um companheiro de equipe” (KURY, 2002): “O jogador passa a bola”. Atropelar, isto é, “derrubar pessoa ou animal passando ou não por cima” (MATTOS, 2001): “Sai daí, ele vai passar por cima de você”, junto ao desenho de um carro entre duas figuras tipo palito.

O aluno R. representou o *cemitério* por meio do esquema de casa, em transparência, onde se veem, entre outros, morcego e mula sem cabeça (Figura 3).

⁶ A memória de leitura ou história de leitura designa, em sentido restrito, o conjunto de leituras realizadas por uma pessoa, o seu repertório de textos lidos e, em sentido amplo, inclui também os textos orais, como preces, provérbios, canções etc.



Figura 3 Desenho de cena imaginada a partir da palavra *cemitério*.

Nos desenhos e nas legendas notam-se tanto associações de carácter denotativo, por exemplo, caixão e morto, como associações de carácter conotativo: “dá muito medo”, “assusta” e “alma”, por exemplo, “as almas saindo do cemitério”.

Lembranças provavelmente autobiográficas podem dar origem a legendas como “a dona Maria morreu de coração e a filha dela está chorando que a mãe dela morreu e todo mundo está orando”, que sinalizam a memória episódica.

Embora a palavra *passar* tenha um amplo leque de acepções e apenas 20% dos alunos tenha evocado a acepção “ir de um lugar para outro”, a expressão *passar pelo cemitério* não criou dificuldades de compreensão. A palavra *cemitério* parece ter funcionado como uma espécie de ímã, atraindo a acepção mais coerente.

Nas legendas, em 23 alunos, 4 alunos (17 %) explicitaram emoções, todas referentes ao medo: susto (2 alunos), assustador (1 aluno) e cheio de medo (1 aluno).

R. escreveu uma legenda denotativa, “O homem passou pelo cemitério”, mas criou um desenho cheio de conotações (Figura 4).



Figura 4 Desenho de cena imaginada a partir da expressão *passar pelo cemitério*.

Note-se o homem com os cabelos em pé e vários personagens de histórias de terror: fantasma, morcego, esqueleto, entre outros, oriundos do imaginário popular, da literatura, do cinema, da televisão, dos quadrinhos etc., que sinalizam a memória cultural⁷.

Ao ler ou ouvir a frase “viu uma outra menina passando pelo cemitério”, o leitor ou ouvinte precisa selecionar uma das acepções de *ver*: perceber, assistir ou observar. Precisa acessar as acepções de *outra* e de *menina*. Possivelmente evoca expectativas em relação a menina. Em seguida, seleciona uma dentre as várias acepções de *passar*: ir de um lugar para outro, alisar roupa, ultrapassar, atropelar, fazer chegar algo a alguém, decorrer. Seleciona, em seguida, uma das acepções de *cemitério*, palavra que pode despertar lembranças autobiográficas e emoções, gerando expectativas.

Resolveu cortar caminho

A palavra *resolver* pode se referir a “achar resposta para algum problema” ou a “escolher o que se vai fazer” (GIACOMOZZI, 2005). Em 15 alunos, 14 (93 %) evocaram a primeira acepção, com problemas relacionados a banco (6 alunos), a trabalho (2 alunos), a briga (2 alunos), a carro quebrado, a uma conta, a alguma coisa (1 aluno cada).

A segunda acepção, “escolher o que se vai fazer” (MATTOS, 2001), apareceu uma única vez (6 %): “M. resolveu tomar banho.”

A palavra *cortar* pode se referir a “dividir alguma coisa em partes” ou “produzir ferimento em animal ou pessoa” (GIACOMOZZI, 2005). Em 22 alunos, 21 alunos (95 %)

⁷ A memória de leitura não se restringe aos textos verbais, podendo abranger outras linguagens e outros suportes. Nesse sentido, o conceito de memória cultural é uma ampliação do conceito de memória de leitura.

evocaram a primeira acepção, em relação aos seguintes objetos: árvore (9 alunos), papel ou folha de papel (5 alunos), cabelo e pipa (2 alunos), tomada, roupinha, vestido e pão (1 aluno cada). A segunda acepção, “produzir fermento”, apareceu uma única vez (4 %): “Mãe, eu cortei o dedo”.

Curiosamente, a palavra *caminho* evocou três caminhos metafóricos: “caminho da amizade”, “caminho do bem” e “caminho do mal”. Segundo a professora, “sempre que falava com a turma sobre comportamento dizia que temos o direito de escolher nossos caminhos e que existem dois caminhos: o do bem e o do mal. Quando falávamos em caminho do bem os alunos associavam a coisas bonitas e não só à moral.”

A expressão *cortar caminho* refere-se a “ir por um caminho mais curto” (MATTOS, 2001). Nesse sentido, o aluno M. desenhou uma espécie de V deitado, formado por duas linhas paralelas, e escreveu “caminho grande” e “caminho pequeno”, sugerindo um caminho mais curto do que outro (Figura 5).



Figura 5 Desenho de cena imaginada a partir da expressão *resolver cortar caminho*.

A aluna Y. também desenhou dois caminhos semelhantes (Figura 6).

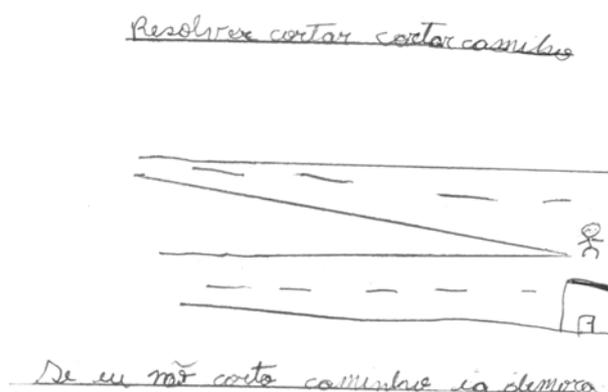


Figura 6 Outro desenho de cena imaginada a partir da expressão *resolver cortar caminho*.

Incluiu uma figura palito e um retângulo dentro de outro, sugerindo casa, e escreveu a legenda “Se eu não corto caminho, ia demorar”, que evoca a acepção de caminho mais curto. Esse texto verbovisual (o desenho e a legenda) talvez possa ser interpretado como “se eu não cortasse caminho, ia demorar para chegar em casa”.

Ao ler ou ouvir o trecho “resolveu cortar caminho”, o leitor ou ouvinte precisa decidir entre duas acepções de *resolver*, deixar de lado certas expectativas em relação aos objetos da ação de *cortar*, como árvore, papel e cabelo; precisa identificar *cortar caminho* como uma unidade de sentido, isto é, “ir por um caminho mais curto” (MATTOS, 2001), o que parece evocar a imagem mental de dois caminhos, um mais curto do que o outro, como sugerem os desenhos dos participantes da pesquisa.

Primeiro momento

Como já foi dito, na sexta atividade a professora leu o conto, parando em três momentos. O primeiro foi a frase “Tratou de apressar o passo até alcançá-la”. Os alunos deveriam fazer um desenho mostrando o que entenderam do trecho da história e escrever o que achavam que iria acontecer depois.

A aluna B. resumiu o primeiro trecho em uma frase: “Tia Maria passou pelo cemitério e encontrou uma menina” (Figura 7).



Figura 7 Desenho representando a primeira parte do conto.

Ela representou a escola com o esquema de casa, com um quadrado grande, dois quadrados pequenos com cruz dentro para as janelas e um retângulo incompleto para o portão. O cemitério é representado metonimicamente, ou seja, por apenas um túmulo, composto por um retângulo incompleto com uma cruz em cima. Maria e a outra menina são representadas por figuras tipo palito. O escurecer é sugerido pela lua crescente entre duas estrelas. O caminho ou trajeto é sugerido por duas linhas que formam um Y ou um V deitado, como já se viu em desenhos de outros alunos.

Para M., o atraso na saída da escola provoca atraso em chegar em casa, o que causa preocupações na família: “A menina cortou caminho pelo cemitério e toda a família dela foi procurá-la”. Para F., a preocupação é da mãe: “Eu acho que a mãe da menina [vai] ver ela no cemitério” e critica o comportamento da personagem: “Cemitério é coisa para gente morta e ela não podia entrar no cemitério”.

S. parece deixar de lado algumas pistas do conto, pois leva em conta apenas o atraso em chegar em casa e imagina o seguinte diálogo:

“A mãe dela disse:

– Onde você andou, menina?

– Eu me atrasei na hora da saída.

A mãe dela mandou ela entrar.”

Para os outros 3 alunos, o cemitério gera expectativas relacionadas a contos de assombração ou de terror. Para V., “um esqueleto [vai] pegar ela [e] vai levar ela para o fundo da areia”. Para O., “a garota que estava seguindo ela trancou ela e botou vários machados no rosto dela”. Para A., “a menina vai morrer hoje à noite”.

Segundo momento

No segundo momento da sexta atividade, a professora releu o trecho “Tratou de apressar o passo até alcançá-la” e continuou até a frase “Será que você se importa se nós formos juntas?”

A aluna I. faz uma paráfrase da fala da protagonista, invertendo a ordem, e imagina a resposta:

“– Posso correr com você?

– Pode.

– Sabe por quê? Quando eu corro sozinha me dá um frio na barriga.”

As alunas A., R., F. e Y. deixaram de lado expectativas da memória cultural e pistas do conto, como a fala da protagonista, e visualizaram o caminho (“as duas vão para casa conversando”) ou a chegada em casa: “Ela foi pra casa 1 hora da manhã” e “Quando chegou em casa ela apanhou”.

Para a aluna B., “a [outra] menina é uma morto-vivo (sic)”. A aluna A. e o aluno O. fazem previsões baseados em expectativas da memória cultural: “Elas andaram felizes, mas a intenção da menina era comer ela”, “Vem a assombração da Led Zeplin⁸ (sic) e corta a cabeça das duas”.

Terceiro momento

No terceiro momento da sexta atividade, a professora leu a resposta da outra menina, que é o clímax e final do conto.

A aluna R. parece não ter se impressionado com a revelação da outra menina, pois escreveu “Eu achei que elas falam uma com a outra em frente do cemitério”.

A aluna B., que já havia imaginado que a outra menina era uma morta-viva, escreveu uma paráfrase da resposta da menina: “E o vivo morto falou que ela estava morta”. S. escreveu uma paráfrase mais desenvolvida: “Quando eu estava viva eu morria de medo também. Agora que eu tou morta eu não tenho mais medo de passar pelo cemitério”.

A aluna Y. desenhou uma figura humana com o balão SOC – como se quisesse dizer socorro –, ao lado de um fantasma, e escreveu a legenda “eu achei assustador” (Figura 8).

⁸ Seria uma referência à banda de rock Led Zeppelin?



Figura 8 Desenho representando a terceira parte do conto.

Essa empatia com os sentimentos da protagonista aparece em outros desenhos. O desenho da aluna F. é ainda mais explícito. Ela desenhou uma menina, com o balão “socorro socorro”, ao lado de um fantasma e escreveu a legenda “eu achei [fiquei?] apavorado com o corpo da mulher” (Figura 9).



Figura 9 Outro desenho representando a terceira parte do conto.

Sétima atividade

Como já dito, na sétima atividade cada aluno deveria mostrar o que compreendeu da história, por meio de um desenho, uma história em quadrinhos ou reconto por escrito. O aluno M. representou o clímax da história, o encontro de Maria com a outra menina, no cemitério, em um mapa em que se vê a escola, o cemitério, a casa, o caminho longo e o curto (Figura 10).

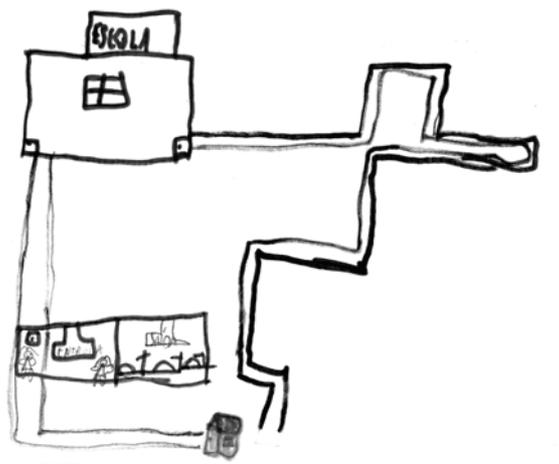


Figura 10 Desenho representando o clímax do conto por meio de um mapa.

Conclusões

No processo de compreensão de um texto, inicialmente o leitor ou ouvinte identifica um conjunto de sons ou letras como uma determinada palavra. Busca, em seguida, no seu dicionário mental, as acepções dessa palavra e seleciona a acepção coerente com o texto. Trata-se, assim, de um processo constante de divergência e convergência.

A acepção selecionada pode evocar imagens, lembranças autobiográficas, emoções, memórias de leitura e culturais. Essas imagens, lembranças e memórias, por sua vez, geram expectativas sobre o desenvolvimento do texto.

Certas palavras e imagens funcionam como uma espécie de ímã, atraindo as acepções coerentes, mesmo quando essas acepções são as menos previsíveis. Esse percurso não é rígido, é um processo criativo. O leitor ou ouvinte pode estabelecer novas conexões, descobrindo novas acepções de palavras conhecidas ou inferindo o(s) significado(s) de palavras desconhecidas.

A narrativa é um tipo de texto que se caracteriza por uma série de ações encadeadas. Como sugere o último desenho, ao final de uma narrativa, o leitor ou ouvinte pode perceber essa seqüência como uma espécie de trajeto ou mapa, ou seja, projetando o tempo no espaço, podendo visualizar a seqüência (multiplicidade) de ações como uma unidade.

Nesta pesquisa, as palavras, expressões, frases e o conto foram *ouvidos* pelos alunos, não foram *lidos*. Este modelo, assim, ainda precisa ser testado com textos *lidos*. O instrumento de pesquisa, porém – na maior parte, desenhos e legendas –, considerando sua simplicidade, facilidade de aplicação e baixo custo, parece bastante promissor. Na verdade, fazer um desenho depois de ouvir ou ler um texto é uma atividade bastante comum na escola,

desde a educação infantil, mas seu potencial investigativo e pedagógico pode ser melhor explorado.

Referências

BORBA, Francisco S. *Dicionário de usos do Português do Brasil*. São Paulo: Ática, 2002.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. Tradução: Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

CAMARGO, Luís. *Encurtando o caminho entre texto e ilustração: homenagem a Angela Lago*. Campinas, 2006. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

ERASMO [ERASMUS]. *Copia: foundations of the abundant style: de duplici copia verborum ac rerum commentarii duo*. Translated and annotated by Betty I. Knott. In: _____. *Collected works of Erasmus: literary and educational writings 2: de copia / de ratione studii*. Edited by Craig R. Thompson. Toronto: University of Toronto Press, 1978. p. 279-659.

GIACOMOZZI, Gilio; VALÉRIO, Gildete; VALÉRIO, Geonice. *Descobrendo novas palavras: dicionário infantil*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2005.

KURY, Adriano da Gama. *Minidicionário Gama Kury da língua portuguesa*. Supervisão Adriano da Gama Kury. Organização Ubiratan Rosa. São Paulo: FTD, 2002.

LAGO, Angela. *Sete histórias para sacudir o esqueleto*. Capa e projeto gráfico Angela-Lago. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

LONG, Shirley A.; WINOGRAD, Peter N.; BRIDGE, Connie A. The effects of reader and text characteristics on imagery reported during and after reading. *Reading Research Quarterly*, Newark, Delaware, v. 24, n. 3, p. 353-372, summer 1989.

LONGINO ou DIONÍSIO. Do sublime. In: ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. *A poética clássica*. Introdução Roberto de Oliveira Brandão. Tradução direta do grego e do latim Jaime Bruna. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1995. p. 70-114.

MARTIN, Randi C.; NEWSOME, Mary R.; VU, Hoang. Language and lexical processing. In: *ENCYCLOPEDIA of the human brain*. Editor-in-chief V. S. Ramachandran. San Diego, CA: Academic Press, 2002. v. 2, p. 631-643.

MATTOS, Geraldo. *Dicionário júnior da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2001.

XAVIER, Gilberto Fernando. A modularidade da memória. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 61-115, 1993. Disponível em: <http://www.ib.usp.br/~gfxavier/Xavier93.pdf>; acesso em 28 dez. 2005.

Luís Camargo é doutor em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas e editor assistente da editora FTD.
e-mail: estilo.barroco@gmail.com

HABILIDADES DE LEITURA REFLETIDAS NO GÊNERO RESENHA LITERÁRIA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE LEITORES NA ESCOLA

Maria Marta Gomes de Oliveira

Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte- MG

Resumo

A proposta deste trabalho é refletir sobre os processos de formação de leitores na escola visando desenvolver habilidades a partir do incentivo ao prazer de ler. Para isso, apontamos estratégias para formar indivíduos interessados na leitura. Nossa aposta foi na escrita de resenhas como forma de compartilhar significados construídos na leitura de livros, incentivando e atraindo outros possíveis leitores. Dialogamos com autores que problematizam o universo da leitura, da alfabetização e do letramento, como Soares(2006), Kleiman(1993), Cafieiro(2005), Dionísio(2002), Solé(1998), Aguiar (2007), Paiva (2003). Como argumentam essas autoras, a prática da leitura literária leva o aluno a adquirir competências necessárias ao engajamento em outras práticas de letramento. Na análise das resenhas, destacamos as várias habilidades adquiridas pelos alunos. Além disso, a proposta de expor essas resenhas, no pátio da escola, motivou os alunos a escrever e compartilhar significados construídos a partir dos textos lidos, formando assim novos leitores.

Palavras-chave: formação de leitores; letramento; gêneros textuais

Abstrat

The purpose of this work is to reflect about a project of reader formation at a county school in Belo Horizonte, MG, Brazil. In doing that, we indicate strategies and methodological means by which we motivate students to read. Our emphasis is based on the writing of critical reports of literature texts as a strategy to lead the students to share meanings and to attract other readers. We base our discussion on Soares(2006), Kleiman(1997), Cafieiro(2005) e Dionísio(2002) Solé(1998), among others. According to these authors, literature reading practices help students on the acquisition of important literate competences. Through the analyses of the critical reports we show how students acquire reading abilities. Besides, the exhibition of students' written productions at the school facilities motivated other students to enroll in the project and to share the meanings constructed in the reading process.

Key Words: reader formation; literacy; genre

Introdução

Considerando as exigências de práticas sociais de leitura e escrita impostas por nosso mundo altamente letrado e tecnologizado, discutiremos, neste relato, como alunos de ensino fundamental podem desenvolver habilidades de compreensão e interpretação de textos literários através da produção de resenhas em que os leitores compartilhavam suas opiniões sobre os livros lidos.

Inicialmente, teceremos algumas considerações sobre a importância da leitura no mundo de hoje e a necessidade de despertar o interesse por leituras prazerosas em nossos alunos.

Destacamos o conceito de leitura como um processo que vai além da decodificação, envolvendo habilidades que devem ser desenvolvidas no contexto escolar (Kleiman,1997; Cafieiro,2005; Solé, 1998). Enfatizamos, ainda, que o uso social da leitura é determinante para o bom desempenho escolar do aluno.

Apresentaremos alguns aspectos da leitura no processo cognitivo e social do aluno-leitor, bem como as habilidades, as atitudes e os valores de um leitor competente. Apontaremos habilidade que podem ser desenvolvidas pelo leitor a partir da noção de gêneros. Finalmente, teceremos algumas considerações finais e apontaremos os resultados e implicações que nossa experiência pode trazer às práticas de leitura na escola.

Contextualização

O projeto em questão foi desenvolvido em duas escolas municipais de Belo Horizonte. O principal objetivo do projeto era formar leitores, ao longo do 3º Ciclo do ensino fundamental regular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir de leituras literárias e da produção de resenhas em que esses leitores faziam suas interpretações e compartilhavam significados. Com isso, pretendíamos entender como essas leituras podem levar o aluno a responder às demandas sociais da leitura e da escrita Soares (2003) e desenvolver capacidades de realizar leituras dos diversos gêneros que circulam socialmente. Pretendíamos, também, identificar ações que o leitor

realiza para compreender os sentidos do texto e a importância das práticas de formação de leitores na escola para o desenvolvimento cognitivo do aluno, bem como a importância da leitura nos processos de aquisição de conhecimentos.

As turmas envolvidas tinham horário reservado na biblioteca uma vez por semana. É importante ressaltar que a professora desenvolvia o projeto em parceria com a equipe da Biblioteca escolar. Os alunos podiam escolher o livro do seu interesse, dentre alguns que a professora indicava e julgava serem mais “apropriados” para a idade deles. Depois de escolhido o livro, eles podiam começar a ler ali mesmo até o final do horário. Se não gostassem do livro no começo da leitura, podiam trocar por outro. O livro era devolvido ou renovado na semana seguinte, caso não houvessem terminado a leitura do mesmo.

Uma vez por mês, eles expunham, em painéis ou pendurados nos corredores de acesso a entrada e saída da escola, as suas resenhas, indicando o livro lido. Junto ao texto havia sempre o desenho ilustrativo sobre o tema da história e alguns frases, em destaque, sobre um comentário relevante que o aluno-leitor fez sobre o livro.

A professora orientava da seguinte maneira o que não poderia faltar na produção desse texto:

- O título da obra e o autor (em destaque);
- Apresentação do assunto (pequeno resumo sobre do que se trata a história lida, citar personagens...);
- O que chamou mais atenção nessa história. O que é importante destacar para chamar à atenção de novos leitores;
- Indicar o livro fazendo algum suspense para atrair novos leitores (por que vale a pena lê-lo...);
- Assinatura do aluno, ciclo e turma.

Sobre leitura e formação de leitores na escola

O grande desafio que tem sido colocado a nós, professores, é fazer com que a leitura na escola não seja uma atividade sem objetivo. Normalmente, o aluno lê em sala de aula porque é obrigado: lê para preencher o espaço de uma aula de Português, para fazer provas, para responder a questionários das diversas disciplinas. Uma atividade muito comum é a de o professor mandar o aluno pegar o livro didático e anunciar: “Abram o livro na página tal”, “Façam a leitura do texto desta página e respondam os exercícios das páginas seguintes”. E os alunos obedecem mecanicamente, sem vontade,

sem envolvimento com a tarefa que têm de executar. Com a prática recorrente dessas atividades, os alunos habituam-se com esse tipo de tarefa que não lhes dá prazer e não motiva a leitura, nem tão pouco colaboram para a solução das dificuldades que possuem. Acabam, com isso, acreditando que uma aula de leitura é assim mesmo, que ler é atividade mecânica. Em contextos como esse o aluno descobre que o objetivo da leitura é puramente escolar. É para atender ao professor e não para responder a uma pergunta própria, ou sobre a qual tenha interesse.

Por outro lado, não se pode negar que ler na escola é uma atividade didática e, por isso mesmo, o professor precisa ter cuidado para que não se torne uma atividade artificial.

A escola é o lugar de ensinar a ler. Mas é possível criar condições para que essa aprendizagem seja mais próxima de uma situação real de leitura. É possível elaborar atividades em sala de aula que despertem no aluno o desejo de interagir com um autor distante por meio do texto escrito. Ir à biblioteca, por exemplo, e escolher a leitura que lhe interessar é uma boa opção.

Sabemos que o processo de formação do leitor é contínuo e interminável. É a partir de algumas competências e habilidades desenvolvidas pelo leitor que podemos considerar um indivíduo letrado e também um leitor competente.

O leitor usa, naturalmente, a estratégia de lançar mão do seu conhecimento adquirido ao longo da vida, para realizar a sua leitura. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. (KLEIMAN, 1997, p.13). Assim, quanto mais o indivíduo se envolve em práticas de leitura mais ele estará desenvolvendo vários níveis de conhecimento que exercita no ato de ler.

A escola, muitas vezes, ao impor determinadas regras de leitura, não desperta nos alunos o desejo de ler e de se transformar em um leitor competente. Segundo a pesquisadora Graça Paulino, no artigo “No silêncio do quarto ou no burburinho da escola”, costuma-se praticar na escola a “quase leitura” que seria uma situação artificial de leitura, já que é exigida, controlada, não-espontânea, não desejada. Aqueles que também lêem para passar tempo, para descansar e relaxar possuem, certamente, um grau

elevado de letramento, pois fazem uso dela como um momento de lazer. Segundo Antônio Cândido a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos reorganiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

Através da experiência vivenciada no projeto de leitura feita com os alunos do 3º ciclo do ensino fundamental e Eja, podemos afirmar que existem, sim, adolescentes leitores, e que podemos, sim, enquanto educadores, fomentar o gosto pela leitura e romper com as práticas de “quase leitura” na escola.

A pesquisadora Maria Antonieta Pereira, no seu artigo “Jogos de linguagem, redes de sentido: leituras literárias” (2007), afirma que:

Toda leitura só se realiza no interior de redes culturais que dão sentido ao próprio ato de ler, e que assim justificam a transformação de algo em leitura por meio de habilidades, valores, competências e hábitos específicos. (p.34)

Esse projeto nos fez acreditar que podemos sair do discurso de lamentação de que os alunos só se interessam por outros suportes de gêneros (como narrativas ficcionais televisivas, cinematográficas, ou informatizadas) e que não gostam de livros.

Através dos comentários dos alunos, tais como: “amei este livro”, “essa história é muito legal”, “esse livro é muito doido”, dentre outros tantos, e mesmos os pequenos relatos dos alunos sobre leituras lidas para incentivar outros colegas a também fazerem aquela leitura “imperdível” é que tivemos interesse para dar continuidade a esse projeto por três anos seguidos. A coordenadora do turno trazia-nos notícias do sucesso do painel (onde as resenhas eram expostas, no pátio da escola), relatando que quando batia o sinal ela precisava insistir para que os alunos se afastassem do painel e fossem para sala de aula. Segundo essa coordenadora, ela escutava “altos comentários” sobre o painel.

Não foi nosso interesse realizar um trabalho estatístico, com números, quadros, gráficos e tabelas. Analisamos várias resenhas e constatamos que são amostras ou exemplos de uma situação que se repete na grande maioria dos textos produzidos pelos alunos. Foi visível e concreta a evolução da aquisição de algumas habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos que participaram do projeto. Envaidecemos-nos com o “*feedback*” que os próprios alunos nos deram.

Resultados alcançados

Nesse trabalho refletimos sobre estratégias e meios para formar indivíduos interessados na leitura, ou seja, refletimos sobre a formação de leitores na escola. Acreditamos que o desenvolvimento dessa habilidade ou competência no processo de aprendizagem, fazendo uso do planejamento de atividades de ensino adequadas à realidade de cada escola, torna possível o aprimoramento da capacidade de ler e oportuniza ao aluno fazer uso social da leitura, influenciando diretamente na sua formação pessoal e em seu crescimento intelectual.

Nossa aposta foi na escrita de resenhas como forma de compartilhar significados construídos na leitura literária, incentivando e atraindo outros possíveis leitores. Nossa experiência mostrou que esta pode ser uma estratégia interessante, a ser desenvolvida na escola, pois ainda que com objetivos didáticos, trata-se de uma situação significativa de leitura na escola, que foge das características da “quase leitura” por possuir objetivos próprios e reais.

No final do ano letivo esse trabalho confirmou a aquisição de habilidades e atitudes adquiridas ao longo do desenvolvimento desse trabalho. E, certamente, são elas que fazem a diferença desses alunos em relação a outros que não participaram ainda:

- Eles aprendem a ir à biblioteca, espontaneamente, em busca de leituras que melhor lhes aprouver;
- Aprendem a respeitar e se comportarem no ambiente da biblioteca;
- Aumentam, progressivamente, o interesse de fazer o mural para expor seus trabalhos;
- Trazem seus colegas e/ou pessoas afins para mostrar e ler seus trabalhos expostos;
- Aprendem sobre gênero textual, texto literário, suporte textual, livro;
- Aprendem a produzir resenhas e, conseqüentemente, melhoram a escrita;
- Aprendem e adquirem o gosto pelo reconto das histórias lidas;
- Aprendem a resumir – sintetizar as histórias lidas;
- Aprendem a indicar boas leituras;
- Aprendem a fazer críticas das leituras que eles não gostam e elogiar as que gostam.

Considerações finais

Diante disso, podemos dizer que a produção das resenhas incentivou outros leitores e motivou a escrita e o compartilhar de significados dos textos lidos, além de ter nos surpreendido na divulgação das obras, que ao serem expostas no painel, apresentaram-se como um gênero híbrido entre a resenha e a propaganda.¹

Nossa experiência nos leva a crer que o professor deve reconhecer a leitura como um processo de construção de sentidos que se realiza em situações concretas de comunicação. Ao analisarmos as resenhas produzidas pelos alunos foi possível constatar que, no ato de ler, o leitor identifica e assimila características da organização e da construção dos textos, ou seja, durante a leitura o sujeito aprende a reconhecer como se dá o processamento de informações e como o leitor utiliza-se de ações que o leva a realizar a compreensão do texto lido.

No seu artigo “Literatura e educação: diálogos” (2007), Vera Teixeira de Aguiar afirma que:

Os textos literários, criados em determinados momentos, superam as contingências históricas e sociais de seu aparecimento e continuam vivos em condições absolutamente diferentes, e permanecem através de séculos (p. 17)

O formador de leitores pode dispor de diversas estratégias de ensino que visem desenvolver habilidades na leitura para que o indivíduo aprenda a conceituar gêneros e tipos textuais e a identificar a importância dos tipos de conhecimentos que o leitor adquire no ato de ler.

O professor comprometido com a formação de leitores críticos e competentes destaca sempre a natureza da leitura como um processo e que o leitor estabeleça relações complexas entre aquilo que ele decodifica e os diversos tipos de conhecimentos armazenados em sua memória ao longo de suas experiências.

A frequência regular a bibliotecas, livrarias, feiras de livros e outros espaços mediadores de leitura está fortemente vinculada ao investimento que os adultos (familiares ou amigos leitores que possam emprestar livros) fazem com relação à ampliação dos horizontes culturais das crianças e jovens. Na escola, os professores,

¹ Uma particularidade observada é que meninas procuram e gostam mais de romances e dramas e os meninos gostam mais de aventuras, suspense e terror. Procurar entender os critérios e justificativas para essas escolhas e gostos talvez seja uma pesquisa a ser realizada em um trabalho futuro.

coordenadores, diretores, bibliotecários são os principais membros responsáveis pela formação de leitores.

A escola e a família são, portanto, os principais responsáveis pela transmissão de toda uma herança cultural e de despertar o gosto pela leitura no jovem aprendiz. Então, a escola deve defender uma forma de incentivar a leitura literária diferente do uso-escolar da leitura.

Nós, educadores, responsáveis pela formação de nossos alunos, precisamos pensar em soluções para a difícil questão da escolarização da leitura literária. Defendemos, então, que a leitura se realize pelo desejo, pela espontaneidade e que devemos pensar em formas alternativas de cobranças e avaliações de leitura na escola. Acreditamos que assim, possamos ter mais jovens interessados em leituras, ampliando seus conhecimentos, e com isso, melhorar o rendimento escolar dos nossos alunos.

Outro resultado que conseguimos detectar nos alunos que participaram do projeto foi a melhora significativa na escrita e, conseqüentemente, o desenvolvimento das diversas habilidades que são desenvolvidas nesse processo. Buscar verificar as implicações e resultados sobre a aquisição da escrita, seria uma investigação para um próximo trabalho.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira. Literatura e Educação: diálogos. In: PAIVA, Aparecida et al (org.). *Literatura: saberes e movimento*. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2007.p.17 – 27.

CAFIEIRO, Delaine. *Leitura como processo: caderno do formador*. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2005.

DIONÍSIO, Ângela Paiva et al.(org). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria & prática*. Campinas: Pontes, 1993.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 5ª ed. Campinas: Pontes, 1997.

PAIVA, Aparecida e outros(org.). *Literatura e Letramento: espaço, suportes interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2003.

PAULINO, Graça. *Para que serve a literatura infantil?* v.5 n.25. jan/fev. 1999. ver. Presença Pedagógica.

PEREIRA, Maria Antonieta. Jogos de linguagem, redes de sentido: leituras literárias. In: PAIVA, Aparecida et al (org.). *Literatura: saberes e movimento*. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2007, p.31-45.

SOARES, Magda. Escolarização da leitura literatura. In: EVANGELISTA, Aracy et al (org.) *Escolarização da leitura Literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.17 -48.

Maria Marta Gomes de Oliveira é Professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte- MG, com Licenciatura Plena em Português e suas Literaturas Habilitação: Português – Espanhol – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e Pós-graduação Lato Sensu em Educação – Alfabetização, letramento e Educação de Jovens e Adultos na Educação Básica – Universidade de Uberaba – UNIUBE – BH.
E-mail: mariamarta0905@gmail.com / maria_marta_09@yahoo.com.br

UMA INCURSÃO PELAS TÉCNICAS E PRÁTICAS DA CULTURA ESCRITA: LIVROS, MANUSCRITOS, ERA DIGITAL, LEITURAS E LEITORES

Mariana Queiroga Tabosa

Universidade Federal de Minas Gerais

Fruto de conferências proferidas por Roger Chartier, na ocasião da 10ª Bienal Internacional do Livro do Rio de Janeiro, *Desafios da Escrita* é um convite à incursão na história da cultura escrita, através da discussão das transformações nas técnicas e práticas de leitura e escrita ao longo de vários séculos, especialmente no século XXI.

Retomando reflexões realizadas anteriormente em outras de suas obras, como em *A Ordem dos Livros* e *A Aventura do Livro: do leitor ao navegador*, Chartier aborda, nesse volume, questões relacionadas à mediação editorial, tipografia, transformações na escrita e nos usos dos textos na era digital e às novas modalidades de publicação.

Desafios da Escrita é composto por cinco textos, em formato de ensaio. No primeiro e no último, quando o autor retoma Borges e Barthes, são apresentadas discussões no âmbito das práticas de leitura e escrita que se estabelecem após o advento e estabelecimento dos textos digitais. Os três ensaios restantes, com abordagem histórica e com ênfase às técnicas de produção de materiais escritos, têm em vista proporcionar uma reflexão em torno das rupturas, e dos usos que elas implicam, nas modalidades de escrita e na sua divulgação e apropriação.

O primeiro ensaio, *Línguas e leituras no mundo digital*, propõe discutir a realidade que a comunicação eletrônica impõe às línguas no contexto deste século. Com o aparecimento da textualidade eletrônica, há a mudança em três ordens de organização dos textos: nas ordens dos seus *discursos*, das suas *razões* e das suas *propriedades*.

No século da comunicação eletrônica, a mudança na ordem dos discursos trouxe consigo a configuração de um mundo da “superabundância textual” (cf. Chartier, 2002, p. 20), cuja oferta de textos está acima da capacidade de sua apropriação pelos leitores. Esse grande número de textos que circulam na rede dificulta sobremaneira a identificação da obra enquanto tal - visto que ela se encontra muitas vezes “dispersa” ou “dissolvida” em meio a uma grande massa de textos eletrônicos - e faz com que o

próprio discurso não mais se diferencie apenas a partir de sua materialidade linguística, pois a tela do computador é agora o suporte para diferentes gêneros.

A mudança na ordem dos discursos trouxe ainda outras rupturas nas técnicas e práticas de leitura e escrita. Essa modificação demandou novas formas de inscrição e difusão dos textos no mundo da escrita, propondo aos leitores outras relações com esses textos e levando-os a transformar hábitos e percepções de leitura anteriormente consolidados.

As transformações nas ordens das razões e das propriedades, por sua vez, ocasionaram alterações nos modos de construção das argumentações e créditos dos discursos, assim como também resultaram em uma mudança nos modos de interpretar a constituição das autorias textuais (o caso do *copyright*) no mundo cibernético.

Complementando o que foi discutido no primeiro ensaio, no quinto ensaio, *Morte ou transfiguração do leitor?*, Chartier traz para o centro da discussão o elo existente entre a “terceira revolução do livro” (cf. Chartier, 2002, p.106), que transforma os modos de inscrição e transmissão dos textos na era digital, e a possível “morte do leitor” (op.cit., p.106). Segundo Chartier, as modificações na ordem das técnicas de leitura e escrita, colocadas a partir da textualidade digital, estabeleceram mudanças também no âmbito das práticas de leitura, atribuindo novos papéis a leitores e a bibliotecas na atualidade.

A textualidade digital, conforme o autor, estabeleceu uma “civilização da tela” através do triunfo das imagens e da comunicação eletrônica. Essa nova comunidade de leitores e usuários de uma cultura digital levou à diminuição no interesse pela constituição de bibliotecas particulares (porque tudo está “guardado” na rede), acarretando na redução no número dos chamados “grandes leitores” (Chartier, 2002, p.102). A era digital veio imprimir, portanto, nova identificação ao livro, na medida em que os textos passam a se constituir como maleáveis, abertos, móveis, possuindo formas linguísticas quase idênticas para todos os gêneros.

Chartier traz também para a discussão o fato de a revolução eletrônica tender a produzir um novo *iletrismo*, definido não mais pela ausência das capacidades de ler e escrever (analfabetismo), mas definido pela impossibilidade de acesso às novas formas de transmissão do escrito, estas financeiramente inacessíveis. Nesse sentido, o autor destaca que, além de estabelecer novas técnicas e práticas de leitura e escrita, a terceira

revolução do livro também estabeleceu muitas tensões, dentre elas: a perda de referências comuns, com a separação das identidades; a necessidade de redefinir categorias jurídicas, estéticas, administrativas e biblioteconômicas dos textos; a possibilidade de hegemonia de um determinado modelo cultural único, destruindo as possíveis *diversidades*; o provável estabelecimento de uma construção coletiva do conhecimento através do estabelecimento de uma *navegação enciclopédica*.

Nos segundo, terceiro e quarto ensaios – *Dom Quixote na tipografia*, *A mediação editorial* e *O manuscrito na era do texto impresso* – Chartier discute técnicas e práticas de produção dos materiais textuais, tratando sobre os papéis dos corretores, revisores, tipógrafos e editores.

Em *Dom Quixote na tipografia*, o autor propõe a literatura como fonte para a história da cultura escrita. Através da retomada da obra de Cervantes, Chartier oferece destaque à tipografia como um dos componentes relevantes para a cultura escrita, na medida em que o processo de produção textual, o qual supõe diferentes operações humanas, constitui-se como um processo “colaborativo”, onde estão unidas *materialidade textual* e *textualização do objeto*.

No ensaio *A mediação editorial* são apresentadas discussões em torno da intervenção editorial em diferentes décadas e suas influências para a materialização dos textos escritos, seus modos de publicação e suas práticas de leitura (com suas competências e hábitos).

Por fim, no ensaio *O manuscrito na era do texto impresso*, Chartier discute os vários modos de compreensão da cultura gráfica de uma época a partir dos usos de manuscritos de diversos tipos, como os da chamada *escrita monumental*, manuscritos situados no interior ou no exterior dos edifícios públicos, sendo destinados a uma leitura coletiva e a distância, ou os da *publicação autoral*, manuscritos copiados ou corrigidos pelos seus próprios autores, propondo a revisão da oposição radical que veio se estabelecendo entre a *print culture* e a *scribal culture* (Chartier, 2002, p.84).

Apresentando pontos de partida diferentes, mas que convergem para a história da cultura escrita no ocidente, os cinco ensaios de *Desafios da Escrita* complementam-se mutuamente, suscitando reflexões importantes para o campo da História da Leitura e oferecendo aos leitores uma primeira incursão nas técnicas e práticas da cultura escrita do passado, do presente, arriscando-se, ainda, em previsões coerentes sobre o futuro.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: UNESP, 2002.

Mariana Queiroga Tabosa é Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. É aluna do curso de Doutorado em Educação pela mesma faculdade.

E-mail: marianatabosa@gmail.com