

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA  
COORDENADORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA STRICTO SENSU  
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO

DELINE FARENZENA

**A LEITURA NA FORMAÇÃO DO UNIVERSITÁRIO E SUAS  
INTERVENÇÕES NOS PROCESSOS EDUCATIVOS:  
FORMAS DE INTERAÇÃO COM O MEIO**

CAXIAS DO SUL

2011

DELINE FARENZENA

**A LEITURA NA FORMAÇÃO DO UNIVERSITÁRIO E SUAS  
INTERVENÇÕES NOS PROCESSOS EDUCATIVOS:  
FORMAS DE INTERAÇÃO COM O MEIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Neires Maria Soldatelli Paviani

CAXIAS DO SUL

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
UCS - BICE - Processamento Técnico

F2221 Farenzena, Deline  
A leitura na formação do universitário e suas intervenções nos processos educativos : formas de interação com o meio / Deline Farenzena. 2011.  
150 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.  
“Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neires Maria Soldatelli Paviani”

1. Leitura. 2. Formação de professores. 3. Educação. 4. Textos literários. 5. Psicologia da leitura. 6. Educação social. I. Título.

CDU : 028

Índice para catálogo sistemático:

1. Leitura	028
2. Formação de professores	37-051
3. Educação	37
4. Textos literários	82-1/-9
5. Psicologia da leitura	028.02
6. Educação social	37.035

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária  
Kátia Stefani – CRB 10/1683



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

**“A leitura na formação do universitário e suas intervenções nos processos educativos: formas de interação com o meio.”**

Deline Farenzena

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Epistemologia e Linguagem.

Caxias do Sul, 09 de maio de 2011.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Neires Maria Soldatelli Paviani (orientadora)  
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Adriana Dickel  
Universidade de Passo Fundo

Profa. Dr. Flávia Brocchetto Ramos  
Universidade de Caxias do Sul

**CIDADE UNIVERSITÁRIA**

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

Mayer hesita. Pensa se valerá a pena subir ao balcão e fazer um discurso: poucas palavras, mas *inflamadas, inspiradas*: “Há, muitas guerras, Companheiros Choferes. Algumas a gente luta sozinho...”

(SCLIAR, Moacyr. **O exército de um homem só**. Porto Alegre: L&PM, 1983.)

Ao meu namorado, Carlos Eduardo, a quem devo parte de minha persistência  
e as palavras de carinho, incentivo e compreensão.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, Carlos e Zilá, que além de me oportunizarem um estudo de qualidade, sempre estiveram ao meu lado, incentivando e vibrando com minhas conquistas.

Às minhas irmãs Deisi e Daniela, que sempre acompanharam o meu crescimento.

Aos meus colegas de trabalho da Escola Virgínia Bernardi e do Colégio Regina Coeli, de Veranópolis/RS, pelo acompanhamento de meu trabalho e pela compreensão que tiveram nos momentos em que foi necessária a minha ausência.

Aos moradores de Monte Bérico, participantes dessa pesquisa, pela acolhida em suas residências e pelas contribuições que deram ao estudo.

À Lizete, pela disponibilidade em me auxiliar na coleta dos dados.

Aos professores e funcionários do Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, pela dedicação e pelo compartilhamento de seus saberes.

Às professoras da banca de qualificação, Flávia e Salete, pelas contribuições dadas a esta pesquisa.

À professora Neires, por todo o carinho, incentivo e empenho demonstrado nos encontros.

Aos meus colegas, com quem dividi grande parte de minhas angústias, mas também com quem passei momentos maravilhosos.

## RESUMO

A presente dissertação, que está vinculada à linha de pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologias do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UCS, investiga a leitura literária enquanto prática social inserida naturalmente na família, na escola e na sociedade. Dessa forma, ela toma como ponto de partida, indivíduos que habitem uma comunidade de zona rural e que se caracterizem como egressos de curso superior. Seu objetivo é então, analisar como a leitura de obras literárias pode contribuir para o aperfeiçoamento pessoal e profissional de egressos de curso superior, a partir de observações e constatações de suas atividades profissionais e sociais, e de como isso pode afetar as pessoas de sua comunidade, no desenvolvimento de práticas de leitura. Logo, é importante mencionar que esse estudo encontra-se vinculado ao projeto de pesquisa “Relação entre profissional eficiente e leitura – TEAR 5”. Dentre seus pilares teóricos estão: o conceito de esclarecimento/autonomia de Kant (2002) e Freire (1996); a historicidade da leitura com base em Cavallo e Chartier (1998), Lajolo e Zilberman (1999; 2002); estudos sobre gêneros textuais/discursivos, dos quais fazem parte as concepções de Bakhtin (2003) e Bronckart (2003) e estudos sobre a elaboração de estratégias de leitura, que se apóiam em Solé (1998). A análise dos dados é feita com base em Petit (2008; 2009) que trata um pouco a respeito de mediação; mas, também se fundamenta em Kant (1998) e Jauss (1994) para discutir a questão do gosto estético. Tais pilares buscam focalizar principalmente a formação do leitor, propondo-lhe uma visão ética e estética da realidade que o cerca, visão esta que muitas vezes se encontra fundamentada na literatura ficcional. Esta investigação que se caracteriza como qualitativa e tem bases na etnografia, foi desenvolvida com egressos de curso superior da Comunidade de Monte Bérico, localizada no interior de Veranópolis/RS, durante 2009 e 2010. Do método, faz parte a realização de visitas aos sujeitos da pesquisa, nas quais se buscou observar a existência de materiais de leitura em suas residências ou a presença de algum familiar lendo no momento da visita. Igualmente foram aplicados questionários. Tais instrumentos foram usados com vistas à obtenção de uma amostra representativa da leitura realizada pelos egressos. Sendo assim, a partir de tal quadro foram então elaboradas rodas de leitura, com o objetivo inicial de proporcionar aos participantes desta pesquisa maior contato com o texto literário. As oficinas foram elaboradas visando partir da leitura de crônicas literárias, para então, ampliar o universo de leitura dos sujeitos da pesquisa oferecendo-lhes outros textos dessa natureza. Dessa forma, as rodas de leitura objetivaram não apenas atingir o leitor ou possibilitar a troca de experiências entre eles, mas engajar os egressos de curso superior na realização de um trabalho social com sua comunidade. Assim, a análise dos dados dá indícios de que, diante de um grupo de egressos de curso superior que pouco leem textos literários, há a necessidade de investigar e acompanhar ainda mais que importância está sendo dada à leitura literária, tanto na escola quanto na comunidade, e a partir disso, pensar no espaço que a ela cabe conquistar na universidade. Mas, para que isso possa ser feito, esse estudo possibilitou perceber e então, repensar um elemento decisivo da educação, que é a formação do professor. Discussão essa, fundamentada principalmente em Perrenoud (2002) e Rojo (2000).

**Palavras-chave:** leitor autônomo, educação, formação profissional, leitura literária.

## ABSTRACT

The present dissertation, which is linked to the research line: Education, Language and Technologies, of the Pos-Graduation Program in Education – PPGEd/UCS, researches the literary reading while a social practice inserted naturally in the family, at the school and in the society. In this way, it takes as a start point, individuals who live in a community of rural zone and are characterized as graduated people (with superior course). Its objective is to analyse how the reading of literary works can contribute for the personal and professional improvement of graduated people, from observation and confirmation of their social and professional activities, and how this can affect others in their community, in the development of reading practice. Therefore, it is important to mentionate that this study is linked to the research project “Relation between efficient professional and reading – TEAR 5”. Among its theoretical basis are: the concept of enlightenment/autonomy of Kant (2002) and Freire (1996); the historicity of reading which is supported in Cavallo and Chartier (1998); Lajolo and Zilberman (1999; 2002); studies about textual/discursive genres, from which are part the conceptions of Bakhtin (2003) and Bronckart (2003) and studies about the elaboration of reading strategies, which are based on Solé (1998). The data analysis is made with a base on Petit (2008; 2009) who deals a little with mediation; but it also has fundamentals in Kant (1998) and in Jauss (1994) to discuss the question of aesthetic pleasure. These bases search to focus mainly in the reader’s formation, proposing an ethical and aesthetic view of the reality around, which many times is found in the fictional literature. This investigation which is characterized as qualitative and has fundamentals in the ethnography, it was developed with graduated people from Monte Bérico Community, located in the interior of Veranópolis/RS, during 2009 and 2010. From the method is part, the realization of visits to the researched individuals, in which were observed the existence of reading materials in their residences or the presence of some familiar reading at the moment of the visit. Equally, questionnaires were applied. These instruments were used with the intention of a representative sample acquisition about the reading realized by the graduated people. So, from this frame, reading circles were elaborated, with the initial objective to provide to the participants of this research a bigger contact with the literary text. The workshops were organized aiming to start from the chronicles, for then, to enlarge the reading universe of the researched individuals, offering other texts of this nature. In this way, the reading circles aimed to not only achieving the reader or turning possible the change of experiences among them, but to engage the graduated people in the realization of a social work with their community. So, the data analysis gives signs of, front of a graduated people group who hardly read literary texts, the need to investigate and to keep up more with which importance is being given to the literary reading, as much at the school as in the community, and from this, to think in the space which is its, in the university. But, for this to be made, this study turned possible to notice and then, to think again in a decisive element of education, which is the teacher’s formation. This discussion is based mainly on Perrenoud (2002) and Rojo (2000).

**Key-words:** autonomous reader, education, professional formation, literary reading.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1:</b> Referente à questão 2.1 .....	61
<b>GRÁFICO 2:</b> Referente à questão 2.3 .....	62
<b>GRÁFICO 3:</b> Referente à questão 2.3 .....	63
<b>GRÁFICO 4:</b> Referente à questão 2.4 .....	64
<b>GRÁFICO 5:</b> Referente às questões 3.9 a 3.12 .....	65

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1:</b> Referente à discussão sobre “A ARTE DE FALAR MAL” .....	74
--	----

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
<b>1 A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR UNIVERSITÁRIO .....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 Leitura: um percurso histórico .....</b>	<b>20</b>
<b>1.2 Leitura: uma prática social .....</b>	<b>24</b>
<b>1.3 Leitura: o âmbito universitário .....</b>	<b>29</b>
<b>2 LEITURA E INTERAÇÃO SOCIAL: ALGUMAS ESTRATÉGIAS .....</b>	<b>35</b>
<b>2.1 A compreensão do texto enquanto compreensão do eu .....</b>	<b>38</b>
<b>2.2 O texto literário .....</b>	<b>41</b>
2.2.1 A crônica .....	45
2.2.2 A crônica literária .....	46
<b>2.3 Estratégias de leitura .....</b>	<b>47</b>
<b>3 AS PRÁTICAS DE LEITURA NA COMUNIDADE DE MONTE BÉRICO .....</b>	<b>54</b>
<b>3.1 A Comunidade de Monte Bérico .....</b>	<b>55</b>
<b>3.2 Os egressos de curso superior: sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>57</b>
<b>3.3 Instrumentos utilizados na coleta de dados .....</b>	<b>59</b>
3.3.1 Observação Etnográfica .....	59
3.3.2 Questionário .....	59
3.3.3 Constatações feitas sobre a leitura dos egressos de curso superior, a partir dos dados levantados .....	60
<b>4 DA TECNICIDADE À EXPERIÊNCIA LITERÁRIA .....</b>	<b>68</b>
<b>4.1 As rodas de leitura .....</b>	<b>69</b>
<b>4.2 A escolha das crônicas literárias .....</b>	<b>70</b>
<b>4.3 A elaboração das rodas de leitura .....</b>	<b>70</b>
<b>4.4 Os encontros .....</b>	<b>74</b>
<b>4.5 Entrevista .....</b>	<b>77</b>
<b>4.6 Avaliação dos encontros realizados .....</b>	<b>81</b>
CONCLUSÃO .....	82

REFERÊNCIAS .....89  
ANEXOS .....97

## INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre leitura requer, além de tentar compreender e propor possíveis soluções para o problema pesquisado, que se reflita a respeito da própria experiência como leitor. E ao fazer uma reflexão como essa, muitos fatores estão envolvidos: primeiramente a família, por iniciar o indivíduo no mundo dos livros e a seguir, a escola e a sociedade.

Ao se referir à escola e à sociedade como parte do processo de leitura, cai-se na frequente discussão sobre alfabetização e letramento, conceitos que serão abordados no decorrer deste estudo. Com isso, volta-se também a um dos grandes dilemas da educação, que é a constante necessidade de letrar e não apenas de alfabetizar os indivíduos, para que eles possam realmente atuar como cidadãos na sociedade em que vivem.

Este estudo insere-se na linha de pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologias, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, desenvolvido pela Universidade de Caxias do Sul e encontra-se vinculado ao projeto de pesquisa TEAR 5, cujo título é “Relação entre profissional eficiente e leitura”. O fato de inserir-se em tal linha justifica-se, principalmente, por haver uma preocupação não apenas com o trabalho de leitura que vem sendo desenvolvido nas escolas, ou em como a leitura vem sendo vista e tratada pelas políticas públicas, mas principalmente é um estudo que se foca na leitura com vistas à formação do ser humano.

Nesse sentido, o estudo pretende ir além dos muros da escola e da universidade, uma vez que pretende verificar, inicialmente, em que grau e em que medida, os que passam pela universidade necessitam complementar e dar continuidade a sua formação por meio da leitura, principalmente de obras literárias; e, posteriormente, que influências esses profissionais acabam por exercer na população em relação à difusão e à formação de hábitos de leitura, fazendo dela uma prática cultural, inserida naturalmente na comunidade e na família, além da escola, obviamente.

De forma mais específica, este estudo tem como propósito:

- a) Caracterizar o leitor egresso de curso superior, no que se refere às atividades que exerce em sua comunidade e o quanto elas requerem leitura.
- b) Verificar se os profissionais da comunidade, egressos de curso superior, leem literatura ficcional, além da leitura técnica referente à área em que atuam.
- c) Verificar em que situações de interação social, o profissional de nível superior procura fazer da leitura uma prática social.

- d) Propor, a partir de constatações, formas de atuação eficazes, de profissionais com curso superior em projetos de extensão, integrando a família, a escola e a comunidade.
- e) Contribuir, a partir da análise dos resultados, com observações teóricas e práticas para os cursos de graduação.

Além disso, cabe explicitar duas questões norteiam o estudo e o dividem em duas partes de modo a melhor compreendê-lo. São elas:

- Como o egresso de curso superior lida com a leitura na comunidade onde atua social e profissionalmente?
- Como a leitura de obras literárias pode contribuir para o aperfeiçoamento profissional e para a relação do egresso de curso superior com a comunidade da qual faz parte?

Portanto, estas questões também contribuem para o entendimento de como foi organizada esta pesquisa, ou seja, primeiramente, verificar como é a leitura dos egressos de curso superior que habitam a comunidade, para depois propor, como poderia ser. E a fim de responder a essas questões, o método da pesquisa divide-se, primeiramente, entre a observação e a aplicação de questionários buscando entender, de fato, como é a leitura na comunidade, para posteriormente voltar-se à elaboração e desenvolvimento de oficinas de leitura e entrevista, com o objetivo de propor como a leitura literária poderia estar presente e contribuir mais com a comunidade.

Assim, o estudo além de ter uma relevância científica, também se justifica do ponto de vista social. Cientificamente, a preocupação com o desenvolvimento da leitura e com a formação de leitores tem sido vista como responsabilidade da educação (na família e na escola) em nosso país, e trouxe a possibilidade de estudos, pesquisas e experiências amplas na área da leitura. Porém, nunca é demais fazerem-se estudos, principalmente, quando se percebe que o egresso de curso superior poderia exercer influências nas funções sociais e profissionais da leitura. Nesse sentido, quase não há estudos que tratem especificamente a respeito disso no país. Dessa maneira, a relevância de discutir essa questão está em aliar forças com a própria universidade, de forma a atribuir sentido à atuação do egresso de curso superior como leitor, exercendo influências nessa direção, em pessoas de sua comunidade.

Outra justificativa para realização dessa pesquisa deve-se à relação que possui com a pesquisa TEAR<sup>1</sup>, desenvolvida na Universidade de Caxias do Sul e tendo como foco a competência de leitura de universitários. Assim, esta pesquisa procura ampliar e

---

<sup>1</sup> TEAR é a sigla que designa um projeto de pesquisa que estuda, desde 2001, o desempenho de alunos universitários em leitura de textos explicativos e textos argumentativos. No momento, está sendo desenvolvido o TEAR 5, que estuda a relação entre leitor competente e profissional eficiente.

complementar a pesquisa TEAR, uma vez que irá estender-se para além da universidade, relacionando leitura e profissionais, seus egressos.

Socialmente, o aprimoramento das técnicas usadas, em recepção e produção de textos, pelos professores é uma necessidade nos cursos superiores. Frequentemente, ouvem-se queixas dos professores universitários de que seus alunos não sabem ler e escrever adequadamente no nível superior de educação, como comprovam resultados da pesquisa TEAR<sup>2</sup> em seus diferentes módulos. Em contrapartida, as demandas impostas pelo ambiente acadêmico em relação à recepção e à produção de textos são grandes. Em sua trajetória acadêmica, os estudantes devem ler muito e bem e, igualmente, escrever resenhas, artigos acadêmicos, trabalhos e a monografia de final de curso. Não são pequenas também suas angústias ao se depararem com essas exigências.

No entanto, além de os acadêmicos lerem muito pouco dentro da universidade, sua leitura pode ser considerada muito restrita, por limitar-se, na maior parte das vezes, apenas ao que é de sua área de atuação. Por isso, nessa breve explicação, percebe-se a importância de se propor um trabalho de leitura de obras literárias, cujo objeto de estudo seja, além das formas de influenciar positivamente para otimizar o processo de educação e de formação de leitores, o de preencher as lacunas existentes na formação pessoal e profissional do egresso de curso superior.

A dissertação divide-se em seis partes: a introdução, dois capítulos teóricos que objetivam dar suporte à execução da pesquisa, dois capítulos que buscam descrever, analisar os dados e apresentar uma proposta de atividade de leitura e, a conclusão. Para o desenho deste quadro, foram utilizados os seguintes referenciais:

No primeiro capítulo “A leitura e a formação do leitor universitário”, inicia-se com um estudo das ideias de Kant (2002) sobre esclarecimento e algumas contribuições de Freire (1996), a fim de dar sustentação ao processo de leitura como forma de o indivíduo sair da menoridade e atingir a autonomia. Para isso, retoma-se o percurso histórico da leitura de modo a entender a sua evolução e, ao mesmo tempo, a evolução dos indivíduos, ou ainda, a evolução de suas práticas de leitura, afunilando-se de um sentido global para um mais regional, até chegar à universidade. O percurso histórico é elaborado principalmente com base em Cavallo e Chartier (1998) e em Lajolo e Zilberman (1999; 2002).

---

<sup>2</sup> Os módulos 1, 2, 3, 4 da pesquisa TEAR, já referida na nota 1, dão conta, especificamente, do diagnóstico de desempenho em leitura pelo aluno universitário e a relação deste desempenho com fatores sócio-econômicos e culturais. Além da testagem, há a produção de um material didático para atender às lacunas evidenciadas.

No segundo capítulo “Leitura e interação social: algumas estratégias”, há a preocupação em compreender mais a respeito de gêneros textuais e seu uso na sociedade, por isso a fundamentação em Bronckart (2003) e Vygotsky (2006). Além disso, tendo em vista a utilização de crônicas no desenvolvimento das oficinas de leitura, busca-se retomar o que de fato é texto literário, crônica e crônica literária. Para isso, utilizam-se principalmente os conceitos de Moisés (1998) e Bakhtin (2003). Ao final desse capítulo, é feita ainda uma revisão sobre estratégias de leitura, com base em Solé (1998), de modo a pensar na elaboração das rodas de leitura.

No terceiro capítulo “As práticas de leitura na Comunidade de Monte Bérico”, parte-se então para a descrição e análise dos dados, sustentando-a principalmente em Petit (2008), por realizar pesquisa semelhante a esta. Nele, é feita uma breve apresentação do local onde a pesquisa foi desenvolvida e dos sujeitos que participaram. Igualmente, é descrito como foi realizada a coleta de dados, que instrumentos foram utilizados e a que conclusões se chegaram a partir desses dados.

No quarto capítulo “Da tecnicidade à experiência literária”, há a elaboração das rodas de leitura e a sua execução. Para finalizar, há a análise de uma entrevista de grupo focal realizada com os sujeitos da pesquisa (fundamentada em Gaskell, 2002) e sua avaliação das rodas de leitura. Além disso, nesse capítulo são mencionados os trabalhos de: Petit (2009) e Vargas (sem data), a fim de esclarecer o que são e de que maneira funcionam as rodas de leitura, e de Kant (1998) e Jauss (1994), com o objetivo de dar sustentação ao conceito de estética.

Por fim, é apresentada a conclusão do trabalho que, em virtude dos resultados obtidos pela pesquisa, se direciona à formação do professor, entendido como um elemento-chave na formação de leitores. É ao professor que cabe a tarefa de introduzir os alunos no universo literário e fornecer-lhes conhecimentos para que possam transitar pela leitura de forma autônoma, de modo a transferir isso para vida pessoal, social e profissional deles.

## 1 A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR UNIVERSITÁRIO

O capítulo que segue busca discutir a questão da leitura, a partir das ideias de Kant (2002) sobre esclarecimento, menoridade e autonomia, sendo essa última complementada com o que Freire (1996) diz a respeito. A leitura, pode então ser vista, como um processo que proporciona a passagem de um estado de menoridade à autonomia, permitindo, assim, que se atinja o esclarecimento, a ser explicitado mais adiante, e que em consequência disso, o indivíduo possa falar/agir por si próprio no meio em que vive.

Ao mesmo tempo, busca-se aliar essa abordagem à formação do universitário, que é exposto o tempo todo a leituras. Com isso, o foco da discussão passa a ser o que o aluno universitário faz da leitura, ou seja, quais são seus propósitos ao ler. Ao mesmo tempo, fala-se também sobre a probabilidade de haver uma desvinculação entre as leituras propostas no ambiente acadêmico e os fatos preocupantes que se sucedem na sociedade e em razão disso, propõe-se a necessidade de se fazer nas universidades uma maior aproximação entre o saber universitário e o meio social.

Nessa perspectiva, ao tratar de leitura, é importante de início fazerem-se algumas considerações. Dentre elas, a de que a leitura não se restringe unicamente à leitura de livros, de enciclopédias e de jornais. É possível que as pessoas façam leituras do mundo a sua volta, da expressão no rosto de alguém, dos gestos e movimentos do corpo ou de uma obra de arte. Várias leituras podem ser feitas. Várias interpretações também. A partir disso, faz-se necessário caracterizá-la.

A leitura é subjetiva, na medida em que para Marcuschi:

no processo de compreensão, desenvolvemos atividades inferenciais. Com esta posição admitimos que compreender é partir de conhecimentos (informações) trazidas pelo texto e dos conhecimentos pessoais (chamados de conhecimentos enciclopédicos) para produzir (inferir) um sentido como produto de nossa leitura. Compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos. (2008, p.237)

A partir do que foi exposto, pode-se entender a relação que mundo e leitura exercem um sobre o outro e assim, compreender o valor da leitura na vida das pessoas. Da mesma forma, pode-se afirmar que ler é um ato livre. Lê-se qualquer coisa: as placas na rua, os sinais de trânsito, anúncios, propagandas, documentos, leis, etc. A leitura dá poder e autonomia para que as pessoas possam agir em sociedade. A leitura instrui e permite também que as pessoas tenham esclarecimento sobre as coisas. Esclarecimento aqui, não no sentido de entendimento,

mas no sentido de não dependência do outro. Aliás, sobre isso, já nos falava Kant. Pinheiro (2007, p.13), ao analisar o processo de educação em Kant, entende que a mesma pode ser compreendida como o processo inicial do esclarecimento da razão. Além disso, Pinheiro (2007, p.14) expõe que, em Kant, compreender o que é o homem é fundamento para o conhecimento e para a moral.

No que diz respeito ao homem, Kant o compreende de um lado, como ser sensível, que vive no mundo fenomênico, e convive com as determinações da natureza e, de outro lado, como ser inteligível, pertencente ao mundo numênico<sup>3</sup>. O homem encontra-se, então, segundo o que afirma Pinheiro (2007, p.20), dividido entre os desejos – determinantes de sua condição animal – e entre aspirações mais profundas, que o levam a querer ultrapassar as determinações da natureza. O desejo de sair do estado de natureza é provocado pela tentativa de se identificar com uma ideia de perfeição. Logo, a saída do estado de menoridade, imposta inicialmente pela natureza, é fomentada por uma ideia. Tal ideia possibilita ao homem a condição de ultrapassamento de seu estado inicial.

Pinheiro (2007, p.27) ainda evidencia que, ao se ter como objetivo a formação do homem ideal, a disciplina e a coação são estabelecidas por Kant como pressupostos fundamentais no processo de educação. Para Pinheiro (2007, p.30), é a partir disso, que ocorre a formação do caráter. Dessa forma, disciplina e coação também são necessárias para a liberdade e a moral. Como consequência, pode-se pensar em autonomia, princípio básico do bom uso da razão, que depende desse primeiro momento da educação.

O ideal da educação é, ao mesmo tempo, o ideal de toda a humanidade. Ao homem cabe se tornar e se reconhecer no conceito de humanidade. Para tanto, é necessário o progresso, a partir do qual se vislumbra a finalidade moral do homem, não sob um aspecto individualista, mas universal. É importante ressaltar também, conforme Pinheiro (2007, p.34), que a busca pelo fim é levada a cabo individualmente, mas apenas a espécie poderá gozar de sua inteira destinação. Diante disso, percebe-se a importância da sociedade.

Pinheiro (2007, p.15) ressalva que, uma sociedade justa depende de homens morais que, por sua vez, para serem formados, dependem das condições de uma sociedade justa. Portanto, considerando que, para uma sociedade se tornar justa, é preciso homens morais e vice-versa, pode-se pensar a respeito da realidade na qual os homens vivem hoje, na qual a

---

<sup>3</sup> Esse termo foi introduzido por Kant para indicar o objeto do conhecimento intelectual puro, que é a *coisa em si* (v.). Na dissertação de 1770, Kant diz: “O objeto da sensibilidade é o sensível; o que nada contém que não possa ser conhecido pela inteligência é o inteligível. O primeiro era chamado de fenômeno pelas escolas dos antigos; o segundo de N.” Na realidade, a palavra N. às vezes é usada pelos filósofos gregos, não em contraposição a fenômeno, mas a *sensível*, como em Platão (...). (ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.)

educação talvez venha a ser uma das condições para que haja a moralidade. Sobre essa questão, Kant entende que, pela educação, o homem passa de um estado de natureza à humanidade.

Nesse viés da educação, Freire (1996) também tem contribuições a fazer ao evidenciar a questão da autonomia. Dickmann (2008, p.106), define “autonomia” como substantivo feminino que significa independência. Aquele que é autônomo é livre. Respeitar ou não esta autonomia, não é uma escolha que o educador deve fazer, e sim, um dever, “um imperativo ético”, nas próprias palavras de Freire (1996, p.59).

A autonomia em Freire se constitui, então, como um dos saberes necessários à prática educativa. Dessa forma, é possível perceber certa proximidade entre as ideias de Freire e Kant. Freire (1996, p.33) ainda defende que “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”.

Freire e Kant também estão muito próximos no que diz respeito à “menoridade”, em que, conforme aponta Freire (1996, p.26) o educador tem o dever de reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão, fazendo-o sair da comodidade. E reforça que essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.

No entanto, ao se referir a letramento, Freire oferece diferentes conceitos a partir de diferentes abordagens: *acadêmica, utilitária, de desenvolvimento cognitivo, romântica*<sup>4</sup>, mas as critica, argumentando que todas deixam de atacar os modos como o letramento dá poder aos leitores (ou os exclui do poder ao restringir seu letramento).

Mas o autor também defende como sendo a visão mais adequada, a de letramento *emancipador*, ou seja, aquela que encoraja a reflexão crítica dos leitores sobre a ordem social. É partindo dessa visão, que se pode pensar sobre a leitura e a formação do leitor universitário. Em relação a isso, Fontana comenta:

Partir do pressuposto de que a leitura é uma atividade situada significa assumir seu caráter histórico, dependente do entorno cultural. Nesse sentido, toda prática espacial e temporalmente situada insere-se de certa forma no regional, na acepção que lhe confere Pozenato (1974), ou seja, corresponde a uma forma de particular em oposição a um universal. Falar a respeito da competência de leitura de universitários que nasceram ou vivem na região e que frequentam uma universidade regional é, pois, até certo ponto, pensar

---

<sup>4</sup> Para melhor compreendê-las, consultar BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. p.129-130.

especificidades da cultura regional, com o intuito de melhor compreendê-la. (2006, p.142)

Com isso, considerando a comunicação existente dentro da comunidade, esse estudo discute a questão da leitura não somente na universidade, mas na comunidade, tendo em vista verificar como ela tem se processado e apontar como poderia se processar, que anseios provoca e, sob essa perspectiva, analisar, inicialmente, se o universitário se apropria dela apenas como uma forma de adquirir conhecimento, ou se faz da mesma uma prática social. Assim, as inserções que seguem, objetivam possibilitar o entendimento do ser humano a partir de três níveis: o filogenético, o ontogenético e o cultural, sendo que essa análise virá entrelaçada à leitura, à educação e à linguagem.

### **1.1 Leitura: um percurso histórico**

Não há como iniciar essa discussão, sem se reportar à história, uma vez que o substantivo “leitura” pressupõe algo que já existe há bastante tempo e que carrega consigo um enorme percurso, marcado por avanços que possibilitaram a sua evolução. Esses avanços dizem respeito principalmente à renovação dos gêneros textuais e seus suportes de leitura, que muitas vezes são frutos de uma necessidade advinda do meio em que as pessoas vivem. A fim de fundamentar e melhor entender esse percurso, pode-se recorrer a Bronckart (2003), Cavallo e Chartier (1998), Chartier (1999), Manguel (1997), Lajolo e Zilberman (1999; 2002) e Sodré (2002).

Com o propósito de compreender mais a respeito das relações existentes entre as pessoas, Bronckart (2003) contribui com o seu entendimento do que de fato é a linguagem humana. O autor (2003, p.34) afirma que, ela se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. Para ele, devido à linguagem ser uma característica da atividade social humana, sua função maior é de ordem comunicativa e pragmática.

Dessa interação, nascem os discursos e os textos, que garantem e renovam suas formas e tem origem na oralização de conhecimentos. A respeito disso, Manguel (1997, p.14-15), a partir de ilustrações, faz uma análise de variadas práticas de leitura existentes, e dentre elas, menciona Jesus, que compartilhava seus conhecimentos com outras pessoas, que sentavam ao seu redor para ouvi-lo. Assim, de forma a abranger mais pessoas, seus conhecimentos foram compilados e escritos na Bíblia Sagrada. Diante de tal quadro,

questiona-se: O que levava as pessoas a ouvirem Jesus? O prazer que emanava do que ele dizia? Ou era simplesmente uma forma de se adquirir conhecimento? E por que suas palavras teriam gerado tanto transtorno às autoridades de sua época?

Do exemplo de Jesus, já pode se perceber o poder que a narrativa e a leitura exercem nas pessoas, o que pode ser igualmente verificado nos gregos. Cavallo e Chartier (1998, p.16) mostram que os gregos, além de oralizarem seus conhecimentos, com vistas à formação profissional e ao aperfeiçoamento daqueles que não dominavam a técnica de ler, criaram uma teoria da leitura, que manuais de leitura e tratados gramaticais ofereciam mediante um conjunto bastante detalhado de preceitos sobre a expressividade da voz no ato de ler. Essa concepção artística da leitura derivava, de fato, da arte oratória, por sua vez ligada à práxis teatral.

Cavallo e Chartier (1998, p.17) também relembram o império romano que marca uma nova etapa nas práticas de leitura, devido ao progresso da alfabetização. A leitura deixa de restringir-se a sacerdotes e nobres. A escrita passa a tomar conta cada vez mais do espaço, através de cartazes com alguma manifestação, documentos, cartas, mensagens, etc. Também há a criação de bibliotecas e a produção e distribuição de um tipo diferente de livro, que substitui o rolo e que passa a ser denominado de *codex*. Tudo isso buscava atender ao crescimento das necessidades dos leitores daquela época.

Outro momento reportado por Cavallo e Chartier (1998, p.20) diz respeito à leitura na Idade Média e o que mais a caracteriza é a mudança das práticas de leitura que geralmente aconteciam em praças e ruas para o interior das igrejas, celas, refeitórios, claustros e escolas religiosas e que se limitavam à leitura das Sagradas Escrituras e a textos de edificação espiritual. Também há a passagem da leitura em voz alta para a leitura silenciosa, uma vez que os textos lidos eram um convite à meditação, como afirmam os autores (1998).

No entanto, a história da leitura muda com o renascimento das cidades no final do século XI até o século XIV, como mostram os autores (1998, p.22). Com as cidades, as escolas passam a ser os lugares do livro. A alfabetização se desenvolve, a escrita progride e os usos do livro se diversificam, chegando até a nascer o livro como instrumento de trabalho intelectual. Diante disso, Cavallo e Chartier (1998, p.22) explicitam que “o livro torna-se, então a fonte de onde se chega ao saber ou aos saberes: não é mais o depositário de um conhecimento a ser *ruminado* ou a ser simplesmente conservado”. Assim, a leitura deixa de se restringir a um único livro e passa a ser a leitura de fragmentos de muitos livros.

A partir desse aspecto, é possível perceber como a história da leitura acompanha e desenrola-se junto à história da educação. Manguel (1997, p.96) detalha bem essa relação e

retoma a pedagogia escolástica predominante na época, de acordo com a qual, a compreensão não era uma exigência do conhecimento, ou seja, não interessava que os alunos compreendessem, mas sim que decorassem regras. O autor (1997, p.97) ainda afirma que o mérito da leitura naquela época não estava em descobrir uma significação particular no texto, mas em ser capaz de recitar e comparar as interpretações de autoridades reconhecidas e, assim, tornar-se “um homem melhor”. Com isso, percebe-se a intenção de memorizar o que os autores estudados diziam e a partir de tais leituras, moralizar-se.

A biblioteca também sofre modificações, como destacam Cavallo e Chartier (1998, p.23). Torna-se urbana e ampla. Em relação ao período entre os séculos XVI e XIX, os autores mencionam que:

a geografia das práticas de leitura no mundo ocidental está ligada, em primeiro lugar, às evoluções históricas que inscrevem as relações com a cultura escrita em conjunturas de alfabetização, em escolhas religiosas, em ritmos da industrialização extremamente diferentes. (1998, p.24)

Dentre essas evoluções que dizem respeito à cultura escrita, encontra-se a religião, que Cavallo e Chartier (1998, p.25) ao relembrares a Inquisição, esclarecem que os leitores devem temer, ou contornar, as censuras da Igreja e dos Estados que procuram colocar obstáculos à difusão das ideias consideradas perigosas para a autoridade católica e para os soberanos absolutos. Chartier ilustra esse momento, afirmando que:

A fogueira em que são lançados os maus livros constitui a figura invertida da biblioteca encarregada de proteger e preservar o patrimônio textual. Dos autos-de-fé da Inquisição às obras queimadas pelos nazis, a pulsão de destruição obcecou por muito tempo os poderes opressores que, destruindo os livros e, com frequência, seus autores, pensavam erradicar para sempre suas ideias. (1999, p.23)

Mas, de acordo com Cavallo e Chartier (1998, p.26) não foi possível acabar com as ideias dos autores, divulgadas por meio dos livros, pois eles recordam que a primeira transformação que afeta as práticas de leitura na época moderna é técnica e revoluciona os modos de reprodução dos textos e de produção do livro. É a invenção de Gutenberg. Com o surgimento da imprensa, o livro passa a atingir um maior número de leitores e também reforça a leitura silenciosa, que cada vez mais, conquista o seu espaço.

Mas, a utilização de outra ferramenta vem revolucionar ainda mais o processo de leitura, essa ferramenta diz respeito ao computador, que além de ser um grande entretenimento possibilita, através de uma rede de transmissão, acesso fácil e rápido aos mais

variados textos. Sendo assim, pode-se considerá-lo um forte aliado da educação e também uma forma inovadora de interação.

Cavallo e Chartier (1998, p.30) fazem uma consideração importante a respeito da utilização do computador, afirmando que “ler numa tela, de fato, não é ler num *codex*. A nova representação do escrito modifica, em primeiro lugar, a noção de contexto”. Além disso, os autores (1998, p.32) destacam que “o texto em sua representação eletrônica pode teoricamente atingir qualquer leitor em qualquer espaço”.

Quanto ao desenvolvimento da leitura no Brasil, Lajolo e Zilberman afirmam que:

Só por volta de 1840 o Brasil do Rio de Janeiro, sede da monarquia, passa a exibir alguns dos traços necessários para a formação e fortalecimento de uma sociedade leitora: estavam presentes os mecanismos mínimos para produção e circulação da literatura, como tipografias, livrarias e bibliotecas; a escolarização era precária, mas manifestava-se o movimento visando à melhoria do sistema; o capitalismo ensaiava seus primeiros passos graças à expansão da cafeicultura e dos interesses econômicos britânicos, que queriam um mercado cativo, mas em constante progresso. (1999, p.18)

Desse modo, até 1840, a implementação da leitura no Brasil é extremamente lenta e está vinculada ao desenvolvimento da educação, que tem início com um projeto evangélico de política catequética, executado, sobretudo pelos jesuítas, como bem apontam Lajolo e Zilberman (2002, p.17). Os jesuítas permanecem no Brasil até 1759, quando são expulsos pelo marquês de Pombal.

Também, segundo as autoras (2002, p.30-31), nesse mesmo período há uma ascensão da escola, que resulta da revolução burguesa, a qual recorre à educação como forma de desafiar o poder feudal, fundado na propriedade da terra e nos títulos herdados. Destes, a burguesia aos poucos alterou o significado: os nobiliárquicos tornaram-se adorno, e os acadêmicos, concedidos por órgãos criados com esse fim, condição para o exercício profissional e reconhecimento social.

A saída dos jesuítas, responsáveis pelo ensino até o momento, e o surgimento da burguesia, sem dúvida, provocou mudanças na escola. Dentre essas mudanças, Lajolo e Zilberman (2002, p.32) destacam que: “não apenas a pedagogia defendia o ensino da língua e da literatura nacionais. Generalizava-se a ideia de que a literatura identificava-se à nação onde fora produzida, devendo, por isso, empregar o idioma ali vigente”.

Assim, a nacionalização cresce com a Semana de Arte Moderna, e com isso, é possível ver o desenrolar da história da leitura no Brasil concomitante ao desenvolvimento de

sua literatura. Sodré detalha os acontecimentos que sucederam junto à Semana de Arte Moderna, afirmando:

São peças do mosaico amplíssimo configurado pela etapa da revolução burguesa brasileira, revolução que daria, na referida etapa, um dos seus primeiros passos. O quadro político, particularmente no que se ligava aos choques da sucessão presidencial, era de grandes lutas, envolvendo correntes apaixonadas de opinião. A estrutura institucional estava gravemente ameaçada. Os movimentos de rebeldia militar denunciariam a profundidade dessa ameaça. Não seria surpreendente que a tormenta atingisse o campo das artes e particularmente o da literatura. (2002, p.573-574)

Sodré explicita ainda o que de fato foi a Semana de Arte Moderna:

Trata-se de uma série de atividades artísticas, realizadas em São Paulo, em fevereiro de 1922, com grande alarde e no intuito de provocar escândalo. Seus participantes pretendiam subverter os padrões estéticos dominantes; o escândalo destinava-se a chamar a atenção do público para as novas manifestações. Era uma ruptura com as ideias vigentes, mas uma ruptura sob proteção das representações mais consagradas do regime, as mais austeras, as mais conservadoras. (2002, p.574-575)

A partir disso e dos fatos que sucedem após esse período, em específico o governo de Getúlio Vargas e a institucionalização do Estado Novo<sup>5</sup>, configura-se então uma discussão a respeito da leitura como prática social.

## **1.2 Leitura: uma prática social**

Antes de tudo, é preciso entender o que são práticas sociais. Meurer (2006, p.170) explicita que as práticas dizem respeito às atividades habituais que as pessoas realizam ao conduzir a vida social nos mais variados contextos. Essa forma de agir se dá, na maior parte das vezes, pelo uso de gêneros textuais. Isso possibilita visualizar a relação existente entre indivíduo e sociedade.

Primeiramente, é válido considerar que em uma sociedade, as pessoas desempenham diferentes papéis e que é devido a eles que se encontram inseridas em inúmeras práticas sociais. São essas práticas que reforçam a questão da identidade, ou seja, a identidade que cada um possui e que é construída na interação com o outro.

A partir do entendimento do que são práticas sociais, é possível pensar nos sujeitos

---

<sup>5</sup> O Estado Novo é o nome que se deu ao período em que Getúlio Vargas governou o Brasil de 1937 a 1945. Este período ficou marcado, no campo político, por um governo ditatorial.

desta pesquisa, egressos de cursos superiores, que habitam uma comunidade de zona rural, mas que desenvolvem suas atividades profissionais na zona urbana. Com isso, pode-se pensar: Em que práticas sociais esses sujeitos encontram-se envolvidos no dia-a-dia? Que práticas sociais fizeram parte de sua formação? Em que medida a leitura esteve e se faz presente nessas práticas? Por isso, recorre-se à história que há por trás dos sujeitos desta pesquisa.

Inicialmente, Bonafé entende que:

Uma comunidade étnica identifica-se pela sua história cultural, que pode abranger tanto seus aspectos materiais, inclusos na memória patrimonial física, como os aspectos imateriais, envoltos em significações, comemorações, regras de comportamento e organizações sociais diferenciadas em relação a outras comunidades sociais étnicas. (2007, p.13)

Como patrimônio cultural-material de uma comunidade, a autora (2007) considera os objetos, acervos e artefatos culturais que evocam a lembrança, refletindo a história do grupo. E quanto à memória imaterial, essa se constitui de crenças, valores, símbolos, festas, língua, práticas sociais e religiosas entre outras manifestações culturais que tendem a preservar-se de geração em geração por meio da prática e da significação.

Então, com base no que foi introduzido, a tendência é refletir quanto às práticas sociais existentes na comunidade de Monte Bérico – Veranópolis/RS, a fim de reconhecer as práticas de leitura presentes. O fato de a comunidade pertencer a uma região de Colonização Italiana é oportuno para verificar como se inserem as práticas de leitura nessa região, que tem como forte característica, o trabalho.

Sobre a leitura, é possível afirmar com base em Battistel e Costa (1982, p.47) que, apesar de não ser um hábito tão frequente, os primeiros imigrantes eram alfabetizados como a maior parte dos habitantes da Itália e que sua cultura resumia-se ao ler, escrever e contar. Naquela época, o que dificultava a leitura era a quantidade de livros. Eram muito poucos, mas não impediam a eficácia dos imigrantes em contar histórias que relatavam experiências próprias.

Battistel e Costa (1982, p.47) também afirmam que os filhos de imigrantes italianos pouco sabiam ler, escrever e contar, devido à falta de interação com os centros urbanos, o convívio com a floresta, as distâncias das poucas escolas existentes e a inexistência quase absoluta de um sistema abrangente de educação. É importante observar que inicialmente as escolas funcionavam em residências, e que só depois passaram a ter o formato atual, devido principalmente ao esforço da comunidade, e não do governo.

Outro elemento que muito contribuiu para que as primeiras gerações fossem consideradas semiletradas, tratava da necessidade de trabalhar para a sobrevivência. Battistel e Costa (1982, p.47) relatam que o estudo era visto como atividade não lucrativa e, por isto, era aceito e promovido só enquanto houvesse folga nos serviços da lavoura. Alguns relatos trazidos pelos autores comprovam o que foi dito: “Para ter o que comer, é necessário trabalhar”; “Só estudar, não enche barriga”.

Vinculada à questão do trabalho, Battistel e Costa (1982, p.46) apresentam o principal motivo que levou o italiano a afastar-se de sua Pátria e a enfrentar o imprevisível, que foi, para a grande maioria, uma prospectiva de liberdade pela independência e autonomia econômicas, radicadas na posse da terra.

Outro fato destacado pelos autores (1982, p.47) é que havia maior cuidado de que os filhos homens aprendessem a ler e a escrever, pois lhes estariam mais afetos os negócios e a administração do lar. As mulheres ficavam, então, excluídas desse aprendizado.

Mas, quando de sua vinda, os imigrantes pouco imaginavam que uma de suas principais dificuldades seria lidar com a nova língua. Desse contato é que resultou o dialeto italiano existente na região de colonização italiana até a atualidade, que nada mais é do que uma fusão que se deu entre a língua italiana que os imigrantes falavam na Itália e o contato com comunidades luso-brasileiras e outras etnias. Esse foi um dos fatores que dificultou a alfabetização dos novos habitantes.

Embora o obstáculo causado pela língua, segundo Gardelin (1988, p.8), no Rio Grande do Sul, houve o surgimento de uma literatura, de caráter popular, que evidenciava que o dialeto, além de ser uma autêntica língua, possuía todas as características adequadas à poesia e à prosa.

Logo, o ponto principal de partida de tal literatura foi a Stafetta Riograndense, atual Correio Riograndense, dos Padres Capuchinhos, que também foram os primeiros a escrever alguns textos. A partir de então, o público passou a ter contato com obras como “Nanetto Pipetta”, “Stória de Nino”, “Togno Brusafrafi”, “Poemas de um Imigrante Italiano” e “Masticapolenta”, que Battistel e Costa (1982, p.47) consideram intraduzíveis, porque realistas e tipicamente concretas.

Para os referidos autores (1982), muitos costumes e situações de vida são identificados através das palavras usadas para significá-los. No entanto, tais possibilidades poderão desaparecer na medida em que o português se generaliza. Por isso, o dialeto se constitui uma forma plena da memória da vida dos antepassados.

Battistel e Costa (1982, p.48) entendem que perder a linguagem é perder a memória

do passado. E, para que se evite isso, não são suficientes as gramáticas, os glossários, mas são necessários os textos originais dos diários, dos escritos diversos, das crônicas e especialmente das gravações diretas que proporcionem o falar corrente do imigrante, continuado nos descendentes.

Diante de tais considerações, se faz necessário tratar de algumas obras anteriormente citadas, para que se resgate e se vislumbre a história dos imigrantes italianos, e para que também seja possível focar as práticas de leitura existentes na região de Veranópolis (antiga colônia de Alfredo Chaves), onde se situa a Comunidade de Monte Bérico.

Uma das obras que ainda está muito presente na memória daqueles que habitam a Região de Colonização Italiana é “Nanetto Pipetta”, sendo a autoria de Aquiles Bernardi (também conhecido como Frei Paulino). E para tratar de tal obra, Gardelin relata a própria experiência que teve do contato com tal obra. São palavras do autor:

Eu tinha dez anos. Naneto alfabetizou-me em vêneto. Permita o leitor que proclame minha gratidão. Levei-o para casa, nas férias, e lia-o, em voz alta, para meus familiares e vizinhos. Gratificavam-me com sonoras gargalhadas e, o que é mais importante, suscitava narrativas paralelas, pois muitos tinham histórias de italianos, atrapalhados com o “brasileiro”, ou com as atividades desconhecidas da nova terra. (1988, p.9)

Outro trecho escrito por Gardelin retrata muito bem os efeitos provocados por tal obra:

Naneto foi, neste sentido, um herói. Figuremos uma cena, para melhor nos situarmos: o pai de família volta da missa e traz o jornal. Convoca os filhos. E passa a ler ou manda que o mais expedito leia. Riem-se as crianças. E o pai, que viveu os dias da chegada ao novo mundo, recorda o nome do navio, as peripécias a bordo, a caminhada, a chegada ao lote, a construção da casa... É um momento de integração temporal: as duas gerações se abraçam na evocação do passado. (1988, p.12)

E há ainda um ponto que Gardelin (1988, p.13) destaca e que diz respeito à publicação e ao modo de circulação da obra. Segundo ele, o importante da obra de Naneto não é que ela tenha resultado em uma coleta em livro, mas que tenha sido conhecida por todos por meio de uma divulgação seriada em jornal. E com isso, o autor evoca o poder do jornal, afirmando que tal meio leva o jovem a todos os recantos, resultando em um efeito multiplicador, difícil de ser avaliado nos dias de hoje.

Além disso, nas casas das famílias era possível encontrar livros de língua italiana, a língua de origem. Portanto, esses livros trazem à tona o entendimento da cultura, como algo

muito forte e presente, que também era reforçada por contos, canções de ninar, orações e cantigas de roda que constituíam o processo de leitura.

Como se pode ver, apesar das dificuldades e da pouca instrução por parte dos pais, a cultura italiana que se desenvolveu na região de Caxias do Sul, propiciava um ambiente rico em termos de cultura popular. Sobre isso, Ramos (2004, p.158) destaca que os contos populares contados às crianças pelas famílias fazem parte dessa cultura popular e que, a mesma constitui-se oralmente, sendo armazenada pela memória e sobrevivendo por meio da repetição.

Conforme Ramos (2004, p.157), a narrativa tem grande valor no que diz respeito à constituição do leitor, pois ela proporciona, dentre outras coisas, a convivência com elementos antagônicos, tais como: a vida e a morte, o bem e o mal, o sagrado e o profano, etc. Ocorre também que dentre esses elementos, apresenta-se, muitas vezes, a figura do herói, que oferece uma referência positiva ao leitor, fazendo com que o mesmo se identifique e assuma a conduta desse herói.

Além de propor um caminho para que o leitor constitua sua identidade, Ramos (2004, p.158) evoca a literatura como uma forma de o leitor apreender a estrutura, ou seja, a forma como a história é organizada. Jauss (1994) se refere à literatura como uma forma de conhecimento, por antecipar situações que podem ser vividas pelos leitores.

Ainda em relação à formação do leitor, Aguiar (2006, p.36-37) aponta a transição que o indivíduo, ao tornar-se leitor, faz da leitura coletiva para a leitura individual. A autora trata esse movimento de particularização, que se realiza gradativamente, como uma passagem feita pela criança, do pensamento mágico, colado ao mítico, para a descoberta de sua interioridade.

Hoje, o que se pode ver é que apesar de essa cultura ter se propagado de geração em geração, as interferências tecnológicas e a troca de valores, modificaram a forma de as pessoas lerem. Os valores são outros e o acesso ao conhecimento é muito maior, mais fácil e rápido. Desse modo, cabe avaliar se o universitário, ao fazer esse acesso por meio da leitura, faz dessa uma prática social, ou seja, uma atividade habitual em que considera o contexto e em que interage com as outras pessoas, trocando, aprendendo, ensinando, etc.

Ao fazer essa avaliação, propõe-se uma reflexão a respeito da maneira como o universitário entende a leitura, ou seja, se apenas como uma forma de obter conhecimento ou como prática social. Essa mesma avaliação conduz a reflexão do atual processo educacional, do papel da universidade na formação do indivíduo, bem como da própria sociedade. O que nos leva a pensar sobre a função da educação.

### 1.3 Leitura: o âmbito universitário

Valendo-se da universidade como um espaço de metamorfose, a que algumas pessoas são submetidas e pela qual passam, é possível determinar os processos desencadeadores de tal transformação, dentre eles o da leitura. Conforme Fontana e Paviani (2007, p.69), para que a leitura ocorra, não basta ter desenvolvido o gosto de ler, é preciso muito mais que isso, ou seja, é necessário ter técnica, ou melhor, o seu domínio, o que, no entanto, não é perceptível entre os universitários, apesar de todo o esforço de quem se preocupa com a formação desses universitários.

Através de pesquisas realizadas pelas autoras (2007), se tem constatado que os alunos têm dificuldades em ler e compreender o que leem, por apresentarem resistência. Tal resistência pode ser compreendida como fruto de um trabalho de leitura muitas vezes imposto pela escola. Porém, o que se apresenta como mais preocupante, são os reflexos que essa deficiência em leitura tem causado na formação dos universitários.

Novamente, questiona-se, o que vem a ser, de fato, “formação acadêmica” na universidade e de que aspectos essa “formação” tem que dar conta. Cabe, então, ressaltar que não se pode considerar “formação” como um aglomerado de informações necessárias ao desempenho profissional.

A “formação” de que tratamos, restringindo-se, nesse caso, à universitária, tem relação com a educação e, portanto, com as ideias de Kant e Freire. Essa “formação” necessita possibilitar a transgressão<sup>6</sup>, dando mais segurança ao aluno, para que se torne autônomo e para que não apenas busque por si próprio o conhecimento, como também tenha capacidade e aptidão para produzi-lo, construí-lo, adaptá-lo e disseminá-lo, podendo dessa forma, resolver os problemas que surgirem em sua vida, em seu meio social e em sua atividade profissional.

Também Andrade (2004, p.122) argumenta a respeito da “formação”, mas sob o enfoque da formação de professores-leitores, dizendo que se passam quatro anos e os alunos acabam por aprender a escrever academicamente. A autora ainda enfatiza que os alunos incorporam o como deve ser feito. Enfim, segundo ela, a leitura e a escrita constituem a aprendizagem de um saber prático necessário à sobrevivência como aluno na instituição universitária.

É necessário, no entanto, verificar sobre como se dá o trabalho com leitura na universidade. Primeiramente, considera-se o fato de que os professores organizam suas aulas a partir de “textos”. Sobre isso, Andrade (2004, p.125) afirma que os “textos” constituem o fio

---

<sup>6</sup> Transgressão não no sentido de infringir a lei, a ordem, mas no sentido de “ir além”.

condutor do desenvolvimento de um curso, eles são a unidade de planejamento pedagógico. E a autora enfatiza que a leitura, muitas vezes, se restringe a esses textos.

É possível deduzir que, ao tratar-se da leitura no âmbito universitário, o foco passa a ser as aulas dos professores. Mais especificamente, como as organizam e as ministram. Outro elemento que caracteriza esse espaço de leitura é de os textos usados serem, em sua maioria, fotocópias. Com isso, o aluno acaba “apropriando-se” unicamente do que tratam esses textos. Essa seria a ideia de “formação”, apontada por muitos professores universitários e apresentada por Andrade (2004, p.128).

A partir do que a autora (2004) expõe, fica claro que o que acontece, em uma “formação” universitária, é que dos alunos é exigido que lidem com muitos autores e que “se apropriem” de suas ideias, mas não se faz com que o aluno busque aprofundar suas leituras, nem que questione, faça relações com outras leituras ou conteste as ideias desses autores. Não se desenvolve, portanto, a capacidade argumentativa no aluno e menos ainda, a capacidade de análise. É muito comum o aluno universitário ter dificuldades em se expressar e defender um ponto de vista.

A respeito de argumentação, Koch (2002, p.17) entende o ato de argumentar como sinônimo de persuadir, de tentar influir o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas opiniões suas. Ainda para a autora (2002, p.17), “argumentar” está relacionado a orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões. É um ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia. Além disso, o mesmo ato envolve uma busca por parte do indivíduo em satisfazer a sua própria vontade, havendo, assim, subjetividade, sentimentos, temporalidade e provocação à adesão.

Além disso, Koch (2002, p.159) aprofunda seu estudo sobre a argumentação, referindo-se ao ensino da leitura, não como uma atividade simples, mas como uma atividade em que o aluno necessita ser preparado para tornar-se o sujeito do ato de ler, proposição essa já defendida por Freire. E, novamente, Koch (2002) reforça que se desperte no educando uma atitude crítica diante da realidade, preparando-o, assim, para “ler o mundo” e que ao mesmo seja mostrada a existência de diversos níveis de significação em cada texto, significação que muitas vezes está diretamente ligada à intencionalidade do produtor. E é, então, que surge a interpretação, que a seu ver, envolve a captação dessas intenções por parte de quem lê.

A autora (2002, p.160) sugere também que a inteligência de um texto consiste na apreensão de suas significações possíveis, que são representadas em grande parte, por marcas linguísticas. Essas marcas compreendem, por exemplo: os tempos e modos verbais; o posto, o pressuposto e o subentendido; a entonação quando se trata de linguagem falada (representada

pela pontuação na escrita); os operadores argumentativos; dentre muitos outros. É extremamente necessário que o aluno conheça essas marcas e que, se possível, as domine, mesmo porque elas lhe possibilitarão não só reconstruir o sentido apresentado no texto, como também recriá-lo a partir de suas vivências.

Essas são, portanto, para Koch (2002, p.161), as habilidades que constituem a competência de leitura, parte da competência textual do ser humano, que envolve tanto a competência linguística, quanto a competência comunicativa, e que farão com que o aluno deixe de ser um elemento passivo e passe a participar como sujeito ativo, do ato de ler.

Dessa forma, um trabalho que desenvolva a argumentação necessita partir do que ocorre na sociedade hoje, ou seja, do que é foco de interesse e discussão entre as pessoas. Mas, para desenvolvê-lo, é necessário que o professor esteja ciente dos fatos do dia-a-dia, narrados e encontrados principalmente nos jornais, veículo de inúmeros e variados gêneros textuais. Sendo assim, sobre o estudo dos gêneros, merecem destaque muitos autores, mencionamos dentre eles Marcuschi (2004), Bakhtin (2003), Bronckart (2003) e Schneuwly e Dolz (2004).

Marcuschi (2004, p.16), ao tratar de gêneros, engloba tanto os orais quanto os escritos, e concebe os usos da língua como reais merecedores de atenção, pois fundamenta que os usos determinam a variação linguística e que é necessário fazer, portanto, uma análise deles e das práticas sociais e não se deter a formas abstratas da língua. É importante também ressaltar, conforme o autor, que os gêneros podem ser concebidos como formas culturais e cognitivas de ação social e que, quando se ensina às pessoas a operarem com um gênero, se ensina um modo de ação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual.

Bakhtin (2003) e Bronckart (2003) complementam-se no que diz respeito aos gêneros textuais. Para Bakhtin, os gêneros transcendem os séculos. Enquanto que, para Bronckart (2003), eles são um meio de interação entre os sujeitos dentro de um espaço. Além disso, Bakhtin (2003, p.263) os divide entre gêneros primários e gêneros secundários, sendo os primários, considerados simples e os secundários, complexos (romances, dramas, pesquisas científicas...). A respeito dos gêneros secundários, Bakhtin entende que eles surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e predominantemente escrito e que, em sua formação, incorporam e reelaboram diversos gêneros primários.

Contudo, Schneuwly e Dolz (2004) são os que mais parecem estar de acordo com o que se busca propor nesse estudo. Por destacar a comunicação como ponto central do ensino de língua materna, os autores (2004, p.150) não dão valor exclusivo à escrita, mas reservam

parte de seus estudos, para atender à questão da linguagem oral pouco desenvolvida em sala de aula. A seu ver, a oralidade tem tanta importância quanto as outras habilidades, porque aprende-se a falar, antes mesmo de se aprender a ler e a escrever e, principalmente, porque a oralidade está relacionada à circulação de saberes, à vida profissional e à cidadania.

Os gêneros também estão contidos na fala. Quando crianças, as pessoas adotam usos informais da língua, o que pode ser facilmente percebido também em sala de aula. E, quando adultos, necessitam, segundo os autores (2004, p.150), apelar a diferentes recursos implicados na tomada de palavra em público, o que é indispensável a muitas profissões: jornalistas, advogados, homens de negócios.

Em relação a isso, já se referia Bortoni-Ricardo (2005), destacando esse constante processo de “aprendizagem” formal da língua, a que os indivíduos são submetidos. A autora (2005), ao se reportar aos seus estudos em sociolinguística, trata da relação existente entre o uso da língua na comunidade e o seu ensino na escola. O que torna possível pensar a respeito de que primeiramente as pessoas têm um contato com a língua informal na comunidade, passando depois a “aprendê-la” formalmente na escola e na universidade, para depois voltarem novamente à comunidade, onde passam a fazer adequações da língua conforme as situações a que são submetidas e quando se entende, então, o que vem a ser letramento<sup>7</sup> de fato.

Então, considerando o que foi dito, é válido destacar que esse entendimento, visão e contato com a língua informal, que, muitas vezes, se consolida como não-padrão ou desvio da norma culta, são também importantes para que o indivíduo possa fazer suas adequações, permitindo, assim, que saia de um estado de menoridade e atinja o esclarecimento.

Com essa intenção, Schneuwly e Dolz (2004, p.151) propõem que se abandone ou, ao menos, se reformule, o trabalho realizado com o atual objeto de ensino ancorado numa tradição, a gramática, e que se busque a realização de um trabalho novo, com um objeto novo, o “oral” que exige que suas características sejam definidas para que possa ser ensinado.

Diante de tal necessidade, o autor chama atenção para o trabalho que vem sendo realizado pelos professores em relação ao oral, que é sempre analisado a partir da escrita. E ele, então, destaca que:

---

<sup>7</sup> Soares (2003, p.66) entende que há duas dimensões fazendo parte do letramento: a dimensão *individual* e a dimensão *social*. Para a autora (2003), quando o foco é posto na dimensão individual, o letramento é visto como um atributo *pessoal*, algo que se refere a simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever. Quando o foco passa a ser a dimensão social, o letramento é visto, então, como um fenômeno *cultural*, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita. (SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003).

- o oral é principalmente trabalhado como percurso de passagem para a aprendizagem da escrita;
- o oral está bastante presente em sala de aula, mas nas variantes e “normas” escolares, a serviço da estrutura formal escrita da língua;
- a leitura em voz alta, isto é, a escrita oralizada, representa a atividade oral mais freqüente na prática (70% dos professores entrevistados). (2004, p.167)

A partir da afirmação, pretende-se reforçar a necessidade de desenvolver um trabalho de expressão escrita e oral, que complemente um ao outro, que seja inovador e que dê conta das deficiências e necessidades básicas dos alunos em relação a essas habilidades. Dentre as deficiências, a que merece mais atenção, no caso de um trabalho a ser realizado com universitários é, sem dúvida, a argumentação. Sendo importante destacar também que um trabalho assim requer que se expliquem algumas diferenças existentes entre oralidade e escrita, em que a segunda tem um caráter de permanência muito maior que a primeira, que desaparece logo após ser pronunciada.

Schneuwly e Dolz (2004, p.97) propõem uma sequência didática do trabalho com gêneros para ensinar expressão oral e escrita. Para eles, pode-se definir “sequência didática” como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. O trabalho com gêneros proposto pelos autores pode também ser entendido na forma de um espiral, em que o aluno não se depara com um gênero uma única vez, ou seja, ele é submetido a ter seu contato outras vezes mais, mas em um grau de complexidade cada vez maior.

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) defendem que o ensino de leitura/produção de textos seja desenvolvido com base na noção de gêneros, ou seja, cabe ao professor trabalhar com a maior variedade possível de gêneros, em especial, aqueles a que os educandos se encontram expostos no seu dia-a-dia e os que eles necessitam dominar para ampliar a sua competência de atuação social (KOCH, 2004, p.168).

No entanto, apesar de defender isso, os PCN’S (2000, p.53) sugerem muito mais gêneros para se trabalhar a compreensão de textos do que para trabalhar a produção deles. Nesse ponto, os parâmetros são, de certa forma, contraditórios, uma vez que expõem que o trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores<sup>8</sup>.

Então, o que vem, de alguma forma, unir os trabalhos apresentados e discutidos por

---

<sup>8</sup> Compreendidos pelos PCN’S, não como profissionais da escrita, mas sim como pessoas capazes de escrever com eficácia.

Koch (2002), Schneuwly e Dolz (2004) e os PCN'S é a proposta de Rosenblat (2000, p.185), que os engloba e se intitula como *Crítérios para a Construção de uma Seqüência Didática no Ensino dos Discursos Argumentativos*, no qual considera os discursos argumentativos como um conjunto de gêneros que faz funcionar grande parte das relações sociais, já que, conforme o entendimento da autora, em última instância, são os argumentos que parametrizam as regras e os valores dos grupos sociais e que, portanto, orientam os comportamentos dos indivíduos que os compõem.

Sem dúvida, a proposta da autora (2000) remete ao exercício da cidadania que, para ela, é bastante dependente da capacidade de os sujeitos compreenderem e atuarem nas situações que envolvem valores e posicionamentos. Relacionado a isso, está o conceito de leiturização, explicitado por Baltar (2006, p.20) e Foucambert (1994), que defende que é função da escola promover o encontro/contacto dos alunos com textos autênticos que estão circulando na sociedade, preocupando-se assim, em propor políticas pedagógicas capazes de inserir indivíduos no mundo da escrita e não limitá-los à leitura de um texto pedagógico.

Dessa forma, é por meio da leiturização, que um indivíduo pode tornar-se um cidadão mais ativo no meio em que vive. Sobre "*cidadania*", Baltar (2006, p.21) explicita que se refere à participação ativa do indivíduo no tecido social e afirma, ainda, que a cidadania não se restringe apenas à noção de direitos e deveres garantidos em leis, e que é fundamental a participação dos indivíduos de forma motivada e competente.

Mas, visando dar fechamento ao que propõe Rosenblat (2000, p.199), o desenvolvimento de um trabalho, envolvendo discursos argumentativos, é de extrema relevância, para que não apenas se aprimorem as habilidades orais e escritas dos alunos, mas para que se crie neles e se dê sustentação às atitudes responsivas, que resultam de um discurso com o qual o sujeito concorda ou discorda e que o faz, conseqüentemente, responder pelos próprios atos.

Isso é o que necessita ser proposto com urgência aos alunos nas universidades. É preciso analisar que foco a universidade vem dando aos estudos que oferece nas mais variadas áreas, bem como quais são os objetivos que cada uma deseja alcançar e, a partir de então, tentar aproximá-los o máximo possível da sociedade e de seus problemas. Parece que só assim a leitura passará a ser vista com outros olhos e a assumir um caráter mais significativo.

Dessa maneira, fecha-se este capítulo, que objetivou conceituar "educação" a partir de Kant e Freire e dar uma visão histórica, social e acadêmica da "leitura". Também foram abordadas questões relevantes, dentre elas: a relação professor-aluno no que diz respeito à construção da autonomia e a diversidade dos gêneros textuais em nossa sociedade.

## 2 LEITURA E INTERAÇÃO SOCIAL: ALGUMAS ESTRATÉGIAS

No capítulo anterior, houve a intenção de traçar o percurso histórico da leitura ao longo dos séculos até chegar à atual situação, tanto no meio acadêmico, quanto fora dele, tendo em vista os sujeitos dessa pesquisa, egressos de curso superior que habitam a Comunidade de Monte Bérico, situada no interior de Veranópolis. Ao longo deste, buscar-se-á, investigar estratégias de leitura que, ao possibilitarem ao leitor dar conta do entendimento de um texto, em específico a crônica literária, sejam “eficazes”, no sentido de tornar possível que esse texto contribua para o crescimento pessoal, social e profissional dos indivíduos de um modo geral. Portanto, nada melhor que explorar estratégias de leitura aplicáveis a textos literários, uma vez que, devido a serem providos de uma função ética<sup>9</sup> e estética<sup>10</sup>, permitem que o indivíduo amplie sua visão de mundo e assim possa agir melhor na sociedade em que vive.

Diante de tais afirmações, faz-se necessário aprofundar mais a respeito do que é um texto literário a fim de compreender a razão de lê-lo, mas isso será feito mais adiante, depois de tecer algumas considerações a respeito da leitura na sociedade atual. Assim, Pozo (2007) entende que, pelo fato de as pessoas estarem vivendo em uma sociedade considerada como “sociedade da aprendizagem”, é necessário que primeiramente conheçam que características definem as novas formas de aprender. Mas, para que isso ocorra, elas terão que igualmente estar cientes de que nessas formas de aprender, também estão inseridas novas formas de ler, as quais, segundo o autor (2007), mudaram a cultura da aprendizagem.

O que de fato acontece, conforme Pozo (2007), é que as tecnologias da informação, presentes nos dias de hoje, tornaram possíveis novas formas de distribuir socialmente o conhecimento. Com isso, para que as pessoas tenham cada vez mais acesso a ele, houve a necessidade de estabelecer novas formas de alfabetização (literária, gráfica, informática,

---

<sup>9</sup> Em geral, ciência da conduta. Existem duas concepções fundamentais dessa ciência: 1ª a que a considera como ciência do *fim* para o qual a conduta dos homens deve ser orientada e dos *meios* para atingir tal *fim*, deduzindo tanto o fim quanto os meios da *natureza* do homem; 2ª a que a considera como ciência do *móvel* da conduta humana e procura determinar tal móvel com vistas a dirigir ou disciplinar essa conduta. (ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.)

<sup>10</sup> Com esse termo designa-se a ciência (filosófica) da arte e do belo. O substantivo foi introduzido por Baumgarten por volta de 1750, num livro (*Aesthetica*) em que defendia a tese de que são objeto da arte as representações *confusas*, mas *claras*, isto é, sensíveis mas “perfeitas”, enquanto são objeto do conhecimento racional as representações *distintas* (os conceitos). Esse substantivo significa propriamente “doutrina do conhecimento sensível”. Kant, que também fala (*Crítica do Juízo*) de um juízo estético, que é o juízo sobre a arte e sobre o belo, chama de “E. transcendental” (*Crítica da Razão Pura*) a doutrina das formas *a priori* do conhecimento sensível. (ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.)

científica, etc.). Diante de tal quadro, pode-se então entender que, assim como crescem as possibilidades de conhecer e de aprender, crescem também as exigências feitas em relação àqueles que irão se apropriar de determinada linguagem e conhecimento, ou seja, exige-se do leitor que, para que ele desvende e dialogue com esse conhecimento, tenha maiores capacidades ou competências cognitivas.

Pozo (2007) também afirma que, nesse contexto de ensino-aprendizagem, em que a escola não é mais o único meio de acesso ao conhecimento, é preciso que haja um redirecionamento da escola em relação às suas ações, a fim de que os alunos tenham acesso e deem sentido à informação, proporcionando-lhes condições de aprendizagem que lhes permitam uma assimilação crítica da informação. Tomando por base Morin (2001), Pozo (2007) afirma que “é preciso formar cidadãos para uma sociedade aberta e democrática, mas mais do que isso, é preciso formá-los para abrir e democratizar a sociedade”.

Relacionado a isso, Kant (2002, p.26) ao tratar do que deve ocorrer com o homem na educação, entende que, dentre vários aspectos de que ela necessita dar conta, há o de que ela deve cuidar para que o homem se torne *prudente*, ou seja, que ele permaneça em seu lugar na sociedade, seja querido e tenha influência. Assim, afirma Kant (2002, p.26) que a essa espécie de cultura pertence àquela chamada propriamente de *civilidade*. Esta requer certos modos corteses, gentileza e prudência de nos servirmos dos outros homens para os nossos fins.

Kant (2002, p.35) aponta que dentre as formações às quais o homem deve receber, a da *prudência* o prepara para tornar-se cidadão, uma vez que lhe confere um valor público. Diante de tais afirmações, é possível pensar nos sujeitos desta pesquisa, na necessidade que eles têm de aprender e de estarem lendo constantemente, em um processo contínuo de formação, uma vez que são profissionais e também habitantes de uma comunidade, para com a qual têm alguns deveres e na qual desempenham certos papéis.

Considerando o que foi mencionado, é possível então questionar: O que de fato é aprender? E como é possível aprender por meio da leitura? Sem dúvida, ler e aprender são processos que se complementam. Seria possível dizer que não há como aprender, sem ter lido absolutamente nada, nem como ler, sem dessa leitura extrair e aprender algo. Solé (1998, p.22) entende que o processo de leitura é interativo. Logo, o mesmo poderia ser dito a respeito do processo de aprender.

Na concepção de Pozo (2002, p.24), aprender é uma propriedade adaptativa inerente aos organismos. Para ele, sem essa capacidade, as pessoas não poderiam adquirir cultura e fazer parte da sociedade. Além disso, Pozo (2002, p.25) afirma que a função fundamental da aprendizagem humana é interiorizar ou incorporar a cultura para, assim, fazer parte dela. Mais

especificamente, afirma que “graças à aprendizagem incorporamos a cultura, que por sua vez traz incorporadas novas formas de aprendizagem”. Nesse ponto, seria possível compreender que o texto literário vem auxiliar as pessoas a tomarem um maior conhecimento de sua cultura, e com isso, um conhecimento de si próprias.

Posto dessa forma, volta-se a pensar, nessa pesquisa, nos indivíduos da comunidade, na cultura em que estão inseridos. Ao mesmo tempo, pensa-se também na aproximação que, cada vez mais, necessita ser feita entre os conhecimentos técnicos vistos no meio acadêmico e a cultura, na comunidade em que se atua, fora da Universidade. É como se, entre esses dois pontos, devesse existir uma “conversa”, ou seja, uma conversa de pontos que, embora estejam cada um em uma extremidade, deveriam unir-se em algum momento.

Há ainda outras proximidades entre o “ler” e o “aprender”, que são percebidas a partir do que Solé (1998, p.25) expõe a respeito do primeiro. Para ela, ao ler, as pessoas continuamente fazem inferências e, partindo de hipóteses e antecipações prévias, processam o texto para sua verificação. Além disso, a informação que se processa em cada momento serve de “input” para o momento seguinte. Dessa forma, Solé (1998, p.24) entende a leitura como um processo de emissão e de verificação de hipóteses.

Logo, aprender, não requer procedimentos muito diferentes dos que são usados ao ler. Solé (1998, p.44) entende que aprender algo equivale a formar uma representação, um modelo próprio, daquilo que se apresenta como objeto de aprendizagem, e que também implica poder atribuir significado ao conteúdo em questão, um processo que leva a uma construção pessoal de algo que existe objetivamente. Assim, é possível entender que ensinar alguém a aprender através da leitura é ensiná-lo a aprender de forma autônoma.

Solé (1998, p.35) destaca ainda que, à medida que se progride na escolaridade, os textos se diversificam e sua complexidade aumenta. Percebe-se, assim, quão necessário é dominar a linguagem apresentada nos diferentes textos. A relação entre diversidade de textos e habilidades de leitura acaba por evocar a questão do letramento, de certa forma abordada por Pozo.

Assim, para que se possa fazer uso de uma variedade de textos no dia a dia, é importante destacar que a utilização de algumas estratégias de leitura pode garantir o objetivo que se tem ao ler determinado texto. Em relação a isso, Solé (1998, p.60) afirma que o ensino de estratégias não é um fim em si mesmo, mas um meio. E por assim serem concebidas, é que se torna possível vislumbrar a questão da autonomia, uma vez que, conforme a autora (1998, p.69), as estratégias pressupõem autodireção.

O que de fato Solé (1998, p.73-74) entende por “autodireção”, é que as estratégias devem permitir que o aluno planeje a tarefa geral da leitura, ou seja, elas devem ajudar o leitor a escolher outros caminhos quando se deparar com problemas na leitura. Sendo assim, faz-se necessário entender alguns elementos presentes na compreensão de um texto e considerar a dimensão maior da qual ele faz parte, aspecto que será examinado na sessão seguinte.

## **2.1 A compreensão do texto enquanto compreensão do eu**

O termo “compreensão”, por estar, de alguma forma, relacionado aos objetivos e problemas de leitura mencionados anteriormente, é merecedor de atenção e estudo. Assim, o que se pretende dizer é que ao ler um texto há sempre uma intenção por trás de tal leitura, e essa mesma intenção irá diferir, conforme o texto e os propósitos que se tem ao lê-lo. Solé (1998, p.99) também entende que a intenção ou propósito irá implicar uma compreensão total ou parcial do texto lido.

Solé (1998, p.100) defende que uma visão ampla da leitura e um objetivo geral que consista em formar bons leitores não só para o contexto escolar, mas para a vida, exigem maior diversificação nos seus propósitos, nas atividades que a promovem e nos textos utilizados como meio para incentivá-la. Para a autora (1998, p.100), ler diferentes textos na escola facilita atingir determinados objetivos, permitindo que se aprendam os distintos usos da leitura. Assim, vislumbra-se novamente o letramento e rumo-se em direção à autonomia, primeiramente do leitor e, depois, do cidadão.

Nessa perspectiva, faz-se necessário tratar dos diferentes textos, ou melhor, dos diferentes gêneros discursivos presentes na sociedade atual. Com esse objetivo, é possível recorrer inicialmente a Schneuwly (2004, p.76) que entende que o gênero seja instrumento de comunicação e também, objeto de ensino-aprendizagem. Segundo o autor (2004, p.71), o gênero é um meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares.

Diante disso, vale ressaltar que muito mais importante do que examinar os diferentes textos de circulação social para que se saiba lidar com eles, é fazer a leitura desses textos, e nessa pesquisa dá-se destaque aos literários, pois são textos que abordam algum problema existencial e apresentam situações e experiências de vida, que a partir de uma reflexão tornam as pessoas cidadãs e mais humanas.

Assim, para definir o que são “práticas sociais”, Schneuwly (2004, p.73) recorre a Bautier (1995), que as entende como sendo o lugar de manifestações do individual e do social na linguagem. Com isso, além de os gêneros textuais propiciarem a comunicação entre os

indivíduos, conforme aponta Schneuwly (2004, p.77), eles podem ser considerados, também, como formas de representação de diferentes realidades.

Dessa forma, para compreender e explicar melhor tal sistemática é possível apoiar-se no interacionismo sócio-discursivo apresentado por Bronckart (2003, p.22). Esse autor especifica que a posição interacionista considera a historicidade do ser humano e se interessa, em primeiro lugar, pelas condições sob as quais, na espécie humana, se desenvolveram formas particulares de organização social, ao mesmo tempo, que formas de interação de caráter semiótico.

Assim, o interacionismo sócio-discursivo provém do interacionismo social de Vygotsky (1998, p.176) que ao diferenciar as capacidades adaptativas dos animais e dos homens, entende que o fator crítico sobre o qual está apoiada essa distinção são as dimensões historicamente criadas e culturalmente elaboradas da vida humana, ausentes na organização social dos animais.

Além disso, Vygotsky destaca que:

ao longo do desenvolvimento das funções superiores – ou seja, ao longo da internalização do processo de conhecimento – os aspectos particulares da existência social humana refletem-se na cognição humana: um indivíduo tem a capacidade de expressar e compartilhar com os outros membros de seu grupo social o entendimento que ele tem da experiência comum ao grupo. (1998, p.177)

Sobre essa questão, Bronckart (2003, p.22) explicita ainda que a posição sociointeracionista trata dos processos filogenéticos e ontogenéticos pelos quais essas propriedades sociossemióticas tornam-se objeto de uma apropriação e de uma interiorização pelos organismos humanos, transformando-os em pessoas conscientes de sua identidade e capazes de colaborar com as outras na construção de uma racionalidade do universo que os envolve.

Assim, a partir das afirmações do autor (2003), nesta pesquisa, estariam sendo contemplados, além do objetivo principal, que é analisar como a leitura, especificamente de crônicas literárias, pode contribuir para o aperfeiçoamento pessoal e profissional de egressos de curso superior da comunidade de Monte Bérico, e de como isso pode afetar as pessoas de sua comunidade, no desenvolvimento de práticas de leitura; o objetivo primordial da educação, que com base em Kant (2002) é formar cidadãos conscientes do ideal a ser perseguido, ideal este relacionado à ideia de perfeição e humanidade.

Mas, Bronckart (2003, p.34), apoiando-se em Habermas (1987), entende que, sob o efeito mediador do agir comunicativo<sup>11</sup>, o homem transforma o meio, nesses mundos representados, constituindo, a partir daí, o contexto específico de suas atividades. Dessa forma, o autor (2003, p.55) também comenta que os signos seriam instrumentos de representação, de regulação da atividade coletiva (de cooperação ou de intervenção sobre os comportamentos e representações dos outros), mas também de tomada da consciência de si próprio. E, a respeito disso, Bronckart destaca que:

Quando entra na prática dos signos, a criança se apropria (e aprende a conhecer) de seu valor comunicativo de ação sobre os outros, assim como de seu valor representativo de designação de objeto e, quando interioriza os signos, a criança os interioriza com esse mesmo valor comunicativo. Mas, devido à própria interiorização, a partir de então, essa dimensão accional não se dirige mais aos comportamentos ou representações dos outros, mas aos seus próprios comportamentos ou representações. Sabendo que, por meio da linguagem, ela age sobre os outros, a criança acaba por compreender que, também por meio da linguagem, pode agir sobre si mesma, sobre seus comportamentos, depois sobre suas representações, e então começa a “pensar”. (2003, p.55)

O “pensar”, destacado anteriormente, pode ser entendido como “fazer relações, compreender”. Com isso, Bronckart (2003, p.57) enfatiza que o pensamento consciente se baseia, mais especificamente, nos significados constituídos pelos gêneros de texto em uso nas formações sociais em que se inserem os membros do meio humano. Portanto, em seu fundamento mesmo, o pensamento é orientado por essa “semântica do social” que constitui a cultura de um grupo humano.

Diante de tais observações, cabe perguntar novamente, para melhor entender, que significados podem ser constituídos pelos textos literários e de que forma eles vêm a “orientar” o pensamento humano, ou seja, de que forma eles vêm a contribuir para o aprimoramento desse pensamento. Em relação a isso, não há como desconsiderar o conceito de ação de linguagem usado por Bronckart (2003, p.99) e que determina, em nível psicológico, que essa ação diria respeito ao conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal.

---

<sup>11</sup> A ideia central dessa teoria é de que a racionalidade econômica e burocrática do sistema penetra crescentemente nas esferas do mundo da vida, coloniza-as e leva, dessa forma, a perdas de liberdade e de sentido. O agir comunicativo deve contra-restar isso abrindo oportunidades de entendimento num sentido abrangente, não restritivo. (REESE-SCHÄFER, Walter. **Comprender Habermas**. Tradução de Vilmar Schneider. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008)

## 2.2 O texto literário

Caracterizar e entender o que é um texto literário não são tarefas simples, uma vez que há muitos elementos que o constituem. O primeiro deles, diz respeito ao fato de que o texto literário se distingue de outros textos pelo simples fato de ter sido criado para expressar, mas expressar de uma forma diferente da que fazem outros textos, como o texto científico, a notícia e a propaganda, dentre outros, cuja principal função é comunicar. Pode-se afirmar que o texto literário é um texto que serve para provocar. Mas, provocar o quê? Talvez, a resposta a essa pergunta seja justamente o que, em parte, se busca nesta pesquisa, ou seja, entender como o texto literário pode contribuir para a formação e o aprimoramento, nesse caso, cultural e intelectual, de egressos de curso superior.

Mas, antes de buscar a resposta, é necessário entender o que de fato é um texto literário e, para isso, se recorrerá a várias fontes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao tratar da especificidade do texto literário, entendem que:

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea). (2000, p.37)

Dessa afirmação, pode-se destacar a importância dada ao texto literário ao reconhecer a sua relação com o mundo e os homens, relação que na forma escrita se dá através da mediação dos signos verbais, os quais darão a desejada forma ao texto, dependendo de seu objetivo. Os PCN'S seguem afirmando que:

Pensar sobre a literatura a partir dessa autonomia relativa ante o real implica dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo regido por jogos de aproximações e afastamentos, em que as invenções de linguagem, a expressão das subjetividades, o trânsito das sensações, os mecanismos ficcionais podem estar misturados a procedimentos racionalizantes, referências indiciais, citações do cotidiano do mundo dos homens. (2000, p.37)

Outro elemento que merece ser destacado é o fato de o texto literário apresentar autonomia e ser considerado um inusitado tipo de diálogo, constituído de inúmeros fatores, em que não apenas a linguagem opera a favor, mas, igualmente, a subjetividade, as sensações, os indícios a que a leitura dá margem e a relação de quem lê, com o mundo exterior.

Assim, após essa exposição, é possível aprofundar um pouco mais sobre o papel do texto literário na formação de leitores, recorrendo-se a Bakhtin (2003, p.362). Esse autor acrescenta que o texto literário transcende os séculos. Para ele, as obras rompem as fronteiras de seu tempo, vivem nos séculos, ou seja, na grande temporalidade. Sendo assim, segundo o autor, contentar-se em compreendê-las e explicá-las, a partir unicamente das condições de sua época, é condenar-se a jamais penetrar as suas profundezas de sentido.

E, para demonstrar ainda mais a importância do texto literário, Bakhtin (2003, p.365) explicita que, no processo de vida póstuma de uma obra, ela se enriquece de novos significados, de um novo sentido, parecendo superar a si mesma, superar o que era na época de sua criação. Logo, a fim de melhor compreender o pensamento e as ideias de Bakhtin, faz-se necessário, no momento, dar atenção aos conceitos de dialogismo, polifonia e intertextualidade por ele criados. É importante esclarecer que tais conceitos serão explicitados não somente com base em Bakhtin, mas também recorrendo às fontes secundárias.

É possível iniciar com Machado (2005, p.152), recordando que Bakhtin desenvolveu seus estudos sobre os gêneros discursivos considerando não a classificação das espécies, mas o dialogismo do processo comunicativo, ou seja, a existência de um locutor e de um interlocutor que inseridos em um contexto, irão interagir, apropriando-se do que o “outro” fala e formando réplicas. Dentre outros apontamentos, Machado (2005, p.154) também destaca da obra de Bakhtin, o fato de a prosificação da cultura letrada poder ser considerada um processo altamente transgressor e desestabilizador de uma ordem cultural que parecia inabalável, pois segundo ela, com isso abriu-se espaço para a discussão de ideias e a construção de pontos de vista sobre o mundo.

Além disso, Machado (2005, p.158) destaca que os gêneros discursivos, antes de qualquer coisa, devem ser dimensionados como manifestação da cultura, sendo, portanto, dispositivos de organização, troca, divulgação, armazenamento, transmissão e, sobretudo, de criação de mensagens em contextos culturais específicos. Dentre os principais pontos de abordagem cronotópica dos gêneros elencados por Machado (2005, p.161), é relevante a essa pesquisa destacar aquele que diz que “as possibilidades discursivas num diálogo são tão infinitas quanto as possibilidades de uso da língua. Os gêneros discursivos criam elos entre os elementos heterogêneos culturais”.

Então, relacionado a essa ideia de cultura, Bakhtin (2003, p.268) destaca que “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. Com isso, é possível perceber a existência e a evolução desses gêneros ao longo da história da humanidade e prever o surgimento de

outros gêneros que ainda virão a acompanhar as transformações pelas quais passará a vida humana. Em decorrência disso, é importante considerar o estilo individual de cada gênero ao expressar algo.

Sobre o estilo, Bakhtin (2003, p.265) afirma que “todo enunciado oral e escrito, primário e secundário, é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual”. E especificamente em relação à literatura, o autor (2003, p.265) entende que “no âmbito da literatura de ficção os diferentes gêneros são diferentes possibilidades para a expressão da individualidade da linguagem através de diferentes aspectos da individualidade”.

A respeito do que foi afirmado anteriormente, Bronckart (2003, p.100) contribui dizendo que “a mais geral das decisões do agente consiste em escolher, dentre os gêneros textuais disponíveis na intertextualidade, aquele que lhe parece o mais adaptado e o mais eficaz em relação à sua situação de ação específica”.

Em relação ao estudo da prosa romanesca, Bezerra (2005, p.191) aponta que há duas modalidades do romance determinadas por Bakhtin: o monológico e o polifônico. Ao primeiro, estão associados os conceitos de monologismo, autoritarismo e acabamento e, ao segundo, associa então os conceitos de realidade em formação, inconclusibilidade, não acabamento, dialogismo e polifonia. Mas, a partir disso, o que é possível entender a respeito de polifonia?

Bezerra (2005, p.193), então, aponta que o surgimento da polifonia se deve principalmente à essência conflituosa da vida social em formação. E foi devido a esse conflito, que houve o abandono da consciência monológica e contemplativa (que existe desde a época dos gregos, conforme menciona o autor) e a passagem à consciência dialógico-polifônica, em que o indivíduo torna-se sujeito de sua própria consciência. O entendimento dessa tomada de consciência se dá principalmente através da personagem, conforme destaca Bezerra:

A consciência da personagem é a consciência do outro, não se objetifica, não se torna objeto da consciência do autor, não se fecha, está sempre aberta à interação com a minha e com outras consciências e só nessa interação revela e mantém sua individualidade. (2005, p. 195)

Outro ponto determinante da personagem, apresentado por Bezerra é o seguinte:

A personagem é um dado essencial da relação entre o estético e o real, é um produto da relação de seu criador com a realidade, tem antecedentes

concretos e objetivos nessa realidade e é por ela alimentada, por isso não pode ser inteiramente criada “a partir de elementos puramente estéticos”, pois, se assim fosse, “não seria viva, não iríamos “sentir” sua significação estética”. (2005, p.199)

A respeito disso, Bakhtin (2003, p.4) faz uma comparação explicitando que “na vida não nos interessa o *todo* do homem, mas apenas alguns de seus atos com os quais operamos na prática e que nos interessam de uma forma ou de outra”, enquanto que, “na obra de arte, às respostas do autor às manifestações isoladas da personagem se baseiam numa resposta única ao *todo* da personagem, (...)”. E então Bakhtin (2003, p.4) segue afirmando que essa resposta ao todo da pessoa-personagem é especificamente estética e reúne todas as avaliações ético-cognitivas, dando-lhes acabamento em um todo concreto-conceitual singular e único e também semântico.

Além disso, para ele (2003, p.4), “o que na vida, na cognição e no ato chamamos de objeto definido, só adquire determinidade na nossa relação com ele: é nossa relação que define o objeto e sua estrutura e não o contrário”. Logo, os conceitos de dialogismo e polifonia podem ser facilmente compreendidos se focados na personagem, uma vez que a ela cabe a inconclusibilidade mencionada anteriormente e justamente devido a isso, é que tanto o autor quanto o leitor tentam, de certa maneira, defini-la, dando um sentido a ela, o qual só pode ser construído na interação que irão estabelecer, primeiramente, consigo mesmo e depois, entre eles. Com isso, entende-se que entre autor e leitor, haverá a construção de um diálogo (dialogismo) e também a percepção de outras vozes no espaço do texto (polifonia).

A respeito da percepção dessas vozes no texto, é possível observar muitas vezes o uso de citações, que dirão respeito a outro conceito, a intertextualidade, ou seja, a relação que se estabelece entre os textos e que é constitutiva da literatura. Para compreender mais a respeito desse conceito, Bronckart (2003, p.100) explicita que o intertexto é constituído pelo conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas.

Nessa perspectiva, Jauss (1994, p.40) considera a historicidade da literatura sob três aspectos: diacronicamente, ou seja, no contexto recepcional das obras literárias; sincronicamente, no sistema de referências da literatura pertencente a uma mesma época, bem como na sequência de tais sistemas; e, finalmente, sob o aspecto da relação do desenvolvimento literário imanente com o processo histórico mais amplo.

É importante esclarecer que apesar de considerar também os dois primeiros aspectos, principalmente, no que tange ao quanto uma obra literária de outra época possa atender às

expectativas dos leitores da atualidade, esta pesquisa foca-se mais no terceiro aspecto, que explicitado por Jauss diz o seguinte:

A função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento de mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social. (1994, p.50)

Essa afirmação procede ao que Bronckart explicitava sobre a questão do agir, discutida anteriormente e, a partir dela, também é possível questionar a função da estética ao provocar no leitor, além de, primeiramente, o prazer proporcionado pela fuga da realidade, em um segundo momento, quando se volta à realidade, uma forma de ação no mundo.

Desse modo, afirmações como essas, fazem com que se reflita novamente sobre os sujeitos envolvidos na presente pesquisa, que muito mais do que a informação que recebem e que buscam o tempo todo em virtude de sua práxis, necessitam ir além em sua busca, e encontrar no prazer estético e, portanto, no conhecimento, proporcionado pela literatura, formas de enfrentar a realidade.

### 2.2.1 A crônica

Ora jornalística, ora literária, este gênero busca mostrar uma experiência vivida. Por derivar do grego *khronos* (tempo), inicialmente a crônica apenas designava um relato cronológico dos fatos. Mas, com o tempo, a crônica passa a ganhar forma e assim, ao analisá-la hoje, é possível concordar com Caligaris (1998, p.11) ao afirmar que ela tem se tornado uma mediação entre o leitor e o mundo extenso.

Outro ponto relevante da crônica, conforme destaca Sá (1992, p.6), é o fato de ela ter como princípio básico, o registro do circunstancial. Assim, como ele (1992, p. 12) mesmo assinala, a verdade da crônica é o instante. E a respeito disso, Sá (1992, p. 15) explica que “o instante é o *flash* do momento presente, que nos projeta em diferentes direções, todas elas basicamente voltadas para a elaboração da nossa identidade”.

Sendo assim, é possível questionar se, através da leitura de crônicas, os indivíduos, de alguma forma, não estão se aproximando da estruturação de um pensamento consciente. Relacionado a esse pensamento, também está o fato de o narrador da crônica ser considerado um narrador-repórter, que, segundo Sá (1992, p.15), diz respeito a “um ser coletivo com quem nos identificamos e através de quem procuramos vencer as limitações do nosso olhar”. Diz ele, então, que “queremos ver mais longe – para frente e para trás –, e só conseguimos com o auxílio de quem nasceu para narrar o mundo”.

A ótica com que se observam os detalhes é outro aspecto muito característico da crônica, é o que faz com que surjam crônicas de tipos diferentes. Assim, se a crônica for predominantemente argumentativa e dispensar a narração, poder-se-á classificá-la como crônica jornalística. Essa crônica mostra um ponto de vista diferente do que a maioria enxerga.

Vale ainda dizer que a crônica, seja ela jornalística ou literária, possui sempre um caráter social crítico e um tom de humor, ironia ou até mesmo sarcasmo. Além disso, das crônicas podem fazer parte os próprios personagens da sociedade. E isso é justamente o que a diferencia de outros gêneros literários como o conto ou a fábula, ou seja, a crônica está muito próxima do cotidiano das pessoas e, por isso, é pertinente a esta pesquisa.

### 2.2.2 A crônica literária

Em relação à crônica literária, que é foco desta pesquisa, é possível concordar com Rossetti e Vargas (2006), quando afirmam que a crônica não é uma mera reprodução dos fatos, mas a sua recriação. E nesse caso, a possibilidade de criar e de recriar se torna ainda maior, pois a literatura permite que se faça isso, a partir do uso de elementos que fazem com que um determinado texto seja literário, elementos esses que foram explicitados anteriormente, com base em Bakhtin.

Outros dois pontos relevantes em relação à crônica literária são, para Sá (1992, p.14), sem dúvida, a forte presença da oralidade, que se caracteriza muito pelo coloquialismo, e também o fato de “o autor não perder de vista que a sua situação particular só conta para o leitor na medida em que funciona como metáfora de situações universais, o que permite que façamos da leitura, uma forma de catarse e empatia”.

Moisés (1998, p.108), embora acentue outros elementos característicos da crônica até então não vistos, entende que “quando o caráter literário assume primazia, a crônica deriva para o conto ou a poesia, conforme se acentue o aspecto narrativo ou contemplativo”. Assim, o autor (1998, p.111) afirma que “enquanto poesia, a crônica explora a temática do “eu”, resulta de o “eu” ser o assunto e o narrador a um só tempo, precisamente como todo ato poético”.

Por outro lado, conforme Moisés (1998, p.114) aponta, “a crônica voltada para o horizonte do conto prima pela ênfase posta no “não-eu”, no acontecimento que provocou a atenção do escritor”. Além disso, o autor (1998, p.116) mostra outras marcas caracterizadoras existentes na crônica, dentre elas: a brevidade, ou seja, o fato de ser um texto curto; e a subjetividade, em que o foco narrativo situa-se na primeira pessoa do singular, ou seja, o “eu”

está presente ou de forma direta, ou na transmissão do acontecimento segundo sua visão pessoal.

Quanto à linguagem, Moisés (1998, p.117) afirma que “efetivamente, sem ser um exercício de estilo, a crônica monta-se em torno de muito pouco ou de nada, ao menos em relação ao motivo inspirador, e é por meio do estilo que se sustenta”. E talvez seja no estilo, que resida uma das riquezas da crônica, válidas a esta pesquisa, pois o autor (1998, p.117) segue entendendo o estilo não como mero arranjo sintático, como ele mesmo diz, mas como instrumento de certa visão de mundo.

Para finalizar, Moisés (1998, p.118), ao se referir às crônicas de Rubem Braga, Fernando Sabino e Carlos Drummond de Andrade, como exemplo, entende que nelas há uma transcendência que emana do acontecimento, uma transcendência que, a seu ver, pode-se assimilar com uma simples leitura, sem apelo à reflexão ou à inteligência crítica; transcendência que aflora ao sabor da conversa descontraída, não a que emerge da análise exigente e vertical de uma complexa questão.

### 2.3 Estratégias de leitura

Tomando por base a caracterização feita a respeito de texto literário, crônica de um modo geral e crônica literária, busca-se revisitar as estratégias de leitura já existentes e os estudos feitos a respeito delas, com vistas a pensar nas oficinas de leitura que serão oferecidas aos sujeitos da pesquisa e em que serão utilizadas justamente crônicas literárias. Sendo assim, algumas considerações podem ser feitas:

- a) Tendo em vista que, as estratégias de leitura visam a dar conta da compreensão de um texto qualquer e uma vez que já tenha sido falado a respeito de “compreensão”, questione-se, da mesma forma que faz Kleiman (2004, p.7): “Podemos ensinar a compreensão? Podemos ensinar um processo cognitivo?” Desse modo, que aspectos buscam-se compreender na leitura de uma crônica literária?

Tentando responder a essas questões, Kleiman (2004, p.9) destaca que a percepção e a reflexão acerca dos **componentes mentais da compreensão**<sup>12</sup>, são o que realmente irá contribuir, em primeiro lugar, para a formação do leitor, trazendo como consequência o enriquecimento de outros aspectos, humanísticos e criativos, do ato de ler. Mas, que componentes mentais são esses?

---

<sup>12</sup> Grifado pela autora desta pesquisa.

Kleiman (2004, p.14) inicia sua reflexão a respeito dos componentes mentais, tratando do conhecimento linguístico. Um exemplo ilustrativo de compreensão de um texto, em que ocorrem problemas de conhecimento linguístico, se refere a quando há o desconhecimento de conceitos presentes no texto lido. Além desse exemplo, há outros problemas de compreensão gerados inclusive pela falta de informação e domínio gramatical.

Outro conhecimento importante e que faz parte do conhecimento prévio, é o textual. Desse conhecimento, conforme expõe Kleiman (2004, p.16), fazem parte as noções e conceitos que um indivíduo possui em relação a um determinado tipo de texto. Além deles, o que ainda pode acabar com a incompreensão é o conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico que, segundo explicita a autora (2004, p.20), pode ser adquirido tanto formalmente, quanto informalmente.

O esquema, como é denominado por Kleiman (2004, p.22), diz respeito a um tipo de conhecimento de mundo, geralmente adquirido informalmente, através das experiências de cada indivíduo e de seu convívio na sociedade. Tal conhecimento refere-se, por exemplo, em saber o que envolve ir ao médico. Logo, a autora destaca que embora seja um conhecimento que tenha a ver com a vida prática, é essencial ao entendimento do texto.

b) Outro ponto, destacado por Kleiman (2004, p.33), diz respeito ao fato de que a forma do texto determina, até certo ponto, **os objetivos da leitura**<sup>13</sup>. Logo, alguns questionamentos são válidos para que se possa refletir a respeito: Qual é o principal objetivo da crônica literária? E que objetivos as pessoas buscam atingir ao ler crônicas literárias? Será unicamente o objetivo de compreendê-las?

Diante disso, é importante então incluir outro elemento, que no caso dessa pesquisa, estará determinando os objetivos que se tem ao ler crônicas literárias, dentre eles: a leitura em grupo, que irá gerar interação e troca entre as pessoas que o compõem. Logo, quando se propõe a realização de um trabalho como esse, a ideia que se tem a respeito de compreensão é outra.

Como diria Vargas (a, sem data) e como muitos outros autores apontam, a palavra leitura pressupõe sempre a imagem de uma pessoa solitária. Mas, segundo a autora (a, sem data) não é preciso que a leitura ocorra assim. Para ela, considerando que “a boa leitura é sempre uma confrontação crítica com o que estamos lendo. Em grupo essa confrontação se multiplica”. Com isso, Vargas (a, sem data) objetiva mostrar que a leitura em grupo pode ser

---

<sup>13</sup> Grifado pela autora desta pesquisa.

muito mais rica, pois cada componente do grupo estará compreendendo o texto a partir de seu ponto de vista e, portanto, de um ângulo diferente dos seus colegas.

- c) Um terceiro ponto diria respeito especificamente ao uso de **estratégias de leitura**<sup>14</sup>. E a fim de entender melhor o que são estratégias, é possível recorrer a Pozo (2002, p.238). Para ele, ao se referir ao uso de estratégias na execução de determinada tarefa, pensa-se primeiramente em estratégias como forma de controle dessa tarefa e não apenas como mera aplicação de técnicas. Além disso, nesse processo são consideradas as necessidades da situação.

Pozo (2002, p.238) ainda destaca que há quatro fases de aplicação de uma estratégia e que em uma situação existente entre mestre e aprendiz, o mestre deveria ceder o controle e a responsabilidade das tarefas aos aprendizes, induzindo-os não só a executar as técnicas, mas a tomar decisões sobre sua seleção, sobre a fixação de objetivos e sobre sua avaliação. Com isso, Pozo (2002) acaba por aproximar-se da questão da autonomia, tema dessa pesquisa.

O que Pozo (2002) propõe, é conhecido como Zona de Desenvolvimento Proximal, a respeito da qual Vygotsky tem considerações a fazer. Vygotsky realizou estudos que contribuíram para a descoberta de uma zona, que ele nomeia como zona de desenvolvimento potencial, que permite determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. E então, acaba afirmando que: “A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: *o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.*” (Vygotsky, 2006, p.114)

- d) Outro elemento importante a ser trabalhado, diz respeito à **polifonia**<sup>15</sup> e à **intertextualidade**<sup>16</sup>, conceitos que embora já tenham sido explorados anteriormente, são de grande validade conforme aponta Charaudeau:

a situação da comunicação constitui, assim, o quadro de referência ao qual se reportam os indivíduos de uma comunidade social quando iniciam uma comunicação. Como poderiam trocar palavras, influenciar-se, agredir-se, seduzir-se, se não existisse um quadro de referência? (Charaudeau, 2006, p.67)

---

<sup>14</sup> Grifado pela autora desta pesquisa.

<sup>15</sup> Grifado pela autora desta pesquisa.

<sup>16</sup> Grifado pela autora desta pesquisa.

Trouche (2006, p.153) entende que “um trabalho de leitura que valorize as questões de polifonia e intertextualidade poderá expandir, de modo expressivo, a capacidade de compreensão e interpretação de texto dos alunos”. Diz a autora também que “o reconhecimento das vozes que se fazem representar nos textos, de modo explícito ou implícito, permite que o leitor seja sujeito de sua recepção, estabelecendo um diálogo produtivo com os textos”.

- e) Por fim, um último ponto a ser destacado, trata de algo bastante comum no que tange às estratégias de leitura, o processo que se divide em **antecipação, inferência e verificação**<sup>17</sup>.

A fim de melhor compreendê-lo, é possível recorrer a Solé (1998, p.91) que destaca que da antecipação da leitura fazem parte a motivação e os objetivos. Quanto à motivação, a autora afirma que uma das principais formas de motivar alguém para ler, é propor a leitura de algum material que ofereça desafios. E sobre os objetivos, a autora (1998, p.92) entende que eles determinam a forma com que um leitor se situa frente à leitura, e controla a consecução do seu objetivo, isto é, a compreensão do texto.

Solé (1998, p.92) enfatiza que ao desenvolver um trabalho de leitura é muito importante que o professor ou mediador de leitura promova situações de leitura que abordem contextos de uso real. A autora (1998, p. 103) segue afirmando que o passo que sucede à motivação e ao entendimento do “*Para que vou ler?*”<sup>18</sup> é a ativação do conhecimento prévio que não deve servir unicamente para verificar o que o leitor sabe a respeito do conteúdo do texto, mas em saber o necessário para saber mais a partir do texto.

Além disso, segundo Solé (1998, p.107), quando se ativa o conhecimento prévio de um indivíduo antes da leitura de um texto, considera-se a bagagem sociocultural que tal indivíduo já possui e, partindo disso e de alguns elementos textuais (títulos, subtítulos, ilustrações...) presentes no texto, o indivíduo fará então suas previsões. A autora (1998, p.110) também expõe que é muito importante promover as perguntas dos alunos sobre o texto, pois ao fazer isso, o professor estará possibilitando que o aluno se torne ainda mais responsável pela própria compreensão do que o texto trata.

Solé (1998, p.114) afirma também que com relação ao aluno, tudo o que for feito antes da leitura tem a finalidade de, principalmente, suscitar a necessidade de ler e transformar o

---

<sup>17</sup> Grifados pela autora desta pesquisa.

<sup>18</sup> Questionamento utilizado por Solé (1998), mas grifado pela autora desta pesquisa. Este questionamento está relacionado aos objetivos de leitura.

aluno em um *leitor ativo*<sup>19</sup>, ou seja, em alguém que sabe por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura.

Passa-se então à construção da compreensão durante a leitura e um primeiro ponto a ser considerado é que as pessoas leem os textos de maneiras diferentes e isso, para Solé (1998), é um indicador de sua competência. Também a respeito disso, a autora (1998, p.116) entende que os leitores experientes são capazes de avaliar melhor sua compreensão, sendo que quando não compreendem, realizam ações que os permitem preencher alguma lacuna de compreensão.

Além disso, Solé (1998, p.116) afirma que, apesar de ser um processo interno, a leitura deve ser ensinada e, para isso, o professor irá servir de modelo para os alunos, para que esses possam ver e entender como faz o professor para elaborar uma interpretação de texto. Seguindo, a autora (1998, p.117) entende que ler é um procedimento e que se consegue ter acesso ao domínio dos procedimentos através de sua exercitação compreensiva.

Consoante a essa última consideração, Solé aponta que tarefas de leitura compartilhada seriam apropriadas a exercitação, compreensão e domínio dos procedimentos. Nelas, a autora (1998, p.119) explicita que é possível resumir o que foi lido para o grupo, explicar ou solicitar esclarecimentos quanto a determinadas dúvidas do texto e também é um espaço para fazer perguntas, como já foi discutido anteriormente.

Finalizando essa parte, Solé (1998, p.120-121) destaca que as tarefas de leitura compartilhada são pensadas para ensinar as estratégias de leitura e garantir que os alunos possam usá-las com competência, enquanto que a leitura independente servirá de avaliação da funcionalidade das estratégias trabalhadas. Com isso, justifica-se o que será feito nessa pesquisa ao optarmos em usar rodas de leitura, ou seja, nelas será trabalhada a leitura compartilhada para que o leitor se aproprie de algumas estratégias, a fim de que posteriormente possa utilizá-las em uma leitura independente. Além disso, as rodas de leitura são pensadas tendo a intenção de que o leitor, a partir de sua própria iniciativa, compartilhe os textos literários com outras pessoas de seu meio.

É importante esclarecer que nessas rodas de leitura foram utilizadas crônicas literárias, mas que foi oportunizada a leitura independente de outras crônicas e também de outros textos literários em um momento individual. E no que diz respeito às estratégias de leitura aplicadas, pode-se dizer que, assim como se vê em outros trabalhos de leitura, foram feitas a antecipação, inferência e verificação.

---

<sup>19</sup> Grifado por Solé (1998).

No entanto, de acordo com Solé (1998, p.130), há um ponto muito importante a ser considerado e que facilita a compreensão, ou seja, o fato de conhecer um pouco a respeito do texto que se está lendo (de que gênero ele é). No caso das rodas de leitura, objetiva-se que o leitor, a partir da tomada de conhecimento da crônica literária, desencadeie a leitura de outros textos literários.

Depois da leitura, Solé (1998, p.134) aponta que é válido trabalhar qual vem a ser a ideia principal do texto lido e diferenciá-la do tema, pois esses são conceitos que geram muita dúvida. Outro aspecto destacado pela autora (1998, p.136) diz respeito ao fato de que os textos não deveriam ser trabalhados como objeto de leitura, mas como meio de aprendizagem.

Voltando à ideia principal do texto, Solé (1998, p.138) afirma que ela pode estar relacionada aos objetivos que se tem ao ler um texto e que, portanto, é condição essencial para que os alunos possam aprender a partir dos textos e realizar uma leitura crítica e autônoma. Para a autora (1998, p.143), geralmente se chega à ideia principal e ao tema, através do resumo.

Por fim, em relação a essa etapa, Solé (1998, p.155) considera que outra estratégia que deveria ser ensinada diz respeito ao formular e responder perguntas, pois a seu ver, é uma estratégia essencial para uma leitura ativa e uma forma de interagir com o texto. Para ela, uma pergunta pertinente geralmente está relacionada ao objetivo perseguido durante a leitura. Além disso, há vários tipos de perguntas destacados pela autora (1998, p.156): as que terão resposta literal; as que farão o leitor pensar, buscar, relacionar elementos do texto e fazer inferências; e as de elaboração pessoal, que tomam o texto apenas como referencial, exigindo a intervenção do conhecimento e da opinião do leitor. Essas perguntas de elaboração pessoal são consideradas pela autora, como extensão da leitura.

Mas, embora tenham sido feitos estudos sobre o uso de estratégias de leitura em sala de aula, é ainda muito contraditório o que se ouve e se vê na escola. Infelizmente, como aponta Solé (1998, p.166), para ensinar estratégias de compreensão leitora, muitos professores utilizam o que na verdade constituem estratégias de avaliação do que se compreendeu – as perguntas pós-leitura.

Diante de tal realidade e baseando-se em Johnson (1990), Solé (1998, p.168) retoma que a avaliação deve ser o grau de integração, inferência e coesão com que o leitor integra a informação textual com a prévia. A partir disso, a autora (1998, p.170) conclui que não se trata tanto de buscar situações específicas de avaliação, mas de tentar fazer com que as situações de ensino/aprendizagem possam proporcionar a informação necessária para avaliar.

Assim, além de verificar em que os alunos falham e o porquê disso, Solé (1998, p.170) afirma que tais situações devem servir para que o professor avalie a sua própria intervenção.

Logo, diante de tais afirmações, entende-se que trabalhar a crônica nas circunstâncias e propostas apresentadas nessa pesquisa, é possibilitar aos sujeitos/leitores que:

- se apropriem mais desse gênero, diferenciando o estilo jornalístico do literário;
- ativem seus componentes mentais;
- tenham clareza dos objetivos que necessitam alcançar por meio da leitura de crônicas e de quanto eles vem auxiliar na compreensão do texto;
- conheçam algumas estratégias de leitura não só utilizadas pelo mediador das rodas, mas inclusive por seus colegas;
- entendam os conceitos de polifonia e intertextualidade ao reconhecerem vozes no texto e ao estabelecerem relações com outras leituras;
- percebam a importância de estar motivado para ler, de ter objetivos estabelecidos, bem como, de ativar o conhecimento prévio;
- compreendam a leitura em grupo como a melhor maneira de exercitar algumas estratégias de leitura e, portanto, de exercício da compreensão, a fim de que, posteriormente realizem uma leitura autônoma;
- verifiquem de que forma o resumo e a formulação de perguntas os ajudam a compreender um texto.

E por fim, a realização das rodas é extremamente relevante, para que se abram portas à leitura de outros textos literários e se coloque em prática o exercício da cidadania, ao “instrumentalizar” os sujeitos da pesquisa e oportunizar-lhes a troca de experiências com pessoas com quem convivem e que não possuem a mesma formação que eles.

Logo, neste capítulo, fez-se um percurso no qual foram válidas as inserções de Bronckart e Vygotsky, a fim de entender a existência dos gêneros textuais no meio social e seu valor simbólico, importante ao desenvolvimento humano. Além disso, com Bakhtin, pode-se perceber a riqueza do texto literário e com Solé, destacar estratégias que auxiliam a compreensão durante a leitura.

### 3 AS PRÁTICAS DE LEITURA NA COMUNIDADE DE MONTE BÉRICO

Após terem sido estabelecidos os aportes teóricos desta pesquisa, cabe agora apresentar os aportes metodológicos que orientaram este estudo. Sendo assim, pode-se iniciar afirmando que devido à sua inserção na área da educação e da linguagem e por abordar a questão da leitura, este estudo possui um caráter qualitativo e, justamente por isso, ao invés de dados estatísticos, regras e outras generalizações, trabalhará com descrições, análises, comparações e interpretações.

Desse modo, uma vez que a pesquisa busca ser desenvolvida em uma região de Colonização Italiana, com egressos de curso superior, cabe aprofundar o entendimento que se tem sobre região. Pozenato (2003, p.149) aponta que a visão que se tem sobre região hoje, é diferente da que se tinha há pelo menos vinte anos atrás, ou seja, houve mudança. Segundo o autor, antes era preciso demonstrar que o regionalismo não consistia numa visão estreita do processo social, em qualquer de suas dimensões; hoje, a percepção das relações regionais é vista como um modo adequado de entender como funciona, ou pode funcionar, o processo de mundialização de todas as relações humanas.

Portanto, considerando o que o autor propõe, é extremamente necessário que se releve a região que a Universidade de Caxias do Sul abrange, para que se possa discutir a leitura dos universitários e, conseqüentemente, a educação da qual fazem/fizeram parte.

Logo, a região da qual fazem parte os sujeitos deste estudo, caracteriza-se por possuir uma identidade cultural própria da região de imigração italiana, pertencente ao Rio Grande do Sul. Hoje, tal região compreende mais de trinta municípios e, em seu centro, situa-se a Universidade de Caxias do Sul. Sobre essa, é válido mencionar que se trata de uma instituição de ensino superior, comunitária e regional, com atuação na região nordeste do Estado. Foi fundada em 1967, e sua criação resultou do esforço de diferentes segmentos da sociedade da época. Mais características culturais sobre a região e seu processo de imigração serão tratadas adiante, em específico na parte que se refere à leitura como prática social.

A Universidade de Caxias do Sul<sup>20</sup> encontra-se em constante diálogo com a sociedade, buscando atender às necessidades sociais. A região possui um forte desenvolvimento econômico e esse resulta em desenvolvimento social. No que se refere ao ato de lidar com/e gerar conhecimentos, a Universidade busca constituir-se como um espaço de independência e autonomia.

---

<sup>20</sup> Informações disponíveis no site: [www.ucs.br](http://www.ucs.br).

Pozenato (2003, p.150), explica que “a região não é, pois, na sua origem, uma realidade natural, mas uma divisão do mundo social estabelecida por um ato de vontade.” E segue afirmando: “... é antes de tudo um espaço construído por decisão, seja política, seja da ordem das representações, entre as quais as de diferentes ciências.” Assim, o autor menciona, no caso, como a Geografia entende “região”, apresentando um sentido muito restrito a seu ver.

Para o autor (2003, p.157), a região pode ser vislumbrada como um espaço de relações, tanto de proximidade como de distância. O grau, o volume, as características e a complexidade que essas relações podem assumir, vão depender de diversas variáveis, dentre as quais, a da existência de canais de comunicação. Como a tecnologia da comunicação, cada vez mais rápida, aproxima as regiões do centro, então, é preciso pensar a região a partir de novos parâmetros.

### **3.1 A Comunidade de Monte Bérico**

Localizada no interior de Veranópolis, na região Nordeste do Rio Grande do Sul, a comunidade conta com 156 domicílios, sendo 531 pessoas residentes, segundo dados do IBGE, do ano de 2007. Dessa pequena população, fazem parte muitos universitários, alguns que já concluíram seus cursos, e outros que ainda estudam.

Quanto à parte histórica, pode-se dizer que a comunidade teve suas origens há muito tempo atrás, no que se designava por Colônia de Alfredo Chaves, que depois deu origem ao município de Veranópolis, do qual Monte Bérico faz parte. Sua história<sup>21</sup> inicia aproximadamente no ano de 1885, com a vinda dos primeiros imigrantes italianos, dentre eles: Giordani, Nodari, Dal’Agnese, Balotin, Remor e outros, que, em suas bagagens, haviam trazido muitos objetos bentos do Santuário de Monte Bérico, na Itália. Dentre os objetos estavam terços, crucifixos, quadros, livros, etc.

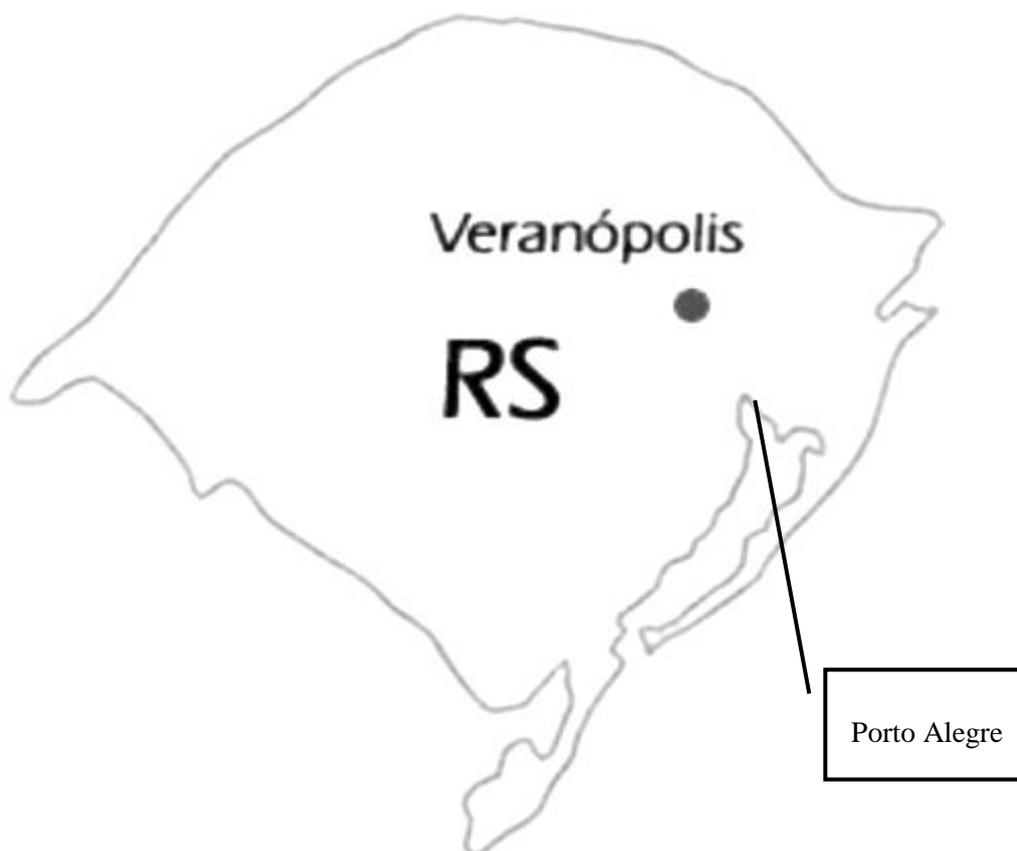
Sendo assim, para não se sentirem tão separados da Pátria mãe, construíram, então, um capitel, em frente às escadarias da atual Igreja, por volta de 1886. Nesse capitel foi colocado um quadro de Nossa Senhora de Monte Bérico, trazido pelos imigrantes, vindos da localidade de mesmo nome, na região de Vicenza. Com o passar do tempo, no entanto, as famílias cresceram, e o capitel ficou pequeno para abrigar os devotos. Em 1901, deram início à construção da Igreja, no alto de um Monte, onde seria o novo altar da santa. Dessa forma, os imigrantes visavam à proteção contra as pestes, os temporais e as intempéries.

---

<sup>21</sup> Para mais detalhes, consultar: COSTA, Rovílio. **Raízes de Veranópolis**. Porto Alegre: EST, 1998 e dados iniciais da pesquisa BDSer (Banco de Dados de Fala da Serra Gaúcha), referentes a Monte Bérico.

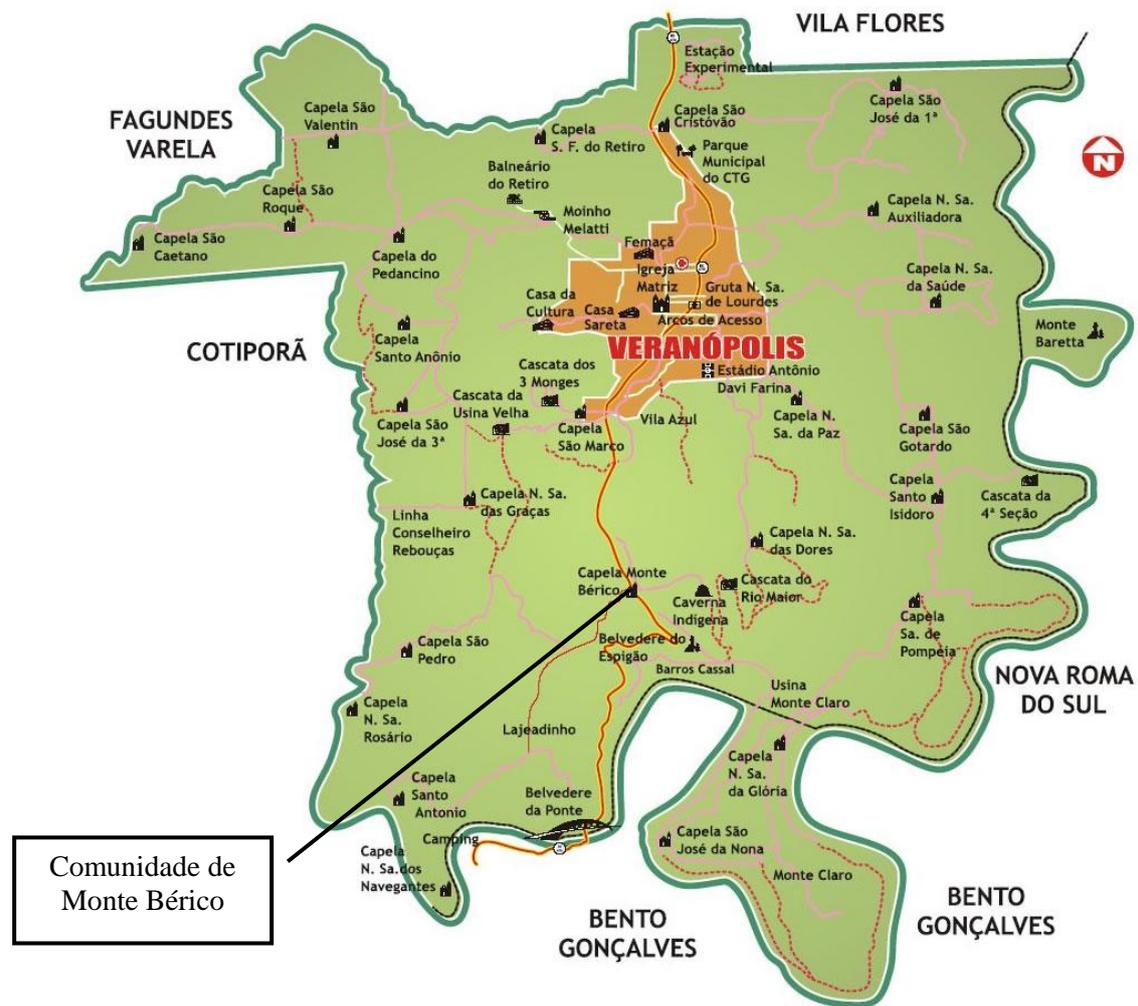
Atualmente, a comunidade que se desenvolveu ao redor da Igreja, conta, também, com a Escola Estadual de Ensino Fundamental Don Matheus Pasquali, que homenageia em sua definição o primeiro pároco de Alfredo Chaves, atual Veranópolis. Além disso, a comunidade possui posto do correio, entrega do jornal local, internet e transporte coletivo. E lá é possível encontrar muitos idosos, com histórias interessantes para contar a respeito do passado.

Quanto à localização geográfica de Monte Bérico, podem-se observar os seguintes mapas<sup>22</sup>:



---

<sup>22</sup> Disponíveis no site: [www.veranopolis.rs.gov.br](http://www.veranopolis.rs.gov.br). O primeiro mapa diz respeito à localização de Veranópolis no Rio Grande do Sul, enquanto que o segundo localiza Monte Bérico no município de Veranópolis. No segundo mapa, a área em vermelho corresponde à zona urbana e a área em verde, à zona rural.



É válido mencionar também que, politicamente, os habitantes da comunidade de Monte Bérico participam, votando nas eleições de Veranópolis. E economicamente, a comunidade conta com pequenas propriedades rurais, nas quais são criados animais e onde, também, é feito o cultivo de alguns produtos, dentre eles, a uva. Além disso, a comunidade é habitada por profissionais liberais de várias áreas que possuem formação universitária, a maioria exercendo suas funções em Veranópolis.

### 3.2 Os egressos de curso superior: sujeitos da pesquisa

Antes de detalhar quem são esses egressos, é importante dizer que a Comunidade de Monte Bérico foi escolhida para desenvolvimento deste estudo, porque inicialmente foi foco

de interesse da pesquisa BDSer<sup>23</sup>. Sendo assim, ao ser feito um levantamento inicial de dados gerais sobre a comunidade para a referida pesquisa, verificou-se que, nela, diferentemente de outras comunidades rurais de Veranópolis, havia um grande número de universitários. E então surgiu o interesse em pesquisar a respeito desse grupo que, devido à formação, pode contribuir para o crescimento e desenvolvimento da comunidade, inclusive no que tange à leitura.

Assim, há uma maior delimitação da pesquisa quando ela passa a ser orientada pela professora Dra. Neires Maria Soldatelli Paviani, que já desenvolve pesquisas, como o TEAR, a respeito da leitura de universitários da Universidade de Caxias do Sul. Diante de tal situação, o foco passa a ser então a leitura dos egressos de curso superior que habitam a Comunidade de Monte Bérico. Por isso, é necessário conhecer um pouco a respeito desses egressos, antes de fazer qualquer análise sobre seus hábitos de leitura. Com esse propósito e ao ser feito o levantamento das pessoas que moram na comunidade e que já haviam concluído seu curso superior, foi elaborada uma estratificação, que se encontra no ANEXO 1.

A partir da estratificação, pode-se ver que o grupo de sujeitos desta pesquisa corresponde a um total de 28 pessoas, sendo 10 homens e 18 mulheres, variando entre 18 e 70 anos de idade. Grande parte das pessoas desse grupo trabalha em Veranópolis e desenvolve suas atividades em áreas que variam desde Administração e Contábeis, entre os homens, e Educação e Recursos Humanos, entre as mulheres, no entanto, havendo em comum Direito e Biologia/Ciências. Essa mesma divisão pode ser feita, ao analisar as respostas das questões 3.4 e 3.5 presentes no questionário, no ANEXO 2.

Contudo, apesar de já realizada essa pré-seleção que permite visualizar a comunidade de Monte Bérico quanto aos profissionais que a compõem, é importante esclarecer que os sujeitos da pesquisa são aqueles que realmente aceitaram o convite e colaboraram, participando das atividades previstas (entrevistas, oficinas de leitura, etc), além de assinarem o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, que se encontra no ANEXO 3. Assim, em relação à amostra da pesquisa observacional em pesquisa dessa natureza, é possível afirmar que se trata de uma amostra representativa, uma vez que não irá importar o número de participantes.

---

<sup>23</sup> O BDSer, Banco de Dados de Fala da Serra Gaúcha, é um acervo de entrevistas sociolinguísticas de informantes de municípios situados na antiga região colonial do Rio Grande do Sul. Iniciado em agosto de 2000 no Centro de Ciências Humanas da Universidade de Caxias do Sul para subsidiar pesquisas sobre o português falado. A abrangência do BDSer corresponderá à Microrregião Vinicultora de Caxias do Sul: Antônio Prado, Bento Gonçalves, Carlos Barbosa, Caxias do Sul, Farroupilha, Flores da Cunha, Garibaldi, São Marcos e Veranópolis.

### 3.3 Instrumentos utilizados na coleta de dados

#### 3.3.1 Observação Etnográfica

A etnografia, que objetiva por meio da observação direta do outro, a obtenção de um grande e variado número de dados e elementos, que ajudarão o pesquisador a compreender um fenômeno, foi utilizada nesta pesquisa, tendo em vista a aproximação dos sujeitos da pesquisa e a tomada de um conhecimento mais aprofundado de seus hábitos, principalmente o da leitura.

As observações foram realizadas concomitantemente à aplicação dos questionários, durante as visitas feitas às casas dos sujeitos da pesquisa. As visitas foram acompanhadas por uma pessoa da comunidade, conhecida pelos sujeitos. Dos 31 sujeitos apontados inicialmente, foram observados e aplicados questionários a somente 28, devido a alguns já não residirem mais na comunidade ou trabalharem fora por um longo período.

A fim de visitar todos os sujeitos da pesquisa, foram necessários 8 momentos. Nessas visitas, além de conhecer o sujeito e aplicar-lhe o questionário, observou-se se no local em que o pesquisador e o acompanhante eram recepcionados, havia ou não indícios de leitura (alguém lendo ou algum material visível). Portanto, as observações feitas não seguiram nenhum modelo do que deveria ser observado e foram registradas em um diário a partir do uso da técnica da oitiva<sup>24</sup>.

#### 3.3.2 Questionário

O questionário utilizado para coleta de dados encontra-se no ANEXO 2, e foi elaborado com base no questionário utilizado na pesquisa TEAR 5, já explicitada anteriormente. Ele é composto por 49 questões e encontra-se dividido em três partes. A primeira delas, contendo 9 questões, corresponde aos “dados de identificação” que procuram abranger desde o nome do informante até se trabalha ou não na comunidade. As questões são de preencher e assinalar.

A segunda parte, contém 6 questões, cujo título é “meios de comunicação” por tratar dos diversos suportes da informação que envolvem leitura. Desta seção fazem parte questões de três tipos, dentre eles: enumerar de acordo com a preferência, assinalar e responder.

---

<sup>24</sup> A técnica de registro por oitiva consiste em o pesquisador, ao ouvir, por acaso, sobre o tema da pesquisa, determinados depoimentos ou comentários feitos pelos sujeitos da pesquisa ou por pessoas da mesma comunidade social (com características semelhantes a esses sujeitos), fazer, de imediato, o registro do que ouviu, anotando fidedignamente, ou mais próximo possível, o que foi dito.

E a terceira parte contém 34 questões que visam a discutir “formação e hábitos de leitura”. Nesta parte, há questões de responder e de assinalar. E nela, as questões 3.18 e 3.34 foram elaboradas pela própria pesquisadora.

3.3.3 Constatações feitas sobre a leitura dos egressos de curso superior, a partir dos dados levantados:

É possível iniciar esta análise, considerando as observações e registros feitos nas visitas aos sujeitos da pesquisa. Quanto à existência de material de leitura visível ou de alguém lendo no espaço em que pesquisador e acompanhante foram recepcionados, pode-se dizer que dos 28 sujeitos visitados, nas casas de apenas dois (SM13<sup>25</sup> e SM17<sup>26</sup>), foram encontradas tais evidências.

As evidências dizem respeito ao fato de, na casa de SM13, terem sido encontrados livros infantis na mesa da sala de estar, no momento de aplicação do questionário e na casa de SM17, ter sido possível visualizar um membro da família lendo na sala de estar.

Mas, isso talvez se deva, em grande parte, à maioria dos sujeitos disponibilizarem de um espaço da casa unicamente para seus livros e leituras, o que foi verificado através das respostas dadas às questões 3.26, 3.27 e 3.28 do questionário (ANEXO 2). Sendo assim, em quase todas as visitas não foi possível conhecer esses espaços, pelo fato de pesquisador e acompanhante terem sido geralmente recepcionados na cozinha das casas, ficando restritos a esse espaço.

Um fato marcante na aplicação dos questionários foi que, em algumas visitas, ficou clara a dificuldade de os sujeitos em responderem ao questionário. Dificuldade que, muitas vezes, era proveniente da falta de compreensão do que solicitavam as questões. Além disso, foi mais fácil obter declarações sobre experiências de leitura de mulheres do que de homens. Sobre as mulheres, Petit (2008, p.82) afirma que elas são, na maior parte do tempo, as agentes do desenvolvimento cultural.

Quanto aos registros de alguns depoimentos dados pelos sujeitos nas visitas, SM17 contou que, há algum tempo atrás, a prefeitura disponibilizou uma mala de livros para circular na comunidade. Segundo ela, tal mala fazia parte de um projeto realizado pela prefeitura. Com isso, percebe-se que já houve o interesse em ampliar as práticas de leitura existentes nas comunidades rurais que circundam Veranópolis.

---

<sup>25</sup> Para recordar ao leitor, SM13 trabalha em escritório.

<sup>26</sup> SM17 foi professora e agora atua como líder comunitária.

Em outro depoimento, SM8<sup>27</sup> que trabalha na escola da comunidade de manhã e na vinícola da família à tarde, declarou que, apesar de considerar-se leitora, na época de cultivo da uva não lê nada, devido à quantidade de trabalho gerado. Além disso, ela lembrou que quando criança, o professor na escola não dava liberdade para que fossem à biblioteca e, portanto, ficavam do lado de fora espiando os livros através de um buraco na parede.

Diante desses dois depoimentos, algumas considerações podem ser feitas. A respeito do primeiro, pode-se questionar o seguinte: “Considerando que há uma mala de livros que circula pela comunidade, não seria necessário que houvesse alguém que mediasse essas leituras? Quem poderia ser esse mediador? Que características lhe são peculiares? Logo, nesse mesmo viés, analisa-se o segundo, entendendo que caberia ao professor ter desempenhado o papel de mediador.

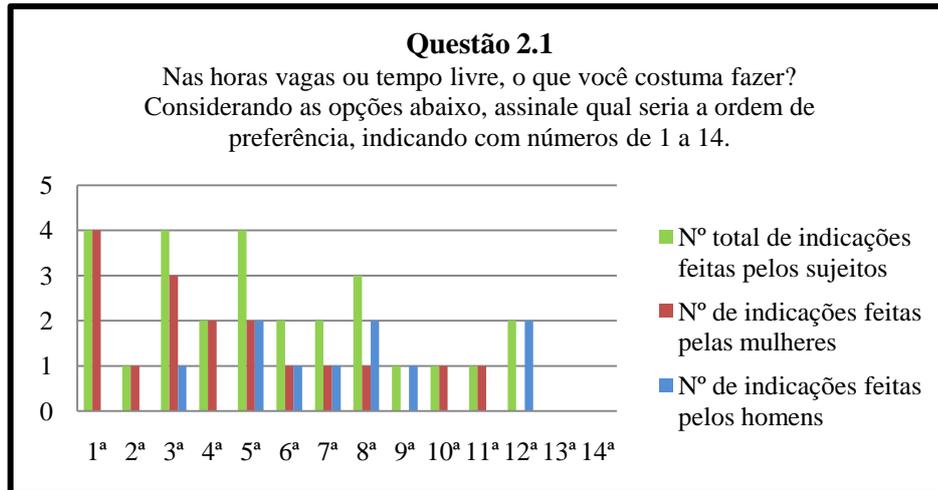
Petit (2008, p. 166) explicita que o mediador “é *um professor, um bibliotecário que, levado por sua paixão, a transmite através de uma relação individual*”. Mas, para ela (2008, p.161): “para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor”.

Diante das considerações feitas por Petit (2008), passa-se então à análise de questões de leitura mais específicas dos sujeitos desta pesquisa, a fim de percebê-los não só como leitores ou não-leitores, mas também como mediadores que já são ou que virão a ser. A primeira questão diz respeito ao lugar ocupado pela leitura, na preferência dos sujeitos da pesquisa, quando ela é comparada a outras atividades de lazer que fazem parte do cotidiano das pessoas. Tal questão toma por base os dados obtidos através do questionário (ANEXO 2) e encontra-se representada pelo gráfico 1.

### **GRÁFICO 1:** Referente à questão 2.1

---

<sup>27</sup> SM8 é professora de História e Geografia na escola da comunidade e também trabalha na vinícola da família.



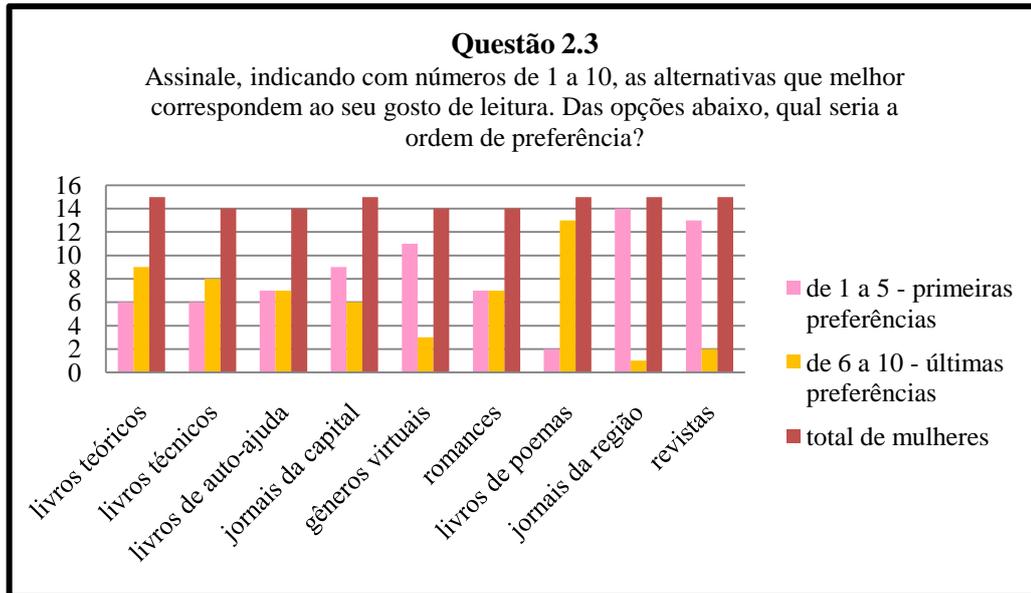
**Fonte:** acervo pessoal (2010)

Analisando o gráfico acima, fica evidente o predomínio das mulheres ao priorizar a leitura, colocando-a nas primeiras posições (1ª, 2ª, 3ª e 4ª), depois se percebe uma igualdade entre o gênero masculino e feminino, ao colocarem a leitura em quinta, sexta e sétima posição. E após a oitava posição há variações, havendo momentos em que ora predominam os homens (9ª e 12ª posição), ora as mulheres (10ª e 11ª posição).

Quanto aos gostos de leitura, ou seja, sobre o que os sujeitos gostam de ler, têm-se os seguintes gráficos representativos da questão 2.3 do questionário aplicado. Cada gráfico corresponde a um gênero (masculino ou feminino) e neles, é importante esclarecer que foi feita uma divisão na escala dos números, tendo, para cada leitura, as seguintes cores: a rosa, para representar quantas pessoas apontam determinado tipo em suas primeiras preferências (de 1 a 5); a laranja, para representar quantos apontam o mesmo tipo em suas últimas preferências (de 6 a 10); a vermelha, representando o número total de mulheres e a azul, para o número total de homens.

Também cabe esclarecer que o número total de mulheres varia entre 14 e 15 e o número total de homens varia entre 7 e 9. Essa variação é decorrente do número de mulheres com curso superior ser maior do que o número de homens, e também pelo fato de alguns sujeitos não terem incluído determinado tipo de leitura em suas preferências.

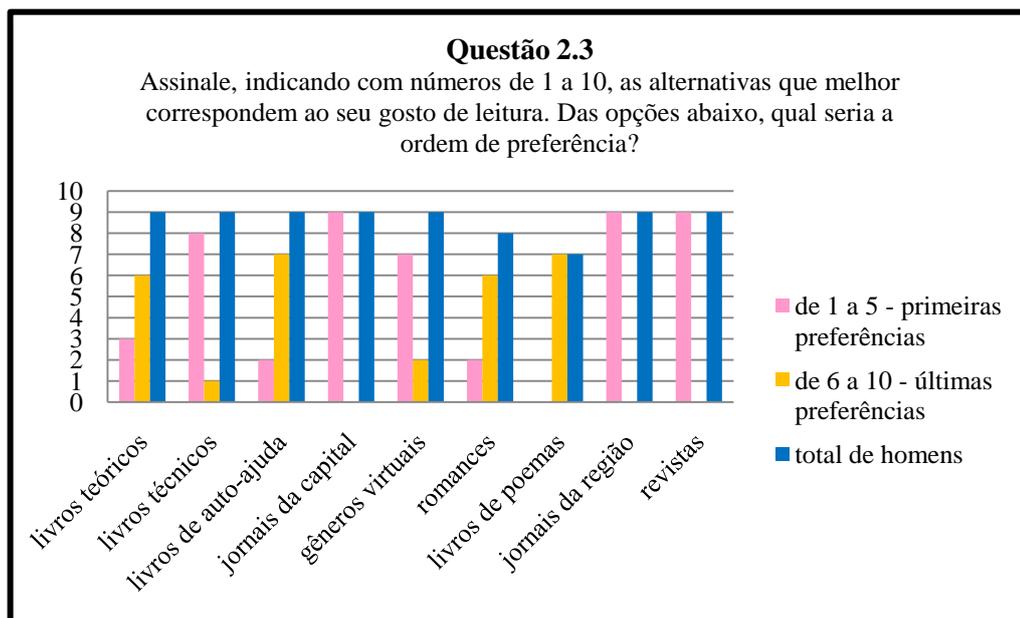
**GRÁFICO 2:** Referente à questão 2.3



**Fonte:** acervo pessoal (2010)

Este é um gráfico que indica os gostos das mulheres que têm como as três primeiras preferências os jornais da região, as revistas e os gêneros virtuais, havendo, no entanto, uma pequena porcentagem que coloca tais suportes nas preferências de 6 a 10. Já no gráfico a seguir, representativo dos gostos dos homens, as três primeiras preferências dizem respeito aos jornais da capital, os jornais da região e as revistas, que são colocados como suas primeiras preferências de forma unânime.

**GRÁFICO 3:** Referente à questão 2.3

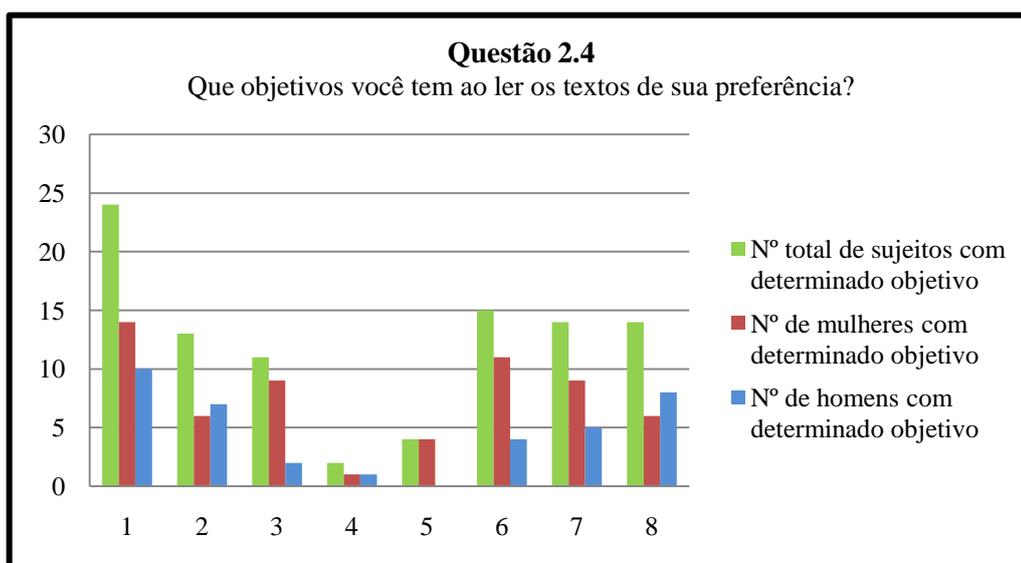


**Fonte:** acervo pessoal (2010)

Quanto à leitura de romances e livros de poemas, vemos que as mulheres preferem muito mais esses tipos, do que os homens. Assim, pode-se questionar: Seria a leitura literária uma questão de gênero (masculino ou feminino)? Talvez, uma resposta muito provável a essa questão diria respeito aos objetivos que cada um tem ao optar por um determinado tipo de leitura.

Assim, é possível ver como diferem esses objetivos no gráfico abaixo. Antes de analisá-lo cabe explicitar que os números de 1 a 8 correspondem aos objetivos, sendo: 1) aumentar o conhecimento geral; 2) aumentar o conhecimento técnico/específico; 3) aumentar o vocabulário; 4) fazer trabalhos/pesquisas para a universidade; 5) preparar aulas/sugestões de leitura para os alunos; 6) ler pelo prazer que a leitura proporciona; 7) pensar, refletir e analisar; 8) desenvolver o senso crítico/autonomia.

**GRÁFICO 4:** Referente à questão 2.4



**Fonte:** acervo pessoal (2010)

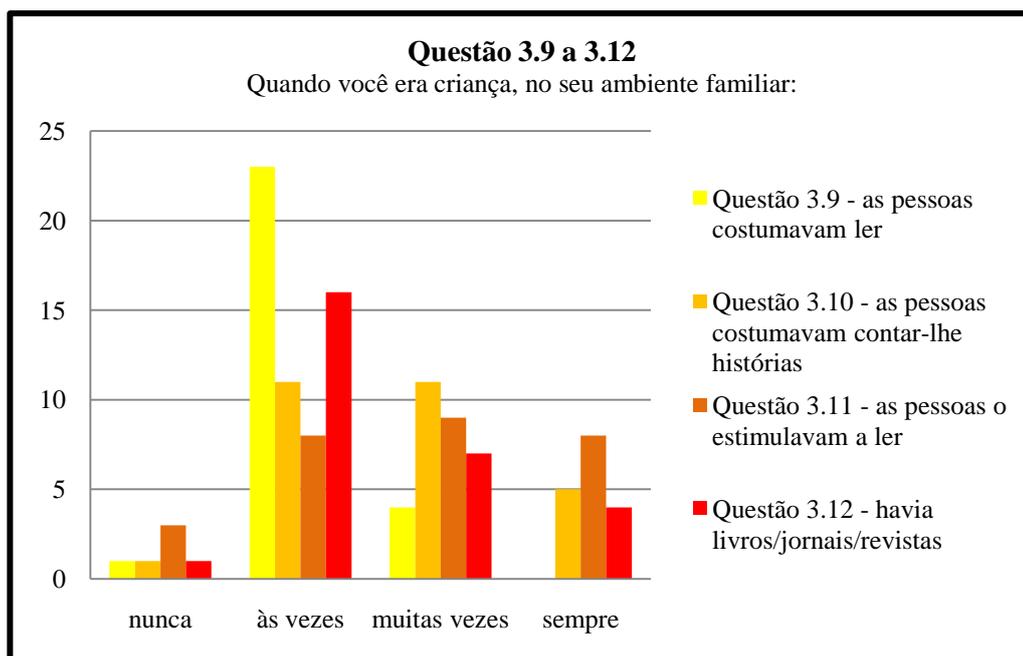
Analisando o gráfico anterior, percebe-se de um modo geral que os sujeitos, tanto homens quanto mulheres, leem principalmente com o objetivo de aumentar o conhecimento geral. Além disso, os homens buscam, por meio da leitura, aumentar o conhecimento técnico/específico (objetivo 2) e desenvolver o senso crítico/autonomia (objetivo 8), enquanto que as mulheres objetivam: aumentar o vocabulário (objetivo 3), ler pelo prazer que a leitura proporciona (objetivo 6) e pensar, refletir e analisar (objetivo 7).

Em relação à influência da família na formação dos hábitos de leitura, várias questões presentes no questionário podem ser analisadas, no que diz respeito aos dados que coletaram,

dentre elas, as questões 3.6 e 3.7 mostram que grande parte dos sujeitos foram criados e educados por seus pais na infância e adolescência e que os pais frequentaram no máximo o Ensino Fundamental, sendo que alguns não o completaram, enquanto que outros conseguiram avançar para o Ensino Médio.

Nesse sentido, faz-se uma análise tentando cruzar tais dados com os que foram coletados pelas questões 3.9, 3.10, 3.11 e 3.12, representadas no gráfico abaixo:

**GRÁFICO 5:** Referente às questões 3.9 a 3.12



**Fonte:** acervo pessoal (2010)

A partir do gráfico, verifica-se, de um modo geral, que os quatro pontos abordados (presentes no gráfico acima) foram pouco frequentes (foi utilizada a palavra “às vezes”, no gráfico) na infância dos sujeitos desta pesquisa. Disso decorrem as questões referentes à imigração italiana, tratadas no capítulo 1 dessa pesquisa, das quais merece ser destacada a necessidade de trabalhar desde cedo, podendo talvez explicar a pouca leitura.

Mas, tal discussão não pode ser encerrada antes de analisar as respostas dadas pelos sujeitos à questão 2.6 que pergunta o seguinte: “Na sua opinião, os pais exercem influência na formação dos leitores? Explique”. Dentre as respostas dadas, algumas são transcritas abaixo: SH3<sup>28</sup>: “*Sim, os pais influenciam na formação dos leitores e de outros hábitos, pois o estímulo dos pais é o primeiro impulso para a vida e o exemplo para o futuro*”.

<sup>28</sup> SH3 é Coordenador Administrativo.

SH4<sup>29</sup>: “*Sim, pelo exemplo e experiência*”.

SM4<sup>30</sup>: “*Sim, a leitura deve ser incentivada desde criança, para se ter como hábito*”.

SM14<sup>31</sup>: “*Sim, pois se o filho vê que o pai lê, também irá ler*”.

Como se pode ver, em tais respostas, estão contidas ou subentendidas palavras como: incentivo, estímulo, exemplo, experiência e hábito, muito frequentes em qualquer texto que trate de leitura. Mas, seria somente a isso que se resumiria o que, de fato, é formar leitores? Não seria mais pertinente que, antes de usar essas palavras para se referir à leitura, se pensasse que, para formar leitores, é preciso fazê-los descobrir ou atribuir uma razão ao porquê de estarem lendo? Talvez, alguns sujeitos desta pesquisa, já tenham descoberto isso:

SH10<sup>32</sup>: “*Sim, pois aumentam seu conhecimento geral e ficam mais preparados para enfrentar obstáculos na vida*”.

SM18<sup>33</sup>: “*Sim, pois podem crescer na auto-estima e também no melhor relacionamento*”.

Petit (2008, p.65) contribui com essa questão afirmando, na parte que trata da leitura como acesso ao saber, que “essas investigações raramente são apenas utilitárias, com fins profissionais ou sociais. Muitas vezes o saber é considerado como a chave para se alcançar a dignidade e a liberdade”. A partir da afirmação da autora (2008) é possível recordar as ideias de Kant, elencadas no capítulo 1, que tratam essencialmente da disciplina e da coação como elementos fundamentais no processo de educação, sendo elas que contribuem para a formação do caráter e, portanto, são também necessárias para a liberdade e a moral.

Kant (2002) entende que a conquista da dignidade e da liberdade irão se dar, através da educação física, que subdivide-se em educação do corpo, educação intelectual e cultura, e a educação moral, entendida não como o ensino de normas e regras, mas como o próprio pensar por si mesmo. E talvez seja nesse “pensar por si mesmo” que resida a relação entre as ideias de Petit e Kant.

Além de tratar da leitura como acesso ao saber, Petit (2008) a entende ainda como uma forma de apropriar-se da língua, de construir-se a si próprio, e como uma maneira de estar ou deslocar-se a um outro lugar, um outro tempo. A autora também defende que a leitura é uma

---

<sup>29</sup> SH4 é professor, Doutor em Ecologia e Recursos Naturais.

<sup>30</sup> SM4 é auxiliar de Recursos Humanos.

<sup>31</sup> SM14 trabalha com alimentos.

<sup>32</sup> SH10 é representante comercial.

<sup>33</sup> SM18 é ex-freira e professora aposentada.

forma de conjugar as relações de inclusão e participar de círculos de pertencimento mais amplos.

O valor e o poder da leitura são evidenciados, quando Petit (2008, p.98-99) afirma que não há real cidadania sem o uso da palavra e sem o trabalho do pensamento. E para dar sustentação a isso, a autora (2008, p.100) então justifica que “a leitura contribui para criar um pouco de jogo no tabuleiro social, para que os jovens se tornem um pouco mais atores de suas vidas, um pouco mais donos de seus destinos e não somente objetos dos discursos dos outros”.

Com relação à participação da escola na formação de leitores, quase todos os sujeitos afirmaram que a escola incentivava a leitura destinando um horário para ela, através do empréstimo de livros, da cobrança e da realização de trabalhos.

Assim, neste capítulo, buscou-se situar o leitor quanto à metodologia utilizada, o local de realização do estudo e os sujeitos participantes. Também foram explicitados os instrumentos utilizados na coleta de dados e apresentados alguns resultados referentes à questão da leitura na comunidade.

#### 4 DA TECNICIDADE À EXPERIÊNCIA LITERÁRIA

Com base nas estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998) e nas análises e interpretações realizadas no capítulo anterior, busca-se então, neste capítulo, verificar a aplicabilidade de algumas estratégias, por meio da realização de oficinas de leitura, considerando-se as características dos sujeitos. Para isso, Geraldi faz observações que levam a considerar e analisar como é desenvolvido o trabalho de leitura na escola, uma vez que ele tem reflexos na universidade e no meio em que as pessoas vivem:

Saindo da escola e olhando para nossas atitudes de leitores fora dela, parece-me que podemos encontrar algumas pistas. As formas como nos relacionamos com os textos podem fornecer uma espécie de tipologia destas relações e, como tais, poderiam inspirar outras práticas de leitura na escola. (1996, p.120)

Sem dúvida, o que o autor (1996) expõe, possui forte relação com esta pesquisa que busca inspirar práticas de leitura literária tanto na universidade, quanto fora dela. Com isso, pretende-se não discutir a quem cabe formar leitores, mas entender que essa função se destina tanto à escola, quanto à universidade e ao meio social, uma vez que deveria funcionar como um processo cíclico.

Para compreender melhor a razão dessas práticas, Geraldi (1996, p.121) explicita que se pode extrair uma informação, tanto de um texto jornalístico quanto de um texto de ficção, tudo depende do tipo de pergunta que se tem e do tipo de resposta que se busca. Igualmente, para ele (1996), em um texto de ficção, podem-se estudar as ações dos personagens frente a diferentes problemas.

Em outras considerações, o autor (1996, p.122) deixa clara a importância de se ter um objetivo ao ler, ao afirmar que não é o uso do texto que o destrói, mas a sua leitura sem qualquer objetivo para o leitor. Além disso, Geraldi (1996, p.123) expõe a importância da leitura literária na formação técnica, declarando que é como se o trabalho “embrutecesse” os sujeitos, e a leitura do texto literário os “humanizasse”.

Ainda a respeito da formação técnica, o autor (1996, p.123) também faz uma crítica a ela, esclarecendo que o problema desse tipo de formação é que ela se destina apenas ao exercício de profissões “instrumentais” e nunca “dirigentes”. Logo, com essa e outras afirmações anteriores, é possível pensar na leitura literária com vistas à emancipação dos sujeitos e na forma de sua concretização, ou seja, através da realização de rodas de leitura.

#### 4.1 As rodas de leitura

A opção em realizar rodas de leitura com os sujeitos da pesquisa deve-se, primeiramente, à busca pela realização do objetivo “d”<sup>34</sup> e também ao fato de, no ano de 2009, a pesquisadora ter participado de eventos sobre educação e leitura, dentre eles, o PROLER<sup>35</sup>. Nesse evento, houve a realização de uma oficina sobre rodas de leitura. A partir disso, buscou-se pesquisar mais a respeito do assunto.

Petit (2009, p.153) traz o exemplo das tertúlias, que se assemelham às rodas, e as concebe como uma reunião de pessoas para discutir ou conversar. Além disso, a autora (2009) expõe que a participação na tertúlia é livre, bem como a fala, e a leitura dos textos propostos pelas animadoras, facultativa. O tempo é essencialmente consagrado ao comentário de obras lidas, que circularam entre os participantes. A reunião consiste em uma troca informal de comentários sobre o tema, as ideias, a recepção, a relação dos livros lidos com diferentes aspectos da vida, mas também sobre a técnica literária, a qualidade da edição e da ilustração.

A partir do que Petit (2009) expõe, é também possível compreender o propósito das rodas de leitura nesta pesquisa. Tomando-se ainda as palavras da autora (2009), as rodas irão por em relação, pessoas de meios sociais diferentes, além de contribuir para a melhoria das relações interpessoais e propiciar tanto o desenvolvimento pessoal, quanto o sociocultural.

A fim de melhor compreender seu funcionamento, Vargas (b, sem data), que possui grande experiência em rodas, explicita que as rodas são leituras públicas de texto, realizadas dentro de um Centro Cultural onde, simultaneamente, outros eventos estão em cartaz: cinema, vídeo, exposições, teatro, etc. Para ela, colocar leitura nesse espaço, ou seja, fora da escola ou da universidade significa equipará-la às outras atividades de lazer ali oferecidas. Sendo assim, pode-se dizer que a leitura é uma prática social como outras, mas uma prática que estará sempre atrelada à escola e ao ensino.

Além disso, Vargas (b, s/d) compara a realização das rodas a ir ao cinema, ou seja, ao fato de entrar em uma fila e reservar uma senha para assistir ao filme favorito. Segundo ela, ao participar de uma roda de leitura, o indivíduo entra em uma sala, recebe um texto e senta-se, juntamente com outros, para ler. A diferença é que existe um leitor-guia. Mas, isso será discutido na parte que diz respeito à elaboração das rodas. No caso da pesquisa, na falta de um Centro Cultural e da realização de outras atividades culturais na comunidade, as rodas foram

---

<sup>34</sup> Para recordar, o objetivo “d” diz respeito a propor, a partir de constatações, formas de atuação eficazes, de profissionais com curso superior em projetos de extensão, integrando a família, a escola e a comunidade.

<sup>35</sup> Programa Permanente de Estímulo à Leitura.

realizadas em um espaço disponibilizado por uma das pessoas que reside em Monte Bérico e que é muito conhecida por todos.

#### **4.2 A escolha das crônicas literárias**

É justamente no momento da escolha das crônicas que se justifica a discussão feita no capítulo 2 a respeito das características do texto literário e, especificamente, do *gênero crônica*. A crônica literária foi escolhida para ser utilizada nas rodas de leitura, por ser um gênero textual breve em que tempo e espaço são dimensionados de forma reduzida e em que os personagens geralmente provêm de uma situação da realidade, devido a isso, consegue aproximar-se mais do interesse do leitor.

Logo, buscou-se escolher crônicas literárias que possibilitassem ao leitor estabelecer relações com o seu cotidiano, contrapondo ideias e posicionando-se diante de algumas situações. Assim, abaixo estão listadas as crônicas utilizadas durante o período de realização das rodas:

- ✓ Falando mal da mídia (Moacyr Scliar);
- ✓ Os jornais (Rubem Braga);
- ✓ Falando mal da política (Moacyr Scliar);
- ✓ Conversinha mineira (Fernando Sabino);
- ✓ Falando mal do casamento (Moacyr Scliar);
- ✓ Lixo (Luís Fernando Veríssimo);
- ✓ Trapezista (Luís Fernando Veríssimo).

Embora o objetivo das oficinas seja oferecer a leitura de crônicas literárias, dentre as crônicas citadas acima, é possível perceber algumas que se definem muito mais como jornalísticas do que como literárias, é o caso das crônicas de Scliar. Mas, a oferta de crônicas jornalísticas também enriquece o trabalho de leitura, pois possibilita ao leitor o contato com a argumentação, cuja importância foi destacada no capítulo 1, e, ao mesmo tempo, contribui para que as diferencie das crônicas literárias, além de ser uma estratégia de leitura para se trabalhar o texto literário.

#### **4.3 A elaboração das rodas de leituras**

É muito importante esclarecer que tanto as crônicas, quanto as rodas de leitura foram, respectivamente, escolhidas e elaboradas pela própria pesquisadora, havendo sempre o

acompanhamento de sua orientadora. Além disso, inicialmente foram previstos três encontros que seriam ampliados para um número maior, caso houvesse interesse e disponibilidade dos sujeitos da pesquisa, egressos de curso superior.

Os sujeitos que foram observados e responderam ao questionário anteriormente, foram então convidados a participar das rodas de leitura através de contato feito por meio de telefonemas e correio eletrônico. E como leitor-guia, ficou estabelecido que a própria pesquisadora desempenharia esse papel, por ter sido ela quem organizou as oficinas.

Abaixo, é possível acompanhar o planejamento do que foi desenvolvido em cada roda de leitura:

### **Rodas de Leitura** – Ampliando a leitura a partir de crônicas –

#### **Encontro I - Data: 15/5/10**

1. Breve apresentação a respeito do que irão consistir as rodas de leitura.
2. Discussão em torno da expressão “A arte de falar mal”. Questões que irão nortear essa discussão:

No quadro, será escrita apenas a palavra “arte”:

- O que lhe vem à mente ao ouvir a palavra “arte”? Traduza sua idéia em uma única palavra.
- A partir do que foi mencionado, como você definiria “arte”?
- Há muitas formas de expressar a arte. Você saberia dizer algumas delas?

No quadro, serão acrescentadas as palavras “A arte de falar”:

- Ao ouvir “A arte de falar”, o que lhe vem à mente?

Por fim, será completada a expressão “A arte de falar mal”:

- É possível existir uma arte como essa?
- A seu ver, o que distinguiria a “arte de falar bem” da “arte de falar mal”?

3. Crônicas: “Falando mal da mídia” (Moacyr Scliar) e “Os jornais” (Rubem Braga).

➤ Antes da leitura...

- a) A partir do título “Falando mal da mídia”, o que você imagina que será tratado ao longo do texto?
- b) Você imagina que será falado mal especificamente a respeito de quê?
- c) E o título “Os jornais”, o que lhe sugere?
- d) Que relação pode haver entre essas duas crônicas?

➤ Durante a leitura...

- a) Primeiramente, será feita a leitura silenciosa da crônica “Falando mal da mídia” para que os participantes possam tomar conhecimento de seu conteúdo e das partes que a compõem.
  - b) Em seguida, a leitura será compartilhada. Os participantes irão comentar a crônica e destacar o que lhes chamou atenção, o que não entenderam, dentre outros pontos que irão surgir.
  - c) Dois pontos a destacar: a crítica feita pela crônica e o uso de citações (Por que o autor faz uso desse recurso?).
  - d) Leitura silenciosa da crônica “Os jornais”.
  - e) Comentários a respeito da crônica.
  - f) Qual foi a crítica feita?
- Após a leitura...
- a) E agora, após a leitura, que relação você estabelece entre as crônicas? Essa relação continua a ser a mesma que você estabeleceu antes da leitura?
4. Por fim, os participantes irão escolher livremente um livro de crônicas para levar e ler.

### **Encontro II - Data: 29/5/10**

1. Os participantes trarão convidados para a roda. Aos participantes será solicitado que destaquem alguma crônica que leram e que gostariam de compartilhar com o grupo.
2. A seguir será realizada uma entrevista que dirá respeito às obras lidas e comentadas no item anterior e também a alguns hábitos dos participantes:
  - a) Por que motivo você escolheu esse livro de crônicas?
  - b) Ao ler as crônicas desse livro, o que lhe chamou mais atenção (o estilo de escrita, a temática,...)?
  - c) Que operações você realizou ao ler essas crônicas? Fez alguma relação? Observou a organização do texto? Deu atenção aos implícitos? Parou para refletir a respeito? Trouxe suas experiências para o texto?
  - d) Você lê um livro de cada vez ou mais de um simultaneamente? Você os lê integralmente?
  - e) Você possui livros na cabeceira da sua cama? Quais?
  - f) Em que momento do dia você costuma ler? Destina algum tempo específico para isso?
3. Crônicas: “Falando mal da política (e do governo)” (Moacyr Scliar) e “Conversinha mineira” (Fernando Sabino).
 

➤ Antes da leitura...

  - a) Você se interessa por assuntos políticos? Costuma acompanhar o que acontece no país? Lembra em quem votou na última eleição a presidente, deputado, senador, governo do estado, prefeito e vereadores?
  - b) A partir do título “Falando mal da política (e do governo)”, o que você imagina que será tratado ao longo do texto?
  - c) E o título “Conversinha mineira”, o que lhe sugere?
  - d) Que relação pode haver entre essas duas crônicas?

➤ Durante a leitura...

- a) Primeiramente, será feita a leitura da crônica “Falando mal da política (e do governo)” e, ao longo dela, será aberto espaço para comentários, pontos a destacar, dúvidas.
  - b) Novamente será dada ênfase à crítica feita pela crônica e ao uso de citações.
  - c) Leitura da crônica “Conversinha mineira”.
  - d) Comentários a respeito da crônica.
  - e) De que forma o texto é construído? E qual foi a crítica feita?
- Após a leitura...
- a) E agora, após a leitura, que relação você estabelece entre as crônicas? Essa relação continua a ser a mesma que você estabeleceu antes da leitura?
4. Novamente, para finalizar os participantes irão escolher um livro para levar e ler. Dessa vez, os livros não serão apenas de crônicas, serão disponibilizados livros de poesia, contos e romances.

### **Encontro III - Data: 03/7/10**

1. Momento de interação entre os egressos e seus convidados. Os egressos irão falar a respeito das crônicas que leram e irão destacar alguma. (atividade planejada para o 2º encontro).
  2. Crônicas: “Falando mal do casamento” (Moacyr Scliar) e “Trapezista” (Luís Fernando Veríssimo).
- Antes da leitura...
- a) Será solicitado que os participantes tragam um objeto que gostam/utilizam muito e que descreva a sua personalidade.
  - b) A atividade será a seguinte: considerando que o homem costuma fazer leituras de tudo o que existe ao seu redor, inclusive daqueles com quem convive, os participantes irão expressar o que sentem em relação a cada objeto e a pessoa que o utiliza.
  - c) O dono do objeto não deverá se identificar no momento em que forem dadas opiniões sobre seu objeto.
  - d) Questionamento: É possível conhecer as pessoas através de objetos pessoais que elas utilizam?
  - e) Leitura da crônica “Lixo” de Luís Fernando Veríssimo.
  - f) Questionamentos:
    - A partir da leitura da crônica e tendo em mente seu casamento, você pode afirmar com certeza que conhece seu parceiro?
    - A partir da dinâmica e dos questionamentos anteriores, sobre o que você acha que os textos a serem lidos irão tratar?
    - Se os textos a serem lidos irão falar de amor/casamento, você recorda de algum texto que leu sobre essa temática? Como o autor define o amor/casamento?
- Durante a leitura...
- a) Primeiramente, será feita a leitura da crônica “Falando mal do casamento” e serão feitos comentários.
  - b) Será dada ênfase à crítica feita pelo autor e às citações apresentadas, bem como a definição de casamento.
  - c) Então será lida a crônica “Trapezista” e serão feitos comentários.

d) Será questionado: Que relação há entre o trapézio e o casamento?

➤ Após a leitura...

a) Que relação você consegue estabelecer entre as crônicas lidas?

3. Avaliação das oficinas realizadas. Será reservado um tempo para que os participantes exponham seus comentários a respeito das rodas.

#### 4.4 Os encontros

Após essa apresentação do planejamento, descreve-se então como sucederam os encontros. No primeiro deles, estiveram presentes seis participantes (SH4, SM7<sup>36</sup>, SM9<sup>37</sup>, SM13, SM17 e SM18) além da pesquisadora. No que diz respeito ao entendimento da expressão “a arte de falar mal”, título do livro de Moacyr Scliar, os participantes fizeram as seguintes relações, como mostra o quadro abaixo:

**QUADRO 1:** Referente à discussão sobre “A ARTE DE FALAR MAL”

<b>A ARTE</b>	<b>A ARTE DE FALAR</b>	<b>A ARTE DE FALAR MAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- prazer;</li> <li>- movimento;</li> <li>- história;</li> <li>- expressão;</li> <li>- conhecimento;</li> <li>- delicadeza;</li> <li>- beleza;</li> <li>- encantamento;</li> <li>- dom;</li> <li>- interpretação;</li> <li>- inspiração;</li> <li>- expressão de um sentimento, de um comportamento, de uma ideia, de um momento;</li> <li>- é uma manifestação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- comunicação;</li> <li>- oratória;</li> <li>- saber transmitir, cativar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- não se fazer entender;</li> <li>- não compreender;</li> <li>- falar mal do outro;</li> <li>- pode ser uma vantagem (ex: política).</li> </ul>

**Fonte:** acervo pessoal (2010)

<sup>36</sup> SM7 é escritã.

<sup>37</sup> SM9 é diretora de escola.

A partir dessa atividade e da apresentação dos títulos das crônicas a serem lidas, os participantes logo inferiram que o texto “Falando mal da mídia” (Scliar) trataria do tema meios de comunicação, em específico a televisão. No momento de responder a esses questionamentos, os participantes sempre traziam depoimentos de experiências, além de opiniões próprias a respeito do assunto. Com isso, percebe-se a importância de buscar o conhecimento prévio do leitor, não apenas como uma forma de iniciá-lo na compreensão do texto, mas também como uma maneira de envolvê-lo na temática e despertá-lo para a leitura.

Durante a leitura, percebeu-se claramente que os participantes se identificavam com alguns trechos presentes no primeiro parágrafo do texto, como por exemplo, com a seguinte passagem do texto: “Sinto-me terrivelmente perdido”; ou até mesmo associações que fizeram entre o que o autor dizia e o que acontece na comunidade onde vivem (ex: “os tambores e sinais de fumaça” apontados pelo autor no texto, relacionando com o sino que toca na Comunidade de Monte Bérico, quando alguém falece).

Outras relações foram apontadas durante a leitura, mas a parte em que são apresentadas as citações<sup>38</sup> foi, sem dúvida, a mais apreciada pelos leitores e a que provocou maior discussão. O grupo inclusive expôs que as citações seriam uma forma de reforçar o que o autor quis dizer. Além disso, as citações presentes na crônica podem ser consideradas uma forma de intertextualidade, conforme aponta Bakhtin (2003).

Quanto à crônica “Os jornais” (Rubem Braga), pode-se dizer que ela também gerou grande discussão. Um exemplo disso seria a parte da crônica em que diz que “o jornal escolhe os fatos que noticia”, destacada pelos participantes. Além disso, em ambas as crônicas, os participantes encontraram palavras, como “acepipe” (p.108) da primeira crônica e “uxoricídio” (p.47) da segunda, que foram motivos de dúvida em relação aos seus significados, mas que não os impediram de seguir adiante na leitura do texto.

Ao final da leitura, os participantes admitiram que jamais teriam visto os textos da forma como foram apresentados e discutidos na oficina e que as relações que haviam feito antes da leitura haviam sido totalmente superadas.

No segundo encontro, o número de participantes reduziu para dois (SM7 e SM17) e mais a pesquisadora. Mas, o motivo de falta por parte dos outros participantes foi justificado posteriormente, devido ao fato de terem problemas de saúde. Sendo assim, a entrevista programada, para esse dia, foi prorrogada para o encontro seguinte, mas as outras atividades planejadas foram executadas normalmente.

---

<sup>38</sup> Ao final de cada crônica do livro “A língua de três pontas – Crônicas e citações sobre a arte de falar mal”, Scliar elenca citações de outros autores que tratam do assunto abordado na crônica.

O assunto do segundo encontro foi política que, mesmo havendo poucas pessoas presentes, gerou muita polêmica. Os participantes afirmaram, antes da leitura, que acompanham muito pouco a situação política do país e que não lembram bem de todos os candidatos em quem votaram nas últimas eleições. Todos entenderam que os textos fariam críticas aos políticos, mas não souberam justificar o título “Conversinha mineira”.

Durante a leitura do primeiro texto “Falando mal da política” (Scliar), os participantes criticaram a burocracia existente quando alguém necessita de algum serviço do governo e, em contraposição a isso, falaram de impostos que o governo cobra da população. Os participantes destacaram da crônica as frases: “Palavras como corrupção, nepotismo, ociosidade, safadeza são frequentemente associadas à atividade política” (p.20) e “Mas às vezes o governo não faz o que deveria fazer. Outras vezes faz mal o que deveria fazer” (p.21).

Em relação à segunda crônica “Conversinha mineira” (Fernando Sabino), os participantes explicitaram que ela é construída em forma de diálogo e com muita ironia, fazendo uma crítica ao povo brasileiro. No fim desse encontro, os participantes observaram que Scliar é um autor mais direto, sério e crítico, enquanto que Sabino é mais literário e critica indiretamente.

No terceiro encontro, houve a participação de quatro pessoas (SM13, SM17, SM18 e sua convidada<sup>39</sup>) e mais a pesquisadora. Nesse encontro foi realizada a entrevista, gravada com uma câmera SONY HANDYCAM DCR-DVD 403 e que será detalhada mais adiante. Junto à entrevista, os participantes expuseram as crônicas que leram.

Em seguida, houve a realização de uma brincadeira a fim de verificar o quanto os participantes se conheciam e prepará-los para a leitura da primeira crônica desse encontro. A partir disso e dos questionamentos presentes no planejamento das rodas, feitos sobre a crônica “O Lixo” (L. F. Veríssimo), os participantes afirmaram que é muito difícil garantir que conhecem seus parceiros totalmente e, sobre as definições de amor e casamento, eles explicitaram que, no momento, não se recordavam de nenhum texto, mas que tanto o tema amor quanto o tema casamento, para serem definidos, dependeriam da experiência de cada um.

Além disso, durante a leitura da crônica os participantes demonstraram novamente muita proximidade com o que o autor apresentava. Riram muito quando um dos personagens afirma ter visto uma fotografia de mulher no lixo do outro, trecho esse que reforça ainda mais

---

<sup>39</sup> A convidada é irmã de SM18.

a proximidade do autor com seu leitor. E no fim da leitura, os participantes se surpreenderam com o desfecho da crônica.

A crônica “Falando mal do casamento” (Scliar) provocou muita empolgação nos participantes, devido ao poema que a inicia, o qual é novamente um indicativo de intertextualidade. E essa empolgação não cessa nas páginas seguintes, ainda mais quando o autor afirma: “Há muitas chateações, no casamento, diz ele, mas há mérito também, o mérito de casar com uma mulher (não se sabe de poema semelhante falando sobre o mérito de casar com um homem)” (p.117).

Outros destaques feitos pelos participantes foram: a definição que Scliar dá para o casamento, afirmando que se refere a uma união de sexos opostos (p.117); a diferenciação entre os sexos, na qual os homens são de Marte e as mulheres de Vênus (p.118), que fez com que os participantes se recordassem de livros com títulos semelhantes a essa ideia, o que acaba por resgatar a polifonia, apresentada por Bakhtin (2003); e os exemplos encontrados nas páginas 119 e 120 que se aproximaram das experiências dos participantes.

E na discussão da crônica “Trapezista” (L. F. Veríssimo), os participantes explicitaram que essa crônica seria mais um exemplo do que é o casamento e então destacaram a definição: “O casamento é como um número de trapézio, um precisa confiar no outro até de olhos fechados” (p.47).

Ao fim desse encontro, os participantes tentaram relacionar as três crônicas lidas e chegaram ao entendimento de que, na primeira, há um casal se conhecendo; a segunda, discute o casamento e começam a ser apresentadas as diferenças entre homens e mulheres; e a terceira, fala do que pode acontecer na vida de um casal, como os problemas de comunicação, de entendimento e de relacionamento.

É válido esclarecer que as oficinas se realizaram apenas em três encontros, de aproximadamente duas horas e meia e que os encontros foram marcados junto aos participantes respeitando sempre as suas disponibilidades e limitações. Os sujeitos que participaram das rodas, faziam parte do quadro de egressos, aos quais foram feitas observações e aplicados questionários. Todos desse quadro foram convidados, no entanto participaram aqueles que realmente tinham interesse. As descrições das rodas foram registradas por meio de anotações em um diário.

#### **4.5 Entrevista**

A entrevista realizada no último encontro, junto à exposição das crônicas que os participantes leram, foi a entrevista com grupo focal, que foi adaptada à situação da pesquisa.

Gaskell (2002, p.79) compara o grupo focal à descrição feita por Habermas (1992) da esfera pública ideal, ou seja:

É um debate aberto e sensível a todos: os assuntos em questão são de interesse comum; as diferenças de status entre os participantes não são levadas em consideração; e o debate se fundamenta em uma discussão racional. Nesta característica final, a idéia de “racional” não é que a discussão deva ser lógica ou desapaixonada. O debate é uma troca de pontos de vista, idéias e experiências, embora expressas emocionalmente e sem lógica, mas sem privilegiar indivíduos particulares ou posições. (GASKELL, 2002, p.79)

Além disso, Gaskell (2002, p.82) expõe que “embora a entrevista tradicional com grupo focal empregue pessoas desconhecidas, esta não é uma pré-condição”, segundo o autor, “na verdade, há vezes em que a familiaridade anterior é uma vantagem”.

Desse modo, a exposição das crônicas lidas, assim como a entrevista objetivaram, além da interação e a troca entre os participantes, a ampliação do entendimento de como eles leem, sua experiência e seus hábitos de leitura. Para melhor analisá-la, a entrevista foi gravada com uma câmera, sendo que além das falas, são consideradas para análise também as imagens. O roteiro da entrevista já foi descrito anteriormente, no planejamento das rodas de leitura, mas a sua transcrição completa, encontra-se no ANEXO 4.

Alguns trechos da exposição das crônicas irão reforçar o que o questionário já havia apresentado, como é o caso da leitura de jornais, muito presente na comunidade:

*SM13: Sim, eu pego, eu acordo antes porque eu gosto de ler, eu sou assinante do Correio Riograndense.*

*SM17: Eu leio também esse jornal, como tem coisa boa! É da editora dos padres.*

Além de se referir aos nomes de jornais, os participantes também indicaram nomes de pessoas que são colaboradores e que escrevem nesses jornais e que, logo, correspondem aos seus gostos de leitura, o que é perceptível no trecho abaixo:

*SM17: Até assim... Eu gosto do José Simon do Jornal do Comércio. José Simon é aquele cara muito inteligente, né? Ele pega todos os acontecimentos que tãõ, ele junta tudo e conta de um jeito tãõ gostoso, que a gente entende.*

Em contraposição a isso, é possível ver a dificuldade ou, até mesmo, o desinteresse que os participantes têm em ler obras literárias:

*SM17: Sim, eu tinha começado esse do Mário Quintana, né? Quintana de bolso, eu até tinha pegado porque era pequenininho, porque eu queria dar conta do livro, né? Até em função dos compromissos que eu tinha. Mas, eu comecei a ler e achei ele tão deprimente que eu disse “não, não é a leitura que eu quero para mim nesse período”.*

Muitas vezes, o desinteresse, de que se falou anteriormente, pode ser compreendido a partir da faculdade de juízo estético, apresentada por Kant, na qual o que está em jogo são as sensações por parte de quem lê ou aprecia uma obra de arte. A fim de melhor compreendê-la, Kant afirma que o juízo de gosto é estético e explícita:

Para distinguir se algo é belo ou não, referimos a representação, não pelo entendimento ao objeto com vista ao conhecimento, mas pela faculdade da imaginação (talvez ligada ao entendimento) ao sujeito e ao seu sentimento de prazer ou desprazer. O juízo de gosto, não é, pois, nenhum juízo de conhecimento, por conseguinte não é lógico e sim estético, pelo qual se entende aquilo cujo fundamento de determinação *não* pode ser *senão subjetivo*. Toda a referência das representações, mesmo a das sensações, pode porém ser objetiva (e ela significa então o real de uma representação empírica); somente não pode sê-lo a referência ao sentimento de prazer e desprazer, pelo qual não é designado absolutamente nada no objeto, mas no qual o sujeito se sente a si próprio do modo como ele é afetado pela sensação. (1998, p.89)

Assim, apesar de outros conceitos estarem imbricados nessa citação e merecerem ser explicados, busca-se com ela, não justificar a não leitura de obras literárias por parte dos indivíduos, mas sim pensar em como desenvolver uma educação literária com vistas ao estético.

Além da exposição de Kant (1998), Jauss (1994) tem contribuições a fazer nesse sentido ao tratar do horizonte de expectativa de uma obra. A partir das afirmações do autor, é possível então entender um pouco mais a respeito do efeito estético provocado por uma obra e compreender a razão pela qual SM20 não realizou a leitura do livro de Mário Quintana. Jauss (1994) compreende que:

A maneira pela qual uma obra literária, no momento histórico de sua aparição, atende, supera, decepciona ou contraria as expectativas de seu público inicial oferece-nos claramente um critério para a determinação de seu valor estético. A distância entre o horizonte de expectativa e a obra, entre o já conhecido da experiência estética anterior e a “mudança de horizonte” exigida pela acolhida à nova obra, determina, do ponto de vista da estética da recepção, o caráter artístico de uma obra literária. À medida que essa distância se reduz, que não se demanda da consciência receptora nenhuma

guinada rumo ao horizonte da experiência ainda desconhecida, a obra se aproxima da esfera da arte “culinária” ou ligeira. (1994, p.31-32)

Com isso, vê-se novamente a necessidade de priorizar na educação, dentre outras coisas, a realização de um trabalho em torno do gosto estético com os alunos, a partir da leitura de obras literárias, para que eles deem cada vez menos atenção às obras que se aproximam da esfera da arte “culinária”, como aponta Jauss (1994), ou seja, àquelas obras facilmente consumíveis, que nada provocam, nem ao menos uma mudança de horizonte no leitor.

Outros comentários de desprazer podem ser igualmente encontrados ao longo da entrevista, mas há também aqueles em que é possível perceber o prazer sentido pelo sujeito que leu determinado texto:

*SM13: A crônica que eu li, que eu gostei ela falava do cara que colocou a plaqueta que dizia, ãh... eu tenho que pegar, eu tenho que achar (procura no livro). É uma das primeiras, é bem interessante, por isso eu disse para vocês, eu leio de manhã, né? Esse aqui, ele diz VENDE FRANGO-SE.*

*(Risos)*

*SM17: Não é “Vende-se frango”.*

*SM13: Não é “Vende-se frango”. E a Martha Medeiros achou interessante! Ela disse que do jeito dele, ele tá vendendo...*

Nesse fragmento, percebe-se facilmente o prazer provocado pela crônica nos participantes, prazer esse que foi inclusive registrado utilizando-se a palavra “risos”. Com isso, volta-se à explicitação da crônica literária, feita no capítulo 2 e retomam-se alguns elementos que lhes são peculiares, principalmente, o fato de ela atingir o leitor através da narração de acontecimentos da vida cotidiana. Dessa maneira, é possível perceber a discussão gerada no grupo a partir de um simples jogo de palavras, ou seja, “Vende frango-se”, ao invés de “Vende-se frango”.

Por fim, algumas considerações podem ser feitas com base na experiência proporcionada pela rodas e na análise da entrevista. Primeiramente, reconhecer a leitura como processo que integra as práticas sociais e considerar, dentre tantos materiais, o valor estético de uma obra literária, que contribui para formar leitores. Mas, apenas isso não basta, é preciso conhecer como cada um lê e respeitar as diferenças.

Da mesma forma, é importante explicitar que assim como foi desenvolvido todo um trabalho de leitura de crônicas literárias, há a necessidade de se desenvolver semelhante trabalho com outros gêneros literários, mas, para isso, é imprescindível que inicialmente se estude a respeito do gênero selecionado e que, se necessário for, haja a mediação de alguém. Por isso, faz-se pertinente discutir a respeito de tal formação.

#### **4.6 Avaliação dos encontros realizados**

Antes de discutir a respeito da formação dos mediadores de leitura, cabe expor a avaliação feita pelo grupo de participantes das rodas de leitura, no que diz respeito aos encontros realizados. Sendo assim, o grupo expôs que gostou muito dos encontros apesar da dificuldade em reunir as pessoas.

Além disso, os participantes compararam a realização dessas oficinas à ação de plantar uma semente, sendo que cabe agora à comunidade expandir para as demais pessoas: Clube de Mães e catequistas, a princípio. Os encontros também serviram para verificar, além do já diagnosticado, de que as pessoas leem pouco, de que há a necessidade de se ter uma biblioteca na comunidade, dentre outros elementos apontados.

Neste capítulo, foi possível visualizar a elaboração e aplicabilidade das rodas de leitura. Fez-se uma análise da forma como realmente as oficinas se sucederam e relaciona-se isso à teoria, principalmente às observações de Petit e Vargas, quanto à execução das rodas; Bakhtin, em relação aos conceitos de dialogismo, polifonia e intertextualidade; Kant e Jauss, no que se refere ao juízo de gosto estético.

## CONCLUSÃO

Além de retomar as ideias que constituíram cada capítulo da dissertação, este texto visa a retomar os objetivos e as questões que conduziram este estudo para a discussão sobre algo imprescindível à formação de leitores: a formação de professores.

O primeiro capítulo apresentou o quadro teórico que buscou discutir inicialmente conceitos de educação a partir de Kant e Freire e o processo histórico, social e universitário de práticas de leitura.

O segundo capítulo também se deteve ao quadro teórico, no entanto com o propósito de discutir a leitura a partir da perspectiva social, com enfoque principalmente na relação existente entre linguagem e interação.

O terceiro capítulo destinou-se à explicitação da metodologia utilizada na pesquisa e à apresentação dos resultados obtidos na coleta de dados. Os dados foram coletados por meio da observação etnográfica e da aplicação de questionários e representados através de gráficos e transcrições de falas e respostas dos sujeitos, interpretados à luz de alguns teóricos.

A realização das oficinas de leitura compõe o quarto capítulo que objetivou mostrar e apresentar uma proposta de trabalhar a leitura literária, primeiramente com egressos de curso superior na comunidade em que vivem, a fim de, posteriormente, ampliá-la às pessoas com quem convivem.

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa foi analisar como a leitura de obras literárias pode contribuir para o aperfeiçoamento pessoal e profissional de egressos de curso superior, a partir de observações de seus hábitos de leitura e constatações em suas atividades profissionais e sociais, e, ainda, de como isso pode influenciar as pessoas de sua comunidade, no desenvolvimento de práticas de leitura.

E em específico, os objetivos foram:

- a) Caracterizar o leitor egresso de curso superior, no que se refere às atividades que exerce em sua comunidade e o quanto elas requerem leitura.

A respeito disso, pode-se afirmar que foi possível caracterizar o egresso através dos instrumentos utilizados na coleta de dados, observação e questionário, que pelos resultados apresentados, descritos no Capítulo 3 e representados em gráficos (em especial o gráfico 1), evidenciaram pouca leitura por parte dos sujeitos dessa pesquisa, a qual era realizada com maior frequência pelas mulheres.

- b) Verificar se os profissionais da comunidade, egressos de curso superior, leem literatura ficcional, além da leitura técnica referente à área em que atuam.

Também, por meio de gráficos (gráfico 2 e 3), foi possível verificar o baixo índice de leitura ficcional por parte dos sujeitos dessa pesquisa, que leem muito mais livros de sua área de atuação, jornais e revistas.

- c) Verificar em que situações de interação social, o profissional de nível superior procura fazer da leitura uma prática social.

Este objetivo foi verificado através das observações e respostas do questionário, em especial as respostas das questões 3.31 e 3.32, que possibilitaram perceber a existência de troca de experiências referentes à leitura dos egressos com outras pessoas, mesmo que uma troca restrita a um círculo de relações mais próximas (familiares, amigos e colegas de trabalho). Do mesmo modo, a entrevista permitiu aprofundar e compreender as interações sobre leitura, realizadas pelos sujeitos da pesquisa com seus familiares.

- d) Propor a partir de constatações, formas de atuação eficazes, de profissionais de curso superior em projetos de extensão, integrando a família, a escola e a comunidade.

Uma das formas testadas por essa pesquisa foi a realização das rodas de leitura, que deu ênfase à leitura de crônicas literárias e que deve servir como impulso para a ampliação dessas rodas e a implementação de outras formas de trabalhar a leitura, tanto na comunidade, quanto fora dela. Embora as rodas tenham sido somente o início de um trabalho de leitura realizado na comunidade, elas buscaram integrar e se estender à família, escola e comunidade.

- e) Contribuir, a partir da análise dos resultados, com observações teóricas e práticas para os cursos de graduação.

Quanto às observações teóricas, nessa pesquisa, foi possível revisitar conceitos de educação, formação, desenvolvimento da leitura ao longo da história e no meio em que as pessoas vivem, destacando a influência de familiares na formação de leitores. Também foi possível vislumbrar a relação da leitura com a aprendizagem e estudar conceitos referentes ao texto literário, à crônica e estratégias de leitura.

Em relação às observações práticas, foi testada a realização de rodas de leitura com egressos de curso superior no meio em que vivem. Nessas rodas, priorizou-se a leitura de textos literários, os quais têm muito a contribuir não apenas para a formação profissional, mas para formação humana e o exercício da cidadania.

Igualmente, além de responder às questões norteadoras desta pesquisa (como o egresso de curso superior lida com a leitura na comunidade onde atua social e profissionalmente; e como a leitura de obras literárias pode contribuir para o aperfeiçoamento profissional e para a relação do egresso de curso superior com a comunidade da qual faz parte), os objetivos acima descritos, dão margem à discussão da formação do professor enquanto formador de leitores, discussão essa apontada ao longo da dissertação, mas que neste momento, merece ser destacada.

Logo, propor uma pesquisa cujo título seja “*A leitura na formação do universitário e suas intervenções nos processos educativos: formas de interação com o meio*” é, sem dúvida, apropriar-se e querer que os outros se apropriem da ideia de educação com vistas à humanidade, como propunha Kant (2002). Além disso, em tal pesquisa e em virtude dos resultados apresentados, merecem ser destacados os conceitos de “mediação” e “formação” e, da mesma forma, é muito importante que se estenda a discussão, principalmente, sobre o segundo.

Por isso, pesquisar sobre leitura requer que, além de compreender, se proponham soluções para o problema pesquisado e se reflita a respeito da própria experiência como leitor, e igualmente se reflita sobre a experiência que cada um possui quer como médico, advogado, secretária (...) ou, no caso, como educador. Assim, é importante que os profissionais avaliem a sua formação leitora e identifiquem as lacunas existentes, para que então busquem formas de saná-las e, com isso, possam, inclusive, ser mediadores de leitura entre as pessoas com quem convivem em uma determinada comunidade.

Embora aqui as reflexões se voltem à formação e à atuação do professor como um profissional de formação universitária que trata diretamente com a questão de leitura na formação de cidadãos autônomos, elas podem muito bem ser direcionadas à formação de profissionais de qualquer área de conhecimento. As razões que nos levam a fazer tais reflexões se devem ao fato de: 1) muitos sujeitos, que participaram de quase todas as etapas da pesquisa, serem professores; 2) a própria pesquisadora ser professora e perceber reflexos deste estudo em sua atuação profissional e; 3) os profissionais de nível universitário, sujeitos da pesquisa e atuantes na comunidade de Monte Bérico, terem tido na sua formação a presença de professores.

Sobre essa questão, entendemos que esta investigação está em consonância com o que pensa Perrenoud (2002, p.9), pois ele entende como sendo necessária a inserção da formação, tanto a inicial como a contínua, em uma estratégia de profissionalização do ofício de

professor, a ser desenvolvida de forma global e a longo prazo, pois, até há pouco tempo, a formação restringia-se ao domínio dos saberes ensinados no período de sua formação.

Nessa perspectiva, pode-se questionar: o que, afinal, significa profissionalização? O que, de fato, se pretende ao profissionalizar o ofício do professor? E como resposta a essas questões, pode-se entender que ao profissionalizar o professor, tem-se o objetivo de aperfeiçoá-lo, fazendo com que ele vá muito além dos conhecimentos específicos e técnicos de sua área de formação, utilizados em sala de aula. Espera-se que um profissional, não importa de que área, seja competente no seu ofício.

Toda atuação profissional ocorre em contextos sociais, nos quais se pressupõem processos de interação entre as pessoas que se influenciam mutuamente. Portanto, a competência profissional tem a ver com um fazer social responsável, que, no caso desta pesquisa, espera-se que seja influenciando leituras, sendo um leitor presente, comentando livros, e, dessa forma, poder ajudar o outro, que muitas vezes não teve oportunidade de estudar, a ter condições de viver dignamente, a ser respeitado e a também ter o direito de exercer sua cidadania.

Com esse mesmo propósito, busca-se fazer com que o professor, sem perder de vista os demais profissionais, reflita então sobre sua prática, pois ela é fundamental para que se tornem estudiosos de seus atos e reflexivos sobre as repercussões de suas práticas profissionais e sociais.

A respeito disso, Dickel (1998, p.41), ao posicionar-se a favor de um professor-pesquisador e com base em Zeichner (1995), entende que os professores não podem figurar somente como meros executores passivos de ideias concebidas em outra parte, pelo fato de, em suas práticas, produzirem uma riqueza de conhecimentos que precisa ser, juntamente com as suas experiências, assumida como ponto de partida de qualquer processo de aperfeiçoamento de seu trabalho e de mudança na escola.

Essa transformação, sem dúvida, poderia começar pelo currículo e, no espaço desta pesquisa, cabe discutir qual o lugar da leitura literária no currículo de um curso superior. Paviani (2008, p.68), ao explicitar a relação da leitura literária com os saberes, deixa clara a necessidade que o estudante universitário tem de entender que a leitura de obras literárias é tão importante quanto a leitura vinculada a questões de investigação do conhecimento. Para ela, essas diferentes leituras, uma complementando a outra, somam mais condições de apreensão dos conhecimentos, ao ampliarem a percepção dos problemas, ao tratarem-nos sob diferentes ângulos. Com isso, percebe-se a importância de o professor desenvolver um trabalho estético com vistas à razão, por meio da leitura. Mas, para que isso ocorra, ou seja,

para que ele, o profissional de qualquer área, seja um mediador de leitura, é imprescindível que ele mesmo perpassasse a experiência estética da leitura literária.

Logo, a reflexão apresentada por Dickel (2007) a respeito do “constituir-se professor”, pode suscitar reflexão semelhante em outras áreas profissionais e recair sobre outra questão, quando, com base em Zeichner, “insiste que a reflexão do professor deve extrapolar os limites de sua sala de aula, isto é, que além de refletir sobre as preocupações de sua prática, os professores devem refletir, também, sobre as condições sociais do ensino que influenciam no seu trabalho”. (DICKEL, 2007, p.35). Isso permite entender que a reflexão do professor sobre sua prática, inclusive a leitora, deveria resultar em ações que melhorassem as condições do ensino. O mesmo pode aplicar-se a outras áreas profissionais.

Desse modo, o professor universitário, ao refletir sobre sua prática, deve considerar não apenas o que ele faz, mas as condições do ensino à sua volta. A mesma reflexão pode ser feita ao considerar a execução de um trabalho com leitura, ou seja, o professor necessita ter presente que a inclusão e o desenvolvimento de um trabalho de leitura literária em sua aula poderão contribuir tanto para a formação de seus alunos, quanto para a melhoria do ensino.

Traçadas algumas considerações gerais a respeito do constituir-se professor, cabe refletir, em específico, como deve ser esse professor enquanto formador de leitores autônomos, a fim de tecer outras considerações que possam ser postas em prática.

Primeiramente, o professor necessita avaliar-se em suas práticas de leitura, para que ele possa dizer que é um leitor, e então, voltar-se à leitura de seus alunos. Com este intuito, é preciso que ele tome conhecimento dos conceitos bakhtinianos e de outros conteúdos indicados para as práticas do eixo da *reflexão sobre a língua e a linguagem*<sup>40</sup>, abordados por Rojo (2000, p.32). Dentre esses, estariam: aspectos ligados à variação linguística; à organização estrutural dos enunciados; aos processos de construção da significação.

Desse modo, Rojo (2000, p.24) explicita que os professores conseguirão ir além do que fazem os PCN’S, ou seja, ao menos não irão tratar o texto como um objeto fixo, a partir de modelos preestabelecidos. Além disso, a autora (2000, p.33) expõe que, tendo maior domínio dos conhecimentos da língua, o professor elaborará projetos de ensino-aprendizagem e selecionará objetivos de ensino, prática esta que se difere da atual em que se prioriza a adoção do livro didático.

Rojo (2000, p.28) ainda expõe que a opção em desenvolver um trabalho com gêneros irá exigir do professor um trabalho de transposição didática deles e, portanto, de construção

---

<sup>40</sup> Grifado por Rojo (2000).

de currículos plurais, adequados às realidades locais. A autora (2000, p.33) afirma também que, a partir de uma avaliação do desenvolvimento real de seus alunos, o professor determinará *possibilidades de aprendizagem*<sup>41</sup> e fará uma reflexão sobre as *necessidades de aprendizagem*<sup>42</sup>, de um ponto de vista histórico-cultural, que o levará a eleger os objetos histórico-culturais que deverão ser propostos para a aprendizagem no desenvolvimento potencial do aluno, as *ZPD – Zonas Potenciais de Desenvolvimento*<sup>43</sup>.

Tendo em vista esses apontamentos, pode-se afirmar também que é necessário que o professor se integre a outras formas de leitura, estando atento principalmente ao que a mídia oferece, pois ela pode ser vista como a grande formadora de opiniões da população. O fato de contrapor diferentes leituras contribuirá para o desenvolvimento do senso crítico, tanto do professor, como de seus alunos.

Portanto, a partir disso, é possível entender que um trabalho de leitura literária pode ser inicialmente desenvolvido pelo professor universitário, uma vez que se entende que ele tenha maior autonomia para acrescentar e enriquecer o currículo com o texto literário, sem perder de vista os conteúdos que necessitam ser abordados. Assim, é possível pensar que, gradativamente, nos cursos superiores podem ser realizadas rodas de leitura, do mesmo modo como foi proposto nesta pesquisa. As rodas podem ser pensadas como um modo de formação contínua, de profissionalização, de que se falava antes. As rodas de leitura podem ser pensadas como uma forma de apreensão do que são os textos literários, os quais propiciam uma nova forma de leitura da realidade e de tomada de posicionamento diante dela.

Sendo assim, se a leitura literária se tornar cada vez mais frequente na universidade, com certeza o egresso de curso superior sentirá a necessidade de buscá-la fora do âmbito acadêmico e acabará compartilhando-a com as pessoas de sua comunidade. E então, isso resultará em um verdadeiro trabalho de extensão que também terá reflexos nas escolas dessa localidade.

Logo, este estudo procurou apontar, dentro do que se propunha e da concepção de Kant (2002) sobre esclarecimento, uma forma um tanto simples de o egresso de curso superior sair da menoridade e atingir a autonomia, por meio da leitura. Mas, muito ainda pode ser discutido a respeito dessa arte de tornar as pessoas mais donas de si, através da leitura literária.

---

<sup>41</sup> Grifado pela autora (2000).

<sup>42</sup> Grifado pela autora (2000).

<sup>43</sup> Grifado pela autora (2000).

Assim, outros temas interessantes de pesquisa, levantados nessa delimitação, poderiam ser objeto de estudo posteriormente. Dentre eles, destacam-se: a realização de outras modalidades de leitura (debate, seminário, sarau, teatro...) no meio rural, com outra camada da população (crianças, adolescentes, jovens, idosos), em outro meio social (urbano, periferia), explorando outro gênero literário (conto, poesia, romance). Ou ainda, pode-se estender essa mesma pesquisa à realização de um trabalho voltado à escrita ou ao estudo da relação existente entre as práticas de leitura dos egressos de curso superior dessa pesquisa e o processo educacional pelo qual passaram, contrapondo-o à formação leitora de seus filhos e o processo educacional pelo qual passam.

Finaliza-se este estudo, com uma citação de Demo:

Assim como saber pensar, de certa maneira, dói, ler bem também dói, porque supõe, antes da crítica, a autocrítica, a autodesconstrução, a humildade de aprender de idéias dissonantes, divergentes, mundos paralelos, expectativas conflitantes. A boa leitura provoca instabilidade, porque sem esta nada se mexe. O fenômeno da emancipação implica esta trajetória dolorosa, naturalmente. (2006, p.127)

Com esta citação, pretende-se vislumbrar a inconclusividade do ser humano, e com isso, compreender o quanto ele ainda tem para aprender, principalmente, através da leitura do texto literário, pois esta é também inconclusa, devido ao seu caráter polissêmico. Pode-se entender ainda o quanto o professor tem a aprender com seus alunos e o quanto ele necessita ter autonomia para que possa educar os outros para que sejam autônomos.

## REFERÊNCIAS

### Artigos:

CALIGARIS, Contardo. A voz de cada um. **Folha de São Paulo**, Caderno Mais!, 2 ago. 1998.

FONTANA, Niura Maria & PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Práticas de leitura para universitários: ler, gostar de ler e interagir pela leitura. Caxias do Sul, RS: Educs. In: **Chronos** – v.34, n.1 (2007), p. 68-80.

FONTANA, Niura Maria. Competência de leitura e meio cultural: procurando entender a relação. Caxias do Sul, RS: Educs. In: **Conjectura** – v.11, n.1 (2006), p. 141-156.

RIBEIRO, Paulo. A crônica: realidade ou ficção? In: **Coletânea Cultura e Saber**, v.2, n.4, dez. 1998.

### Bibliográficas:

AGUIAR, Vera Teixeira de. Notas para uma psicossociologia da leitura. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (orgs). **Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Professores-leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

ANDREOLLA, Neusa; BRAGAGNOLO, Adriana; DICKEL, Adriana. Professores-pesquisadores como produtores de conhecimento. In: VARANI, Adriana; FERREIRA, Cláudia Roberta; PRADO, Guilherme do Val Toledo (orgs.). **Narrativas docentes: trajetórias de trabalhos pedagógicos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. (introdução e tradução Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov). 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALTAR, Marcos. **Competência discursiva e gêneros textuais**: uma experiência com o jornal de sala de aula. 2.ed. rev. Caxias do Sul, RS: Educs, 2006.

BATTISTEL, Arlindo Itacir; COSTA, Rovílio. **Assim vivem os italianos**. Porto Alegre: EST; EDUCS, 1982.

BAUTIER, E. **Pratiques langagières, pratiques sociales**. De la sociolinguistique à la sociologie du langage. Paris: L'Harmattan, 1995.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BONAFÉ, Marilene De Carli. **Memória, literatura e cultura**: as vozes de mulheres italianas. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola, e agora?:** sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. – São Paulo: EDUC, 2003.

CASANOVA, M. A. (1996). Prólogo a la edición española. In: STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. 3ª ed. Madrid: Morata.

CAVALLO, Guglielmo & CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa oficial do Estado, 1999.

COSTA, Rovílio (org.). **Raízes de Veranópolis**. Porto Alegre: EST, 1998.

COUTINHO, Afrânio. Ensaio e crônica. In: **A literatura no Brasil**. RJ: José Olympio Editora, 1986.

DEMO, Pedro. **Leitores para sempre**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

DICKMANN, Ivo & DICKMANN, Ivano. **Primeiras palavras em Paulo Freire**. Passo Fundo, RS: Battistel, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GARDELIN, Mário. **Imigração italiana no Rio Grande do Sul: fontes literárias**. Porto Alegre: EST, 1988.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, George; BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GERALDI, João Wanderlei. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

HALLER, Sylvie; SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

JAUSS, Hans Robert. **A História da literatura como provocação à arte literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Editora Ática, 1994.

JOHNSON, P. **La evaluación de la comprensión lectora**. Madrid: Aprendizaje/Visor, 1990.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 3.ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Crítica da faculdade do juízo**. Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 1998.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil**. 1.ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

\_\_\_\_. **A formação da leitura no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2005.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEURER, José Luiz. Integrando estudos de gêneros textuais ao contexto de cultura. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária – Prosa II.** São Paulo: Editora Cultrix, 1998.

MORIN, Edgar. **La mente bien ordenada:** repensar la reforma, reformar el pensamiento. Barcelona: Seix Barral, 2001.

**Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. **Linguagem e educação.** Caxias do Sul: Educs, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.** Tradução de Celina Olga de Souza – São Paulo: Ed. 34, 2008.

\_\_\_\_. **A arte de ler ou como resistir à adversidade.** Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed.34, 2009.

PINHEIRO, Celso de Moraes. **Kant e a educação:** reflexões filosóficas. Caxias do Sul, RS: Educs, 2007.

POZENATO, José Clemente. **Processos culturais:** reflexões sobre a dinâmica cultural. Caxias do Sul: Educs, 2003.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres:** a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RAMOS, F. B. Os deslimites da literatura na construção do leitor. In: DOTTI, Corina Michelin (org.). **Educação:** as faces do novo. Caxias do Sul, RS: Educs, 2004.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 20.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

REESE-SCHÄFER, Walter. **Compreender Habermas.** Tradução de Vilmar Schneider. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RIBEIRO, Cleodes Maria Piazza Julio & POZENATO, José Clemente (orgs.). **Cultura, imigração e memória:** percursos e horizontes: 25 anos do Ecirs. Caxias do Sul: Educs, 2004.

ROSENBLAT, Ellen. Critérios para a construção de uma seqüência didática no ensino dos discursos argumentativos. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCNs. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCN's às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCN's. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

SÁ, Jorge de. **A crônica.** São Paulo: Editora Ática, 1992.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Literatura Brasileira**. 10. ed. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

STENHOUSE, L. The humanities curriculum project. In: **Journal Curriculum Studies**, vol.1, n° 1.

TROUCHE, Lygia Maria Gonçalves. Polifonia e intertextualidade: as vozes da notícia. In: PAULIUKONIS, Maria aparecida Lino; SANTOS, Leonor Werneck dos (Orgs.). **Estratégias de leitura: texto e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed., Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. COLE, Michael et al. (orgs.). Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZEICHNER, K. M. (1995). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. In: **Congreso Internacional de Didáctica: Volver a pensar la educación**. La Coruña: Paideia; Madrid: Morata, vol. I.

**Crônicas:**

BRAGA, Rubem. Os jornais. In: **Para gostar de ler**. Volume 5 – Crônicas. Editora Ática, 1998.

SABINO, Fernando. Conversinha Mineira. In: **Para gostar de ler**. Volume 5 – Crônicas. Editora Ática, 1998.

SCLIAR, Moacyr. **A língua de três pontas** – crônicas e citações sobre a arte de falar mal. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2001.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Comédias da vida privada**: 101 crônicas escolhidas. 16.ed. Porto Alegre: L&PM, 1996.

#### **Eletrônicas:**

Dados sobre a Universidade de Caxias do Sul, disponíveis em: <[www.ucs.br](http://www.ucs.br)>. Acesso online em: 12/06/2009.

POZO, Juan Ignacio. **A Sociedade da Aprendizagem e o Desafio de converter Informação em Conhecimento**. Diretor UDEMO: Projeto Pedagógico, 2007. Disponível em: <[www.udemo.org.br/A%20Sociedade.pdf](http://www.udemo.org.br/A%20Sociedade.pdf)>. Acesso online em: 08/04/2010.

ROSSETTI, Regina; VARGAS, Herom. **A recriação da realidade na crônica jornalística brasileira**. UNirevista – Vol.1, nº 3: (julho, 2006). Disponível em: <[www.unirevista.unisinos.br/\\_pdf/UNIrev\\_RossettiVargas.pdf](http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_RossettiVargas.pdf)>. Acesso online em: 21/03/2010.

VARGAS, Suzana. **A arte de ler em grupo ou Vamos ler juntos?** (a, sem data) Disponível em: <[www.estacaodasletras.com.br/arquivos/ler\\_em\\_grupo.pdf](http://www.estacaodasletras.com.br/arquivos/ler_em_grupo.pdf)>. Acesso online em: 13/11/2009.

\_\_\_\_. **Rodas de Leitura: o que são, de onde vieram, para onde vão?** (b, sem data) Disponível em: <[www.estacaodasletras.com.br/arquivos/rodas.pdf](http://www.estacaodasletras.com.br/arquivos/rodas.pdf)>. Acesso online em: 13/11/2009.

## **ANEXOS**

**ANEXO 1** – Estratificação

**ANEXO 2** – Questionário

**ANEXO 3** – Termo de Consentimento

**ANEXO 4** – Entrevista

**ANEXO 5** – Crônicas

## ANEXO 1 – ESTRATIFICAÇÃO

**ESTRATIFICAÇÃO<sup>44</sup>**

<b>Gênero</b>	<b>Idade</b>	<b>Área em que atua</b>	<b>Informante</b>
<b>HOMEM</b>	18-29	Pesquisa em Sistema de Informações	SH1 <sup>45</sup>
		Tecnólogo em Viticultura	SH2
		Coordenador Administrativo	SH3
		Professor (Doutor em Ecologia e Recursos Naturais)	SH4
		Advogado	SH5
		Diretor de Empresa	SH6
		Trabalha no Banco do Brasil (Direito)	SH7
		Gerente de Produção, Compras	SH8
		Professor (Formação em Ciências)	SH9
	50-69	Representante Comercial	SH10
70 ou mais	-	-	
<b>MULHER</b>	18-29	Professora (Ciências e Biologia)	SM1
		Estagiária no Fórum	SM2
		Trabalha em escritório	SM3
		Auxiliar de RH	SM4
		Trabalha com RH	SM5
		Bibliotecária/Trabalha em Salão de Beleza	SM6
	30-49	Escrivã	SM7
		Professora (Geografia e História)	SM8
		Diretora de escola	SM9
		Setor de engenharia de empresa	SM10
		Financeiro do Hospital	SM11
		Escritório de Contabilidade	SM12
		Trabalha em escritório	SM13
		Trabalha com alimentos	SM14
		Professora (Ciências e Matemática) e vice-diretora	SM15
	50-69	Professora aposentada	SM16
		Foi professora e agora é líder comunitária	SM17
	70 ou mais	Ex-freira e professora aposentada	SM18

<sup>44</sup> A amostragem estratificada caracteriza-se pela seleção de uma amostra de cada subgrupo da população considerada. O fundamento para delimitar os subgrupos ou estratos pode ser encontrado em propriedades como sexo, idade ou classe social. (GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008)

<sup>45</sup> As siglas usadas nesse quadro (ex. SH1 e SM6) têm como objetivo inicial, preservar a identidade dos sujeitos dessa pesquisa, e também de diferenciá-los quanto ao sexo, quando alguma referência for feita a eles.

## ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO

### Questionário destinado aos moradores de Monte Bérico

#### 1. IDENTIFICAÇÃO:

- 1.1 Informante: .....
- 1.2 Endereço: .....
- 1.3 Telefone: ..... e-mail: .....
- 1.4 Gênero: ( 0 ) Masculino ( 1 ) Feminino
- 1.5 Idade: .....
- 1.6 Nascimento – Localidade: .....
- 1.7 Reside na localidade há quanto tempo? ..... Ano de chegada: .....
- 1.8 Estado Civil:  
 ( 0 ) Solteiro ( 1 ) Casado ( 2 ) Separado/Divorciado ( 3 ) Viúvo
- 1.9 Trabalha na comunidade? ( 0 ) Não ( 1 ) Sim

#### 2. MEIOS DE COMUNICAÇÃO:

- 2.1 Nas horas vagas ou tempo livre, o que você costuma fazer? Considerando as opções abaixo. Assinale qual seria a ordem de preferência, indicando com números de 1 a 14.
- ( ) assistir a concertos ( ) assistir a filmes  
 ( ) assistir à TV ( ) conversar com os vizinhos  
 ( ) cuidar do jardim ou das plantas ( ) ir a festas  
 ( ) ler ( ) navegar na Internet  
 ( ) passear com os animais de estimação ( ) praticar esportes  
 ( ) ouvir música ( ) sair com os amigos  
 ( ) ficar com a família/filhos ( ) outro: .....
- 2.2 Você gosta de ler?  
 ( ) sim, bastante ( ) sim, um pouco ( ) não
- 2.3 Assinale, indicando com números de 1 a 10, as alternativas que melhor correspondem ao seu gosto de leitura. Das opções abaixo, qual seria a ordem de preferência?
- ( ) livros teóricos ( ) romances (obras de ficção)  
 ( ) livros técnicos ( ) livros de poemas  
 ( ) livros de auto-ajuda, espiritualidade ( ) jornais da região  
 ( ) jornais da capital ( ) revistas  
 ( ) gêneros virtuais (artigos, ensaios, reportagens entre outros gêneros eletrônicos)  
 ( ) outro: .....
- 2.4 Que objetivos você tem ao ler os materiais de sua preferência?
- ( ) aumentar o conhecimento geral  
 ( ) aumentar o conhecimento técnico/específico  
 ( ) aumentar o vocabulário  
 ( ) fazer trabalhos/pesquisas para a universidade  
 ( ) preparar aula/sugestões de leitura para os alunos  
 ( ) ler pelo prazer que a leitura proporciona  
 ( ) pensar, refletir, analisar  
 ( ) desenvolver senso crítico/autonomia  
 ( ) outro: .....

2.5 Você comenta com as outras pessoas sobre o que você está lendo?

sempre                       às vezes                       nunca

2.6 Na sua opinião, os pais exercem influência na formação dos leitores? Explique.

.....  
 .....

### 3. FORMAÇÃO E HÁBITOS DE LEITURA

3.1 Onde você fez seus estudos de Ensino Fundamental?

Escola particular                       Escola pública                       Curso supletivo

3.2 Onde você fez seus estudos de Ensino Médio?

Escola particular                       Escola pública                       Curso supletivo

3.3 Que tipo de Ensino Médio você frequentou?

Não profissionalizante

Profissionalizante

Magistério

Supletivo

3.4 Onde você fez seus estudos de Ensino Superior? Especifique escrevendo a sigla ao lado:

Universidade pública .....                       Universidade particular .....

3.5 Que curso você realizou? .....

3.6 Quem criou e educou você na infância e na adolescência? .....

3.7 Qual o nível de instrução dessa pessoa? .....

3.8 Você tem filhos?

Não                       Sim. Quantos? .....                      Que idade eles têm? .....

3.9 Quando você era criança, no seu ambiente familiar, as pessoas costumavam ler?

Nunca                       Às vezes                       Muitas vezes                       Sempre                       Não sei informar

3.10 Quando você era criança, no seu ambiente familiar, as pessoas costumavam contar-lhe histórias?

Nunca                       Às vezes                       Muitas vezes                       Sempre                       Não sei informar

3.11 Quando você era criança, no seu ambiente familiar, as pessoas o(a) estimulavam a ler?

Nunca                       Às vezes                       Muitas vezes                       Sempre                       Não sei informar

3.12 Quando você era criança, no seu ambiente familiar, havia livros/jornais/revistas?

Nunca                       Às vezes                       Muitas vezes                       Sempre                       Não sei informar

3.13 Você costumava ler quando cursava o Ensino Fundamental?

Nunca                       Às vezes                       Muitas vezes                       Sempre                       Não sei informar

3.14 Como sua escola de Ensino Fundamental incentivava a leitura?

.....  
 .....

3.15 Você costumava ler quando cursava o Ensino Médio?

Nunca                       Às vezes                       Muitas vezes                       Sempre                       Não sei informar

3.16 Como sua escola de Ensino Médio incentivava a leitura?

.....  
 .....

3.17 Você costumava ler quando cursava o Ensino Superior?

( ) Nunca      ( ) Às vezes      ( ) Muitas vezes      ( ) Sempre      ( ) Não sei informar

3.18 Durante a graduação, que tipos de leitura você costumava realizar?

( ) Lia apenas o que dizia respeito ao curso.

( ) Lia o que dizia respeito ao curso e também realizava leituras para entretenimento.

3.19 Se você costuma ler, como geralmente consegue os materiais de leitura?

( ) Através de empréstimo de bibliotecas

( ) Através de empréstimo de colegas/amigos/familiares

( ) Através de compra

( ) Através de presente

( ) Através da Internet

3.20 Você lê revistas? ( ) Não      ( ) Sim

3.21 A que seções dá preferência? .....

3.22 Você lê jornais? ( ) Não      ( ) Sim

3.23 A que seções dá preferência? .....

3.24 Você lê livros? ( ) Não      ( ) Sim

3.25 Você costuma comprar livros? .....

3.26 Há uma biblioteca em sua casa? .....

3.27 Se há uma biblioteca, quantos livros ela contém aproximadamente? .....

3.28 Que tipos de livros você tem em sua biblioteca? .....

.....

3.29 Você costuma presentear alguém com livros?

( ) Nunca

( ) Às vezes

( ) Muitas vezes

( ) Sempre

3.30 As pessoas com quem você convive (amigos/colegas/familiares) têm o hábito de ler?

( ) Nunca

( ) Às vezes

( ) Muitas vezes

( ) Sempre

3.31 Quando você decide fazer uma leitura, geralmente o faz por:

( ) iniciativa própria

( ) indicação de colegas/amigos/familiares

( ) determinação de professores/chefes/superiores/pais

( ) influência dos meios de comunicação

( ) outra razão: .....

3.32 Após uma leitura, você:

( ) comenta com colegas, amigos, familiares o que leu

( ) recomenda a leitura para outras pessoas

( ) modifica seu modo de pensar e agir

( ) expressa sua opinião em público (reuniões/aulas)

( ) não toma posição alguma

( ) outra reação: .....

3.33 Na sua opinião, qual a função da leitura em sua vida?

.....

.....

.....

3.34 Nesse momento você está lendo algo? O quê?

.....

## ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O projeto de pesquisa *A Leitura na Formação do Universitário e suas Intervenções nos Processos Educativos: Formas de Interação com o Meio – 2009 e 2010* – a ser desenvolvido na comunidade de Monte Bérico, interior de Veranópolis, pretende verificar, em que grau e em que medida, os que passam pela universidade exercem influências na população em termos de difusão da leitura, incentivo à formação de hábitos de leitura, enfim de fazer da leitura uma prática cultural, inserida naturalmente na comunidade, na família e na escola. Para que a pesquisa aconteça, busca-se observar e analisar o grau de influência que leitores de formação universitária exercem, através de suas atividades profissionais e sociais, sobre as pessoas de sua comunidade, no desenvolvimento de práticas de leitura.

Para isso, pretendem-se realizar observações, questionários e entrevistas que, através de seus dados, fornecerão subsídios que virão a contribuir para que se realize um trabalho de acompanhamento de leituras realizadas por egressos de curso superior que habitam a comunidade. E a partir disso, o que se propõe com tal pesquisa é ensejar que esses egressos realizem um verdadeiro trabalho de extensão voltado para a leitura com pessoas desse local. A culminância da pesquisa será, então, promover o envolvimento e a interação dos egressos e das pessoas da comunidade em uma oficina de leitura. Assim, tais egressos estariam colaborando para o avanço dos estudos na área. Ressalta-se que não há nenhum risco físico ou psicológico aos egressos e demais pessoas envolvidas. O projeto é desenvolvido pela aluna do Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul e não tem fins lucrativos, nem financeiros externos.

A partir do exposto acima e pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, como egresso de curso superior e, portanto, sujeito dessa pesquisa, declaro que autorizo a sua realização na Comunidade de Monte Bérico, pois fui informado (a), de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos a que serei submetido (a), dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido (a), todos acima listados.

Fui, igualmente, informado (a):

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo;
- da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando.

A pesquisadora responsável por este Projeto de Pesquisa é Deline Farenzena (Fone: 54-91447010). O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa e outra com o pesquisador responsável. Este Projeto está vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul – CEP/FUCS, sob o endereço Rua Francisco Getúlio Vargas, nº 1130, sala 302, bloco A, Caxias do Sul – RS, CEP 95070-560 e telefone 32182100, ramal 2289.

Data: \_\_ / \_\_ / \_\_

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Caxias do Sul, 02 de fevereiro de 2010.

*Deline Farenzena*

## ANEXO 4 – ENTREVISTA

**Entrevistadora:** *Eu quero saber o que vocês leram... Tu estava contando (SM17).*

**SM17:** *Sim, eu tinha começado esse do Mário Quintana, né? Quintana de bolso, eu até tinha pegado porque era pequenininho, porque eu queria dar conta do livro, né? Até em função dos compromissos que eu tinha. Mas, eu comecei a ler e achei ele tão deprimente que eu disse “não, não é a leitura que eu quero para mim nesse período”. Ai eu larguei, porque como eu tenho que ajudar o Carlinhos no trabalho dele sobre os antepassados, então eu me inteirei mais dessas histórias e então fui pegar Rovílio Costa, né? Sobre história de Veranópolis, ai... dos costumes dos antepassados, as viagens de navio, eu fui buscar aquilo, sabe, não sei... preenche, dá uma esperança, né? E depois, eu gosto de ler crônicas de jornal também.*

**Entrevistadora:** *Ah, crônicas de jornal é bem bom...*

**SM17:** *Até assim... Eu gosto do José Simon do Jornal do Comércio. José Simon é aquele cara muito inteligente, né? Ele pega todos os acontecimentos que tão, ele junta tudo e conta de um jeito tão gostoso, que a gente entende.*

**Entrevistadora:** *Que bom que ele consegue fazer isso...*

**SM17:** *Sim, ele malha o presidente da república.*

**Entrevistadora:** *E do Veríssimo, o que tu leu, tu gostou?*

**SM17:** *Ah, eu gosto bastante do Veríssimo, tem o dia-a-dia de cada um ali, né? É muito legal.*

**Entrevistadora:** *Eu não sei se alguém quer comentar, se vocês leem o Veríssimo no jornal, as crônicas dele, alguma coisa... É para a gente interagir e trocar, vocês vão se contar o que vocês leram, o que vocês gostam... Vamos (SM13)!*

**SM13:** *Eu? O que eu mais leio, na verdade é uma fugidinha assim na Internet, né? Dá uma escapadinha...*

**Entrevistadora:** *Tá certo!*

**SM13:** *Em casa, eu leio de manhã, porque eu faço o seguinte: tá todo mundo dormindo, eu acordo quinze para às seis, faço o café.*

**SM17:** *Ah, é tu que faz o café?*

**SM13:** *Sim, eu pego, eu acordo antes porque eu gosto de ler, eu sou assinante do Correio Riograndense.*

**SM17:** *Eu leio também esse jornal, como tem coisa boa! É da editora dos padres.*

**SM13:** *Eu leio assim... Às vezes eu faço tricô, quando dá, faço uma manta, porque é o horário, é quinze, vinte minutos que sobra.*

**SM17:** *E uma coisa que eu não deixo, eu tenho um livrinho em cada canto, é no banheiro, na cozinha e no quarto, palavra cruzada, eu adoro fazer e olha, deixa a gente bem atizada e vocabulário também. Mas, o Correio Riograndense que a (SM13) falou também, como a minha mãe assina e a gente fica lá com ela, nossa, cada reportagem, cada coisa bacana e é uma linguagem que todo mundo entende, mas é com um fundo... Assim, não é um jornalzinho!*

**SM13:** *Eu li umas crônicas da Martha Medeiros, ela é bem divertida.*

**SM17:** *Ela consegue colocar o dia-a-dia da gente.*

**SM13:** *A crônica que eu li, que eu gostei ela falava do cara que colocou a plaqueta que dizia, ãh... eu tenho que pegar, eu tenho que achar (procura no livro). É uma das primeiras, é bem interessante, por isso eu disse para vocês, eu leio de manhã, né? Esse aqui, ele diz VENDE FRANGO-SE.*

(Risos)

**SM17:** *Não é “Vende-se frango”.*

**SM13:** *Não é “Vende-se frango”. E a Martha Medeiros achou interessante! Ela disse que do jeito dele, ele tá vendendo...*

**Convidada:** *Por que é mais que um?*

**SM17:** *É que ele queria escrever o português correto e não sabia como colocar o “se”.*

**SM13:** *Não, na verdade ela dizia que é o jeito dele, ele queria vende o frango, oferece o frango para as pessoas e ao invés de ele dizer, botar a plaqueta “Vende-se frango”, ele escreveu “Vende frango-se”.*

(Risos)

**SM17:** *Legal isso! Ele queria ser correto, né?*

**SM13:** *Ele queria ser correto na plaquetinha dele, mas...*

**Entrevistadora:** *Tu vê, ela consegue pegar bem essas coisas do cotidiano.*

**SM17 e SM13:** *É...*

**SM17:** *Mas, ela tá morando em São Paulo agora? Ela foi entrevistada no programa da Ana Maria Braga e é uma mulher que tem uma inteligência também, né?*

**Entrevistadora:** *Eu contei para vocês que eu assisti ela em Bento. Ela disse que para ela escrever é como se despir, pois na verdade tu bota um pouco de ti, tu abre a tua vida, tu abre para todo mundo o que tu pensa...*

**SM17:** *E a pessoa está aberta também a críticas, né?*

**Entrevistadora:** *E tu (SM18), chegou a ler alguma coisa?*

**SM18:** *Eu li só esse do Rubem Braga, mas em casa eu leio revista, coisas... Jornal, por enquanto nós não temos. (confirma com a irmã)*

**Convidada:** *É antigamente, nós assinava o Jornal Riograndense. Uma coisa que eu fazia, eu recortava as receitas de ervas medicinais. E aí eu comprei um caderno grande e coleí tudo.*

**SM17:** *Onde tem coisa sobre saúde e caiu embaixo do meu olho, eu gosto.*

**Entrevistadora:** *Eu tenho algumas perguntas para fazer para vocês, para estender um pouco mais nossa conversa... Então vamos ver, por que motivo vocês escolheram esses autores?*

**SM17:** *No caso o Veríssimo, eu?*

**Entrevistadora:** *É.*

**SM17:** *Porque eu acho ele leve, eu acho ele gostoso de ler, é uma coisa divertida e eu acho que tem tudo a ver com a fase da vida da gente também. Que nem, aquele dia, o Quintana me deprimiu, não, eu não tô querendo isso, não tô querendo baixar o meu astral, eu tô querendo coisa que me levante. Eu tô querendo vida, eu tô querendo botar mais vida na minha vida. Eu tô querendo mais coisa que me preenche. Eu tô nessa fase, aquilo que me bota para baixo, eu tô deixando de lado, eu não quero. Porque a gente pode ler para meditar, para refletir, mas não é agora. Não tô pra isso agora. Porque é importante tu ler até certas coisas, até no Correio Riograndense, no Estafeta também, não sei qual é o jornal que o Frei Wilson João escreve.*

**SM18:** *No Correio.*

**SM13:** *No Correio tem uma coluna dele.*

**SM17:** *Tem, mas tem um jornal daqui de Veranópolis também. Mas, como eu percebi que ele tá numa fase da vida dele, que ele tá pra baixo por causa da doença dele, ele tá entregando os pontos, ele tá assim, só fala de morte, morte e pensar... Não tô mais lendo ele. Tem coisas muito boas que ele faz a gente refletir. Eu quero coisas pra cima. Eu gosto de ler história também, história de pessoas, aquilo, meu deus, é pra gente, eu gosto de ir buscar... mesmo sabendo que as pessoas sofreram, mas que depois deram a volta por cima, eu gosto, me atrai.*

**SM13:** *Na verdade, eu levei um do Mário Quintana, mas eu não li, não abri... eu li a Martha Medeiros nessa situação.*

**Entrevistadora:** *Tu acha que tu te identifica mais com ela?*

**SM13:** *Sim, depois assim, nessa questão do ler, eu gosto muito, livros, coisas assim é bom, né? É bom o jornal, tem umas dicas... Agora, no caso da gente... às vezes até, tu acaba não lendo.*

**Entrevistadora:** *Pois é, vocês vejam até pelo próprio grupo, no primeiro encontro nós estávamos em bastante.*

**SM17:** *É tu não lê, porque aí tu tem filho, tu tem o trabalho, a gente tem que se dividir tanto com as coisas.*

**Entrevistadora:** *É, sempre tem a questão de muitos compromissos, né? E aí acaba deixando de lado.*

**SM17:** *Essas coisas gostosas a gente acaba deixando de lado. E eu gosto de ler quando ninguém me enche o saco.*

*(Risos)*

**SM17:** *Se tem circulação pela casa, eu nem pego livro. Me tira a atenção.*

**SM13:** *Ah, tem que se concentrar né? A Marcela também... eu tenho os livros, da faculdade, tá guardado tudo. Mas, a Marcela tá na fase de fazer o tema e ela quer ajuda, ela é criança, e depois assim, tem que dar atenção. Precisa acompanhamento.*

**SM17:** *Precisa acompanhamento. Os meus agora é cobrança. Eu não acompanho mais. Cobro que eles façam as coisas, porque eles têm que tomar as rédeas, eles têm que começar a caminhar com as próprias pernas.*

**Entrevistadora:** *Agora no geral, para todas vocês e em específico quando vocês lêem, os outros livros também, mas em especial as crônicas: Vocês fazem alguma relação com outras leituras? Vocês observam a maneira como o texto está organizado? Vocês dão atenção para as entrelinhas? O que o autor quis dizer com isso? Vocês param para refletir? Trazem as experiências de vocês para o texto? Falem um pouquinho sobre isso...*

**SM18:** *É, eu faço essa relação e vejo que nas entrelinhas têm muitas coisas que ele queria falar. Dá vontade de reler de novo. Depois, ah, eu adoro crônicas.*

**SM17:** *No texto, as próprias metáforas que ficam, eu gosto. E cada vez que tu lê, bate com alguma coisa diferente, como um filme, né?*

**Entrevistadora:** *E tu faz relação com outras leituras? Traz a tua bagagem?*

**SM17:** *Ah sim, isso eu percebi lá no outro texto. Ah, que interessante!*

**Entrevistadora:** *E como vocês lêem? Que observações vocês fazem?*

**SM17:** *Primeiro, se o título me chamou atenção eu leio. Eu leio logo. Se não me atrai muito, eu deixo de lado, mas ele fica lá, eu não guardo, eu deixo ele por ali. Tem um livro que eu tinha uma vontade de ler, que era “Os Cavaleiros Templários”. Fazem dois anos, eu não li ele ainda. Eu só tinha vontade de ler. Mas, ele tá lá, no dia que eu me achar... Eu tinha começado a ler, mas achei ele tão complicado, ele vai buscar lá atrás na história, é um rolo só, mas por enquanto eu não tenho vontade de desenrolar nada. Então tu tem que pegar o fio da meada e entender lá atrás até uma certa data. Eu vou ter que ler tudo de novo, porque eu não entendi nada do livro. E aí eu disse “Não é agora que eu quero entender isso aqui”, deixei de lado e fui ler coisas mais light. Então a primeira avaliação é pelo título, se me deu o*

*insight, que a gente diz, daí eu leio logo, daí é pra já. Mas como eu sei que o livro ta lá, ele é meu, daí eu não tenho pressa, eu leio o dia que eu acha.*

**Entrevistadora:** *E vocês acham que a vontade de ler é própria de vocês, ou mais quando vocês eram crianças, despertaram em vocês? Teve uma influência?*

**SM17:** *Eu não tive. Eu comecei a ter a vontade de ler agora, depois de adulta, porque eu comecei a me instigar. Eu não fui estimulada.*

**Entrevistadora:** *Eu contei para vocês, eu sou muito mais leitora agora.*

**SM17:** *A família não, meu pai e minha mãe não tinham nem condições de estimular. Eles fizeram o primário então, nem é de se cobrar isso deles agora. E depois na escola, também foi pouco, era só o que era obrigatório e acabou. E eu fui ler depois de adulto porque eu tenho curiosidade, que eu acho que eu devia ter desenvolvido lá naquela época. Então agora eu tento recuperar, compensar.*

**Entrevistadora:** *Muito bem, a (SM13) disse que gosta de ler mais de manhã, né? Mais alguém tem algum horário que goste?*

**SM18:** *Eu, à noite, porque não deu tempo durante o dia.*

**SM17:** *À noite também.*

**Entrevistadora:** *E aí, vocês têm livros, por exemplo, na cabeceira da cama?*

**SM17:** *Sim, a revista Veja tá sempre na cabeceira. Ela fica na cabeceira do Carlos de segunda até quarta. E quinta vai para minha.*

*(Risos)*

## ANEXO 5 - CRÔNICAS

### 1º ENCONTRO

A LINGUA DE TRÊS PONTAS

#### Falando mal da mídia

Em julho de 1945, uma greve deixou os novaiorquinos sem jornais por dezessete dias. À ocasião foi feito um estudo sociológico sobre os resultados da carência de informação escrita. Algumas respostas à enquete: “Sinto-me terrivelmente perdido”, “Sinto-me como um peixe fora d’água”, “Perdi o contato com o mundo”, “Cheguei a perder o sono”. Mesmo que exageradas, estas patéticas assertivas mostram o importante papel dos meios de comunicação numa modernidade caracterizada, segundo as palavras de Joseph Addison em 1712, pela “ânsia generalizada de notícias”.

Reportar e receber novidades sempre foi uma necessidade para o ser humano. Não por outra razão Feidipedes correu mais de trinta quilômetros: tinha de transmitir aos conterrâneos as boas novas da vitória dos gregos sobre os persas em Maratona (490 a. C.). Quando não se tratava de comunicação oral, eram os tambores que funcionavam, ou os sinais de fumaça. A verdade, porém, é que a palavra escrita – com sua aura de respeitabilidade – acabou por se tornar uma forma prestigiada de informação. Boletins manuscritos já circulavam à época do Império Romano, mas só com a introdução da imprensa pode-se falar em co-

104

municação de massa. No início tratava-se apenas de panfletos, às vezes em versos, como o cordel nordestino. Assuntos: casamentos reais, crimes, acontecimentos sobrenaturais – nada muito diferente do que é notícia hoje. No começo do século dezesete, aparece o jornal que, diferente do panfleto, é publicado regularmente, trata de vários assuntos e não de um só, tem um título e um formato próprio. Não havia manchetes e o estilo não era lá essas coisas. Eis uma notícia publicada por um jornal inglês: “Terça-feira, 30 de janeiro de 1649. Hoje o rei foi decapitado”. No corpo da notícia: “O rei perguntou ao carrasco se o seu cabelo estava bem. Depois disse: espero que seja rápido. Será rápido, respondeu o carrasco”. Em matéria de sobriedade e concisão, dificilmente esse texto pode ser ultrapassado.

As revoluções do século dezoito, tanto a americana como a francesa, deram ao jornal um grande impulso. Na França, multiplicaram-se os títulos: *L'Ami du Citoyen*, *L'Ami du Roi*, *L'Ami de la Révolution*, *L'Ami des Jacobins* – nunca houve tantos amigos da informação. O mais famoso era *L'Ami du Peuple*, do agressivo Jean-Paul Marat, que atacava “os fingidos, os hipócritas, os traidores”. Marat foi assassinado, na banheira, por Charlotte Corday (talvez seja esta a razão pela qual alguns franceses olham o banho com desconfiança). Aos poucos, os jornais foram se diferenciando em “respetáveis” e “populares” ou “jornais de esgoto”, como eram conhecidos nos Estados Unidos em meados do

105

século vinte. Na luta pelo público, o jornalismo passou a valorizar o furo, a investigação — uma tendência que se consagrou quando as matérias sobre Watergate publicadas no *Washington Post* derrubaram o presidente Richard Nixon.

Um importante salto nas comunicações ocorreria na década de vinte, quando o rádio comercial fez sua estréia — com enorme sucesso: em dois anos (1920-22) surgiram nos Estados Unidos quase seiscentas emissoras. No começo dos anos quarenta é a tevê que aparece. E a revolução eletrônica está sendo completada com a internet. Tudo isto justifica a expressão de Marshall McLuhan, “aldeia global”.

Os aldeões recebem diariamente uma avalanche de informações. Mas isto não os faz necessariamente felizes. As notícias falam de guerras, de crises, de violência, de problemas econômicos, de escândalos diversos, envolvendo desde sexo até drogas. E muitos se queixam do que consideram sensacionalismo barato. Os acusados dirão que estão apenas dando ao público aquilo que o público quer. O que não os torna mais simpáticos aos olhos dos críticos que, às vezes, imitam os monarcas do passado, aqueles que costumavam executar os mensageiros portadores de más notícias. A mídia — a abrangência do termo já é uma mediocracia e considerada uma guardiã desta, mas os benefícios da democracia, para muitas pessoas, são favas

contadas. De modo que, ao lado dos elogios, brotam as críticas, sempre contundentes. E o que é criticado? A má qualidade (Clive Barnes, David Frost, Frank Zappa), as distorções (Mailet), a superficialidade (Chandler), o mau gosto (Baudelaire). Críticas como estas sempre fazem sucesso. Inclusive, e principalmente, quando veiculadas pela mídia.



*A ninguém agrada o portador de más notícias.*

"  
Sófocles

*Jornais depõem tiranos — mas estabelecem a sua própria tirania.*

"  
James Fenimore Cooper

*Cada jornal, da primeira à última linha, nada mais é que um circo de horrores... E é com esse acepipe que o homem civilizado começa sua refeição matinal.*

"  
Charles Baudelaire

*Efêmera folha de papel, o jornal é o inimigo do livro como a cortesã é inimiga da mulher decente.*

"  
Edmond e Jules de Goncourt

*A gente pega o jornal com curiosidade — e larga-o com desapontamento.*

"  
Charles Lamb, escritor inglês

*Nenhum dos piores romances franceses dos quais os pais tentam proteger os filhos é tão mau quanto o jornal que chega todos os dias à mesa do café de cada família inglesa.*

"  
Victoria, rainha da Inglaterra

*A galeria do Parlamento em que sentam os jornalistas tornou-se um Quarto Poder.*

"  
Thomas Babington Macaulay, historiador inglês

*Os jornais, pelo visto, degeneraram. Agora até são confiáveis.*

"  
Oscar Wilde

O jornalista consiste em anunciar que "Lord Jones morreu" para pessoas que nem sabiam que Lord Jones estava vivo.

"  
G. K. Chesterton

Apóio a imprensa livre. Mas os jornais eu não posso suportar.

"  
Tom Stoppard

A missão da imprensa é difundir a inteligência. E impedir que seja absorvida.

"  
Karl Kraus

Uma vez que um jornal aborda uma história, os fatos estão perdidos para sempre. Inclusive para os protagonistas.

"  
Norman Mailer

Desde que minha foto esteja na primeira página, não me importa o que escrevam sobre mim.

"  
Mick Jagger

Quando vejo um jornal, penso nas pobres árvores. São belas, dão sombra, mas o papel que delas sai é muito mal usado.

"  
Yehudi Menuhin

A vida real, com assassinatos, catástrofes, heranças fabulosas, acontece quase que exclusivamente nos jornais.

"  
Jean Anouilh

Muita informação. Pouco bom senso.

"  
Gertrude Stein

*Quando coisas distantes, não familiares e complexas são transmitidas a grandes massas, a verdade sofre uma considerável distorção: o complexo torna-se simples, o hipotético vira dogmático e o relativo passa a ser o absoluto.*

Walter Lippman, jornalista norte-americano

*A organização de nossa imprensa é um sucesso. Eliminamos aquele conceito de liberdade política segundo o qual todos podem dizer o que pensam.*

Adolf Hitler

*A televisão é a primeira manifestação cultural inteiramente democrática. Mostra o que o povo quer. Mostrar é bom. Terrível é o que o povo quer.*

Clive Barnes, crítico teatral inglês

*A televisão é um invento que lhe permite ser entretido em casa por pessoas que você não deixaria entrar em sua casa.*

David Frost, radialista inglês

*Odeio televisão. Odeio televisão tanto quanto odeio amendoim. Mas não posso parar de comer amendoim.*

Orson Welles

*Televisão é um meio de entretenimento que permite a milhões de pessoas assistirem à mesma coisa ao mesmo tempo — e ainda assim continuarem solitárias.*

T. S. Eliot

*Televisão: a palavra é metade de origem grega, metade de origem latina. Não podia sair boa coisa daí.*

C. P. Scott, jornalista inglês

*Uso a tevê para aparecer nela, não para olhá-la.*

"

Noel Coward, dramaturgo e ator inglês

*A televisão é uma coisa muito educativa. Cada vez que alguém liga o aparelho eu saio da sala e vou ler um livro.*

"

Groucho Marx

*Fazer jornalismo com roqueiros significa entrevistar gente que não sabe falar para gente que não sabe ler.*

"

Frank Zappa, roqueiro

*A televisão demanda nossa atenção, não para concentrá-la, mas para dispersá-la.*

"

Saul Bellow

*A televisão é perfeita. Você aperta alguns botões, coisa em que os primatas são tão proficientes, reclina-se e esvazia sua cabeça de qualquer pensamento. Você não precisa se concentrar. Você não precisa reagir. Seu cérebro é desnecessário, seus pulmões, e fígado, e rins continuam a funcionar normalmente. Tudo está em paz. Você está no Nirvana.*

"

Raymond Chandler

*A invenção da televisão pode ser comparada à introdução do abastecimento de água a domicílio. Não mudou muita coisa nos hábitos das pessoas. Simplesmente eliminou a necessidade de sair de casa.*

"

Alfred Hitchcock

*Se eu não falo com a imprensa é porque sou um eremita. Se eu falo com a imprensa é porque quero manipulá-la. Ou seja: perco sempre.*

"

Bob Dylan

## Os jornais

Meu amigo lança fora, alegremente, o jornal que está lendo e diz:

— Chega! Houve um desastre de trem na França, um acidente de mina na Inglaterra, um surto de peste na Índia. Você acredita nisso que os jornais dizem? Será o mundo assim, uma bola confusa, onde acontecem unicamente desastres e desgraças? Não! Os jornais é que falsificam a imagem do mundo. Veja por exemplo aqui: em um subúrbio, um sapateiro matou a mulher que o traía. Eu não afirmo que isso seja mentira. Mas acontece que o jornal escolhe os fatos que noticia. O jornal quer fatos que sejam notícias, que tenham conteúdo jornalístico. Vejamos a história desse crime. “Durante os três primeiros anos o casal viveu imensamente feliz...” Você sabia disso? O jornal nunca publica uma nota assim:

“Anteontem, cerca de 21 horas, na rua Arlinda, no Méier, o sapateiro Augusto Ramos, de 28 anos, casado com a senhora Deolinda Brito Ramos, de 23 anos de idade, aproveitou-se de um momento em que sua consorte erguia os braços para segurar uma lâmpada para abraçá-la alegremente, dando-lhe beijos na garganta e na face, culminando em um beijo na orelha esquerda. Em vista disso, a senhora em questão voltou-se para o seu marido, beijando-o longamente na boca e murmurando as seguintes palavras: “Meu amor”, ao que ele retorquiu: “Deolinda”. Na manhã seguinte, Augusto Ramos foi visto saindo de sua residência às 7,45 da manhã, isto é, dez minutos mais tarde do que o habitual, pois se demorou, a pedido de sua esposa, para consertar a gaiola de um canário-da-terra de propriedade do casal”.

A impressão que a gente tem, lendo os jornais — continuou meu amigo — é que “lar” é um local destinado

principalmente à prática de “uxoricídio”. E dos bares, nem se fala. Imagine isto:

“Ontem, cerca de 10 horas da noite, o indivíduo Ananias Fonseca, de 28 anos, pedreiro, residente à rua Chiquinha, sem número, no Encantado, entrou no bar “Flor Mineira”, à rua Cruzeiro, 524, em companhia de seu colega Pedro Amâncio de Araújo, residente no mesmo endereço. Ambos entregaram-se a fartas libações alcoólicas e já se dispunham a deixar o botequim quando apareceu Joca de tal, de residência ignorada, antigo conhecido dos dois pedreiros, e que também estava visivelmente alcoolizado. Dirigindo-se aos dois amigos, Joca manifestou desejo de sentar-se à sua mesa, no que foi atendido. Passou então a pedir rodadas de conhaque, sendo servido pelo empregado do botequim, Joaquim Nunes. Depois de várias rodadas, Joca declarou que pagaria toda a despesa. Ananias e Pedro protestaram, alegando que eles já estavam na mesa antes. Joca, entretanto, insistiu, seguindo-se uma disputa entre os três homens, que terminou com a intervenção do referido empregado, que aceitou a nota que Joca lhe estendia. No momento em que trouxe o troco, o garçom recebeu uma boa gorjeta, pelo que ficou contentíssimo, o mesmo acontecendo aos três amigos que se retiraram do bar alegremente, cantarolando sambas. Reina a maior paz no subúrbio do Encantado, e a noite foi bastante fresca, tendo dona Maria, sogra do comerciante Adalberto Ferreira, residente à rua Benedito, 14, senhora que sempre foi muito friorenta, chegado a puxar o cobertor, tendo depois sonhado que seu netinho lhe oferecia um pedaço de goiabada”.

E meu amigo:

— Se um repórter redigir essas duas notas e levá-las a um secretário de redação, será chamado de louco. Porque os jornais noticiam tudo, tudo, menos uma coisa tão banal de que ninguém se lembra: a vida...

Mato, 1951

## Falando mal da política (e do governo)

*Só há uma coisa pior do que ser objeto da  
conversa albeia, e esta coisa é: não ser objeto da  
conversa albeia.*

Oscar Wilde

Política vem do grego *polis*, cidade, e de fato foi a cidade grega o primeiro cenário para aquela atividade que caracteriza a política: a organização da vida conjunta dos cidadãos. Não por coincidência, foi também na Grécia que apareceu a primeira obra importante sobre o tema: *Política*, de Aristóteles. Defensor da aristocracia como forma de governo, Aristóteles via, contudo, na política a forma de conciliar interesses diversos dentro da *polis*. Aos poucos o substrato da política foi se alargando: já não era mais só a cidade, mas também o país ou grupos de países. E também foram se multiplicando as obras sobre o tema, de autores clássicos: Maquiavel, Hobbes, Montesquieu, Rousseau, Marx... Mas isto não melhorou a imagem da atividade em si: durante muito tempo política foi sinónimo de bando, de facção. Até hoje o é.

Dentro da política, o grande tema é o poder: como ele se organiza, como é administrado, como é conquistado, a que se destina. A política é objeto de uma ciência, mas não é dessa ciência que as pessoas falam quando se referem aos políticos: é às manobras, às intrigas, aos truques, à “zona cinzenta” da amoral-

dade, ou à zona menos discreta da franca imoralidade. Enquetes realizadas no Brasil mas também em outros países mostram, consistentemente, que as pessoas não têm em alta conta os políticos. Palavras como "corrupção", "nepotismo", "ociosidade", "safadeza" são freqüentemente associadas à atividade política. Indagados a respeito, os políticos dirão que a categoria, como qualquer outra categoria, comporta boas e más pessoas. E muitos falarão em paixão, o que pode ser comprovado na prática. A trajetória que leva à política é uma rua de mão única. Em saúde pública — e a figura de Oswaldo Cruz é um exemplo clássico — passa-se do nível técnico ou científico para o nível administrativo e daí ao político, numa seqüência absolutamente irreversível. E compreensível. É a tentação do macro: quanto maior o campo de atividade, mais fascinante ele se torna, pela simples razão de que envolve mais poder. E poder, em política, é uma palavra-chave: o poder é afrodisíaco, dizia Ulysses Guimarães, que nem foi tão poderoso assim.

As críticas feitas à política estendem-se ao governo, isto é, política transformada em poder institucionalizado, capaz de reger a sociedade. *Si hay gobierno, soy contra*: a frase atribuída a um anarquista espanhol resume a atitude de muitas pessoas — da maioria, talvez — em relação ao governo. Que é uma instituição relativamente nova na história da humanidade: governo não pode existir sem Estado, e o Estado, tal como o conhecemos, data do século dezessexis. Antes disto,

havia, claro, quem mandasse. Mas a forma como esse alguém mandava e a extensão de seu poder eram extremamente variáveis. Uma das coisas que o Estado moderno fez foi estabelecer regras para governar. Dentro destas regras o governo deve atender a determinadas necessidades da população. E daí nasce a dúvida: muito governo ou pouco governo? Thomas Hobbes, no século dezesete, comparou o Estado absolutista ao Leviatã, aquele monstro bíblico; mas o Estado de Bem-Estar Social, que surgiu para corrigir as distorções criadas pela Revolução Industrial, prometeia proteger o cidadão "do berço ao túmulo". Ou seja: para uns, quanto menos Estado (e governo), melhor; para outros, é o contrário. Mas às vezes o governo não faz o que deveria fazer. Outras vezes faz mal o que deveria fazer. De qualquer modo, as expectativas são sempre maiores do que as realizações.

Visando ou não ao poder, a política procura tornar-se a arte do possível. Diz Bernard Crick (*In Defense of Politics*): "A política pode ser simplesmente definida como a atividade pela qual diferentes interesses são, numa base comum, conciliados, de modo que caiba a cada um deles uma fatia de poder proporcional à sua importância no bem-estar e na sobrevivência da comunidade". É uma definição racional que, quando seguida, permite a implementação da Política com P maiúsculo. Nestas circunstâncias, as pessoas usarão o termo "estadista" para designar, com admiração, o político que não se restringe ao imediato, mas que

pensa no futuro. Falarão de políticos dedicados, honestos, competentes, confiáveis.

Estes políticos estão em muitos lugares. Menos, claro, nas enquetes de opinião. Ou nas citações que, de certo modo, as refletem (e que são, muitas vezes, de autoria dos próprios políticos). O que criticam pode ser visto nas frases abaixo: a ânsia do poder (São Tomás de Aquino, Lord Halifax, Lord Acton, Samuel Johnson, Shelley), a duplicidade (John Arbuthnot, Saki, John Gunther), a falsidade (Hitler, De Gaulle, Orwell, Kruschew), o egoísmo (Ambrose Bierce), a mediocridade (Enzensberger, George Nathan, Camus), a corrupção (Bevan, Jackie Mason), o autoritarismo.

E os políticos? Correm, às vezes literalmente, atrás da máquina. Foi o que aconteceu, segundo a *Fórmula de S. Paulo*, com Roberto Freire, senador pelo PPS. Em Brasília, ele seguia para casa, na viatura oficial, quando um carro emparelhou com ele. O rapaz que dirigia gritou para o senador: "Os políticos são todos uns ladrões!" Freire ordenou ao motorista que alcançasse o carro e então gritou por sua vez para o garoto que ele era um desinformado. O jovem, assustado, fugiu, apesar de perseguido pelo motorista de Freire. Que depois mostrava-se desconsolado: tudo o que ele queria era obter o telefone e o e-mail do jovem para continuar a discussão de maneira civilizada. O que, pelo visto, não é fácil.

*Se eu tivesse me engajado na política, homens de Atenas, eu teria percebido há muito tempo sem ter feito qualquer bem a vós ou a mim.*

“  
Sócrates (citado em Platão, *Apologia*)

*Desde o momento em que nascem, os homens estão destinados a mandar ou a serem mandados.*

“  
Aristóteles, *Política*

*Não há repouso possível para aqueles que se engajam em política, porque eles estão sempre buscando o poder ou a fama.*

“  
São Tomás de Aquino

*Quem quer que deseje fundar um Estado deve partir da pressuposição de que todos os homens são maus.*

“  
Maquiavel

*Já que para os príncipes é inevitável o ódio de alguns, devem evitar serem odiados por todos...  
Devem, sobretudo, evitar o ódio dos mais poderosos.*

"  
Maquiavel

*O inocente torna-se culpado, quando aos olhos do príncipe ele parece condenável.*

"  
Corneille

*A tirania sempre tem propósitos elevados.*

"  
Racine

*Cada vez que indico alguém para um cargo critico em inimigos — e transformo um amigo em um ingrato.*

"  
Luis XIV

*Quando deseja o poder, a pessoa é uma, quando o consegue, é outra. E não há duas pessoas mais diferentes.*

"  
Lord Halifax

*Os políticos não amam. Nem odeiam. O interesse, não o sentimento, é aquilo que os move.*

"  
Lord Chesterfield

*O poder corrompe, e o poder absoluto corrompe de forma absoluta.*

"  
Lord Acton (John Emerich E. D. Acton, historiador inglês)

*O poder está sempre tirando de muitos para dar a poucos, porque esses poucos são mais atentos e persistentes.*

"  
Samuel Johnson

*Política é só um jeito de subir na vida.*

"

Samuel Johnson

*Em política, aquilo que é imposto pelo medo acaba terminando em loucura.*

"

Samuel T. Coleridge

*Os partidos políticos morrem engolindo as próprias mentiras.*

"

John Arbuthnot, médico e escritor inglês

*Ignorância é o que leva um homem a entrar num partido político; vergonha é o que o impede de sair dele.*

"

Benjamin Franklin

*O primeiro erro em relação à política é entrar nela.*

"

Idem

*Quando um homem ambiciona um cargo, algo nele já apodreceu.*

"

Thomas Jefferson

*Em política, o absurdo não é obstáculo.*

"

Napoléão Bonaparte

*Uma importante habilidade política é encontrar nomes novos para coisas que, com nomes antigos, desgostavam o público.*

"

Talleyrand

*Para quem estuda a humanidade com olhos de filósofo, nada é mais surpreendente do que a facilidade com a qual muitos se submetem ao governo de poucos.*

“

David Hume

*Ser governado é ser vigiado, inspecionado, dirigido, regulamentado, doutrinado, conferido, avaliado, censurado e comandado — por pessoas que não têm conhecimento nem virtude.*

“

Pierre-Joseph Proudhon

*O poder é como a peste: contagia todos que estão próximos.*

“

Percy Bysshe Shelley

*Quando os partidos políticos começam a desejar mais o fracasso dos adversários que seu próprio sucesso, a tirania está próxima.*

“

Alexis de Tocqueville

*É bom sempre ficar com a multidão. Se existem duas multidões, fique com a maior.*

“

Charles Dickens

*A política é a única atividade para a qual nenhuma preparação é considerada necessária.*

“

Robert Louis Stevenson

*Como bom político, ele estava tratando de salvar a cara. As duas caras.*

“

John Gunther, escritor norte-americano

*A guerra nada mais é que a continuação da política por outros meios.*

"  
Karl von Clausewitz

*A política não é uma ciência exata. A política é a arte do possível.*

"  
Otto von Bismarck

*Política: a condução dos assuntos públicos visando a interesses privados.*

"  
Ambrose Bierce

*Toda política baseia-se na indiferença da maioria.*

"  
Paul Valéry

*Ele não sabe nada; ele pensa que sabe tudo. O que, claramente, aponta para uma carreira política.*

"  
Bernard Shaw

*Anarquismo é um jogo em que você sempre apanha da polícia.*

"  
Idem

*Todos os primeiros-ministros estão casados com a verdade, mas, como muitos casados, às vezes dormem em quartos separados.*

"  
Saki (H. H. Munro)

*Quem quiser o apoio das massas deve dizer a elas as coisas mais vulgares e estúpidas.*

"  
Adolf Hitler, *Mein Kampf*

*O povo logo cansa de seus messias e livra-se deles, sejam bons, o que é raro, ou maus, o que é a regra.*

"  
H. L. Mencken

*O poder é triste.*

"  
Alain (Variante: *O poder não é felicidade*, William Goodwin)

*A política é mais perigosa que a guerra. Na guerra só se pode morrer uma vez; na política, várias.*

"  
Winston Churchill

*Política é ser pequeno.*

"  
Charles De Gaulle

*Como os políticos nunca acreditam no que eles próprios dizem, ficam surpresos quando outros o fazem.*

"  
Idem

*A linguagem da política — e, com variações, isto é verdade em relação a todos os partidos políticos, dos conservadores aos anarquistas — destina-se a fazer com que as mentiras soem como verdade.*

"  
George Orwell

*O poder político brota do cano de um fuzil.*

"  
Mao Tsé-Tung

*Não me atrevi a ser radical na juventude por medo de tornar-me conservador na velhice.*

"  
Robert Frost

*Gratidão não é um traço habitual na política.*

”  
Lord Kilmuir, político inglês

*Um político é alguém que divide as pessoas em dois grupos: os usáveis e os inimigos.*

”  
Friedrich Nietzsche

*É fácil arrumar o mundo. No palanque.*

”  
David Lloyd George, político inglês

*Quando em era criança, diziam-me que qualquer um pode se tornar presidente. Estou começando a acreditar que isto é verdade.*

”  
Clarence Darrow, advogado americano

*Só há uma regra para a política: não diga no poder aquilo que você dizia quando estava na oposição.*

”  
John Galsworthy

*Políticos prometem construir uma ponte mesmo onde não há rio.*

”  
Nikita Krushev

*Tudo começa como mística. Tudo termina como política.*

”  
Charles Péguy

*Política é escolher entre o desastroso e o intragável.*

”  
John Kenneth Galbraith

*Eu nunca voto em alguém. Sempre voto contra alguém.*

"  
W. C. Fields, comediante norte-americano

*É uma pena: as pessoas que melhor poderiam dirigir o país estão ocupadas dirigindo taxi ou cortando nosso cabelo.*

"  
George Burns, comediante norte-americano

*Nos Estados Unidos, existem dois partidos: vencedores e perdedores.*

"  
Kurt Vonnegut Jr.

*A política é a segunda mais velha profissão do mundo, mas eu a acho cada vez mais parecida com a primeira.*

"  
Ronald Reagan

*A política não é uma má profissão. Se você é bem-sucedido, há muitas recompensas. Se fracassa, sempre pode escrever um livro.*

"  
Idem

*Faça campanha com poesia. Governar-se em prosa.*

"  
Mario Cuomo, político norte-americano

*Em política, a mediocridade não é desprezível e a grandeza não é necessária.*

"  
Hans Magnus Enzensberger

*Você compraria um carro usado desse homem?*

"  
Anônimo (referindo-se a Richard Nixon)

*A política é a diversão de homens triviais que  
— quando bem-sucedidos — tornam-se  
importantes aos olhos de homens ainda mais  
triviais.*

George Nathan, jornalista norte-americano

*O cérebro de nossa espécie é feito de potássio,  
fósforo, propaganda e política. Resultado: é cada  
vez mais difícil entender aquilo que deveria ser  
perfeitamente claro.*

James Thurber

*A política é condicionada por homens sem ideal e  
sem grandeza.*

Albert Camus

*Em política não se pode ter a coroa de espinhos e  
também as trinta moedas de prata.*

Aneurin Bevan, político inglês

*Alguém tem de ser muito vulgar para  
tornar-se um político — ansioso por ver  
as pessoas sacrificadas por uma idéia,  
boa ou má.*

Henry Miller

*Políticos brasileiros em campanha soltam  
tantas pérolas que já não abrem mais a boca.  
Abrem as ostras.*

José Simão

*Para um congressista, é mais vantajoso defender  
a indústria do tabaco do que defender a saúde  
do eleitor.*

Jackie Mason, comediante norte-americano

*O poder emana do inesperado.*

Guimarães Rosa

*Os grandes têm o privilégio de assistir às catástrofes de seu terraço.*

Jean Giraudoux

*A democracia não consiste em unir-se, mas em dividir-se. Mas, se esta divisão não se fez sobre uma plataforma comum, o resultado é o desastre.*

Alfred Sauvy

*Para nós, o homem comum, num cargo público, passou para o outro lado, vive numa dimensão à parte, com a qual só se pode ter choques, não contatos — e certamente nenhuma identificação.*

*Elegemos políticos para que nos representem e depois duvidamos que o façam, porque, sabe como é político. Na verdade, já elegemos decepções.*

Luis Fernando Veríssimo

## Falando mal dos advogados e das leis

Em matéria de filosofia, de arte, de matemática, os gregos eram ótimos. Mas em matéria de leis, Roma levou a melhor: o direito romano até hoje é considerado a base dos sistemas jurídicos mais importantes. O que se constata inclusive no uso de certos termos: testemunho, por exemplo. Viria de *testis*, testículo. Explicação: como não usavam a Bíblia no tribunal, os romanos juravam dizer a verdade, somente a verdade e nada mais do que a verdade colocando a mão direita sobre os testículos (não se sabe como as mulheres prestavam testemunho, se é que o faziam).

O feudalismo acrescentou ao direito romano outras formas de julgamento; por exemplo, o ordálio ou juízo de Deus (*Dei iudicium*), que, sob várias formas, era usado desde a antiguidade. Atirava-se uma mulher suspeita de bruxaria num lago ou açude; se se afogava era inocente, se flutuava, era culpada — e aí queimavam-na na fogueira. Caminhar sobre carvões acesos ou sobre ferro incandescente, tirar com a mão nua um anel mergulhado num recipiente com azeite fervente também eram outros meios de provar inocência. Os chineses tinham um método menos perigoso para a saú-

- Ah, isto está sim senhor.  
 — Quando é que tem leite?  
 — Quando o leiteiro vem.  
 — Tem ali um sujeito comendo coalhada. É feita de quê?  
 — O quê: coalhada? Então o senhor não sabe de que é feita a coalhada?  
 — Está bem, você ganhou. Me traz um café com leite sem leite. Escuta uma coisa: como é que vai indo a polifítica aqui na sua cidade?  
 — Sei dizer não senhor: eu não sou daqui.  
 — E há quanto tempo o senhor mora aqui?  
 — Vai para uns quinze anos. Isto é, não posso garantir com certeza: um pouco mais, um pouco menos.  
 — Já dava para saber como vai indo a situação, não acha?  
 — Ah, o senhor fala a situação? Dizem que vai bem.  
 — Para que Partido?  
 — Para todos os Partidos, parece.  
 — Eu gostaria de saber quem é que vai ganhar a eleição aqui.  
 — Eu também gostaria. Uns falam que é um, outros falam que outro. Nessa mexida...  
 — E o Prefeito?  
 — Que é que tem o Prefeito?  
 — Que tal é o Prefeito daqui?  
 — O Prefeito? É tal e qual eles falam dele.  
 — Que é que falam dele?  
 — Dele? Uai, esse trem todo que falam de tudo quanto é Prefeito.  
 — Você, certamente, já tem candidato.  
 — Quem, eu? Estou esperando as plataformas.  
 — Mas tem ali o retrato de um candidato dependurado na parede, que história é essa?  
 — Aonde, ali? Uê, gente: penduraram isso aí...

## Conversinha mineira

- É bom mesmo o cafezinho daqui, meu amigo?  
 — Sei dizer não senhor: não tomo café.  
 — Você é dono do café, não sabe dizer?  
 — Ninguém tem reclamado dele não senhor.  
 — Então me dá café com leite, pão e manteiga.  
 — Café com leite só se for sem leite.  
 — Não tem leite?  
 — Hoje, não senhor.  
 — Por que *hoje* não?  
 — Porque hoje o leiteiro não veio.  
 — Ontem ele veio?  
 — Ontem não.  
 — Quando é que ele vem?  
 — Tem dia certo não senhor. Às vezes vem, às vezes não vem. Só que no dia que devia vir em geral não vem.  
 — Mas ali fora está escrito "Leiteira"!

- A senhora... Você não tem família?
- Tenho, mas não aqui.
- No Espírito Santo.
- Como é que você sabe?
- Vejo uns envelopes no seu lixo. Do Espírito Santo.
- É. Mãe escreve todas as semanas.
- Ela é professora?
- Isso é incrível! Como foi que você adivinhou?
- Pela letra no envelope. Achei que era letra de professora.
- O senhor não recebe muitas cartas. A julgar pelo seu lixo.
- Pois é...
- No outro dia tinha um envelope de telegrama amassado.
- É.
- Mas notícias?
- Meu pai. Morreu.
- Sinto muito.
- Ele já estava bem velhinho. Lá no Sul. Há tempos não nos víamos.
- Foi por isso que você começou a fumar?
- Como é que você sabe?
- De um dia para o outro começaram a aparecer carteiras de cigarro amassadas no seu lixo.
- É verdade. Mas consegui parar outra vez.
- Eu, graças a Deus, nunca fumei.
- Eu sei. Mas tenho visto uns vidrinhos de comprimido no seu lixo.
- Tranquilizantes. Foi uma fase. Já passou.
- Você brigou com o namorado, certo?
- Isso você também descobriu no lixo?
- Primeiro o buquê de flores, com o cartãozinho, jogado fora. Depois, muito lenço de papel.
- É, chorei bastante. Mas já passou.
- Mas hoje ainda tem uns lençinhos...
- É que eu estou com um pouco de coriza.
- Ah.
- Vejo muita revista de palavras cruzadas no seu lixo.
- É. Sim. Bem. Eu fico muito em casa. Não saio muito. Sabe como é.
- Namorada?

## LIXO

- E**ncontram-se na área de serviço. Cada um com seu pacote de lixo. É a primeira vez que se falam.
- Bom dia.
  - Bom dia.
  - A senhora é do 610.
  - É o senhor do 612.
  - E...
  - Eu ainda não lhe conhecia pessoalmente...
  - Pois é...
  - Desculpe a minha indiscrição, mas tenho visto o seu lixo...
  - O meu quê?
  - O seu lixo.
  - Ah...
  - Reparei que nunca e muito. Sua família deve ser pequena...
  - Na verdade sou só eu.
  - Minum. Notei também que o senhor usa muita comida em lata.
  - É que eu tenho que fazer minha própria comida. E como não sei cozinhar...
  - Entendo.
  - A senhora também...
  - Me chame de você.
  - Você também perdoe a minha indiscrição, mas tenho visto alguns restos de comida em seu lixo. Champignons, coisas assim...
  - É que eu gosto muito de cozinhar. Fazer pratos diferentes. Mas como moro sozinha, às vezes sobra...

- Não.
- Mas há uns dias tinha uma fotografia de mulher no seu lixo. Até bonitinha.
- Eu estava limpando umas gavetas. Coisa antiga.
- Você não rasgou a fotografia. Isso significa que, no fundo, você quer que ela volte.
- Você já está analisando o meu lixo!
- Não posso negar que o seu lixo me interessou.
- Engraçado. Quando examinei o seu lixo, decidi que gostaria de conhecê-la. Acho que foi a poesia.
- Não! Você viu meus poemas?
- Vi e gostei muito.
- Mas são muito ruins!
- Se você achasse eles ruins mesmo, teria rasgado. Eles só estavam dobrados.
- Se eu soubesse que você ia ler...
- Só não fiquei com eles porque, afinal, estaria roubando. Se bem que, não sei: o lixo da pessoa ainda é propriedade dela?
- Acho que não. Lixo é domínio público.
- Você tem razão. Através do lixo, o particular se torna público. O que sobra da nossa vida privada se integra com a sobra dos outros. O lixo é comunitário. É a nossa parte mais social. Será isso?
- Bom, aí você já está indo fundo demais no lixo. Acho que...
- Ontem, no seu lixo...
- O quê?
- Me enganei, ou eram cascas de camarão?
- Acertou. Comprei uns camarões graúdos e descasquei.
- Eu adoro camarão.
- Descasquei, mas ainda não comi. Quem sabe a gente pode...
- É...
- Não quero dar trabalho.
- Trabalho nenhum.
- Vai sujar a sua cozinha.
- Nada. Num instante se limpa tudo e põe os restos fora.
- No seu lixo ou no meu?

## Falando mal do casamento

**D**iz o poeta (e romancista, e dramaturgo, e ensaísta, e trompetista, e ator, e cenógrafo) Boris Vian:

*Primeiro:*

*Há muito mérito em casar com uma mulher mais jovem*

*Há muito mérito em casar com uma mulher*

*Há muito mérito em casar*

*Há muito mérito*

*Sem contar as chateações*

*Segundo:*

*Há muito mérito em casar com uma mulher mais velha*

*Há muito mérito em casar com uma mulher*

*Há muito mérito em casar*

*Há muito mérito*

*Sem contar as chateações*

*Terceiro:*

*Há muitas chateações*

*Sem contar o mérito de casar com uma mulher.*

Notem que, à maneira dos concretistas, o poema de Vian tem uma expressão gráfica. A progressiva redução das frases em cada estrofe vai resultando numa figura, um triângulo invertido ou uma pirâmide de invertida. Ora, para se sustentar, a pirâmide invertida precisa de um prodigioso equilíbrio. O casa-

mento também, parece sugerir-nos Vian. E a razão de desequilíbrio aparece na última frase de cada uma das estrofes (que é, na verdade, um apêndice): as chateações. O autor não diz quais são as chateações, nem é preciso: todo o mundo sabe das dificuldades da vida a dois. Duas escovas de dentes num copo, eis o símbolo da união – e do potencial conflito. Mas Vian não quer a pecha de anticasamenteiro. No final ele se sai com uma providencial inversão, que tem o mérito de lhe salvar a cara, ao menos diante dos casados. Há muitas chateações, no casamento, diz ele, mas há mérito também, o mérito de casar com uma mulher (não se sabe de poema semelhante falando sobre o mérito de casar com um homem).

Quando falamos em casamento estamos falando, de modo geral, numa união de sexos opostos (a expressão já é significativa), ainda que o matrimônio homossexual esteja se tornando cada vez mais frequente. Em tempos remotos, diz um mítico relato, homens e mulheres formavam seres únicos, tão poderosos que os deuses, alarmados, resolveram separá-los. Desde então homens e mulheres procuram-se desesperadamente. E, nos intervalos, falam mal uns dos outros – opõem-se, segundo a expressão acima. Por quê? Porque são diferentes? Sim, são diferentes, organicamente diferentes. Recentemente, numerosos estudos têm sido feitos no sentido de comparar o cérebro masculino com o feminino. Verificou-se, por exemplo, que a região cerebral conectada à habilida-

de com cálculos é maior no homem, mas o inverso ocorre na área que corresponde à linguagem. Mulheres lembram melhor listas de palavras e têm maior capacidade para distinguir o tom emocional da linguagem. Mulheres conversam para estabelecer intimidade; homens, para obter *status*. As mulheres fazem mais uso de expressões não-verbais, como o riso, e interpretam melhor a fisionomia do interlocutor. Os homens têm mais força; as mulheres, melhor motilidade fina. Os homens são mais agressivos e assertivos, as mulheres mais passivas e propensas a cuidar dos outros, mas será esta uma regra geral? Homens serão inevitavelmente Marte, condicionados pela testosterona, e mulheres inevitavelmente Vênus, condicionadas pelo estrógeno? (Notem que o hormônio masculino tem nome feminino, e vice-versa). Os evolucionistas dizem que sim, e que estes característicos foram se consolidando através do tempo. Homens e mulheres buscam uns nos outros os traços que indicam uma maior capacidade de sobrevivência e de gerar uma prole capaz de transportar os seus egoístas genes. Por exemplo: a bacia ampla na mulher aponta para gravidez e parto com menos complicações. Homens musculosos têm mais chance na caça. Mas isto pressupõe uma divisão de tarefas que vem se alterando historicamente. As mulheres agora fazem o mesmo trabalho que os homens (embora ganhem menos). Porque biologia não é destino. Na espécie humana, os fatores sociais e psicológicos são

capazes de modificar os condicionantes biológicos.

De qualquer maneira, a divisão imposta pelos deuses nutre um imenso folclore que circula abundantemente pela internet, gozando ora um, ora outro sexo. Exemplos:

- Homens têm uma média de seis itens no banheiro: escova, pasta dental, sabonete, creme de barbear, barbeador e uma toalha roubada de um hotel qualquer. As mulheres têm uma média de 437 itens (lista suprimida por falta de espaço);
- Quando uma mulher está dirigindo, e se perde, ela pára num posto de gasolina e pede orientação. Homens dirigirão em círculo por horas, recusando-se a admitir que se perderam, e repetindo que encontraram um novo caminho para chegar ao destino;
- No vestiário masculino, as conversas giram sobre dinheiro, futebol e mulheres. Sobre dinheiro, os homens exageram, de futebol eles não entendem a metade do que pensam entender, e sobre sexo inventam histórias. Já as mulheres falam só sobre sexo. E não mentem;
- Mulheres amam os gatos. Os homens dizem que gostam de gatos, mas quando as mulheres não estão olhando, chutam os bichanos;
- Quando uma relação termina, a mulher chora, abre o coração para as amigas, escreve um poema chamado "Todos os homens são idiotas" e vai em frente. O homem fingirá que está tudo bem, mas seis meses depois telefonará à ex-namorada às três da manhã,

bêbado, dizendo que ela arruinou sua vida, que a odeia, mas que sempre haverá uma segunda oportunidade;

- Quando o homem diz que está pronto para sair, ele está pronto para sair. Quando a mulher diz que está pronta para sair, está dizendo que isto acontecerá quando terminar a maquiagem, quando terminar de se vestir, quando tiver colocado os brincos;
- Mulheres são sentimentais, enquanto homens só aceitam jantar à luz de velas em caso de apagão;
- Até arranjar um marido, a mulher se preocupa com o futuro. O homem só começa a se preocupar com o futuro quando arranja uma esposa;
- Uma mulher casa com um homem, espantado que ele mude, mas ele não muda. Um homem casa com uma mulher esperando que ela não mude, mas ela muda.

Adão e Eva não casaram. Na verdade, nem pensavam em formar um casal. Isto só aconteceu depois que comeram do fruto proibido e foram expulsos do paraíso. Mas então constituíram aquilo que depois se transformou em norma, ao menos na cultura ocidental: a família monogâmica. É verdade que, mesmo na narrativa bíblica, esta não foi a regra. No regime patriarcal, ainda hoje vigente no Oriente Médio, um homem podia ter várias mulheres. O rei Salomão, por exemplo, tinha 700 esposas e mais 300 concubinas, o que gera uma dúvida: como lembrava ele o nome de todas? A menos que usassem crachá, isto seria um pro-

blema para Salomão, lendário pela sabedoria mas não pela memória. Mas não se tratava de casamento como hoje o concebemos. O harém era um símbolo de riqueza e de poder. Cada vez que o rei concluiu um acordo com um potentado vizinho, recebia uma esposa. Quanto às concubinas, eram compradas, numa demonstração de consumo conspícuo.

Na Roma antiga, casavam apenas aqueles que eram considerados cidadãos, não os escravos. E tratava-se de um ato privado, sem a presença de juiz ou sacerdote (mas com testemunhas, que seriam fundamentais em caso de separação). O motivo do casamento era o dote e a garantia da sucessão. Era apenas um dos passos na vida do cidadão romano, assim como a esposa era apenas um dos elementos da casa, que abrigava os filhos, os escravos, os agregados. Esta situação vai se modificar com o cristianismo, mas o grande salto na história do casamento é a formação da família nuclear: pai, mãe, filhos. Para isto, foi importante a valorização do amor romântico, o que ocorreu principalmente na modernidade. A família nuclear, diz Mark Poster, é hoje atacada e defendida com igual veemência: oprime as mulheres, maltrata as crianças, dissemina a neurose; mas, de outra parte, mantém a moralidade, é um freio à criminalidade, um sustentáculo da civilização, enfim.

O casamento é motivo de semelhante ambivalência. Os irônicos comentários do qual é objeto — e que enchem páginas nos livros de citações — superam

de longe, em número e virulência, aqueles dirigidos à política, por exemplo. O casamento é criticado por escritores e poetas, por cientistas, políticos e rainhas, por filósofos, atores, atrizes, por machistas e feministas. O casamento desfaz ilusões (Pope), o casamento é carga pesada (Schopenhauer, Dumas Filho, Bennett), o casamento é demanda sem fim (Simone de Beauvoir), o casamento é rotina (García Márquez), e rotina sem graça (José Ferrer). E são críticas para valer: as separações nunca foram tão freqüentes. Como diz o escritor P. J. O'Rourke: "Antes, homens e mulheres se separavam no fim do jantar: as mulheres iam para o living, os homens para a sala de bilhar. Agora, homens e mulheres se separam depois de vinte anos de casamento". Mas, mesmo depois do divórcio, as pessoas continuam casando — triunfo da esperança sobre a experiência, segundo Samuel Johnson, ou do hábito sobre o desgosto, segundo o pianista Oscar Levant. Uma prova da resistência da instituição matrimônio. O casamento feliz existe. Depende de maturidade e até de sabedoria. Como sustenta Harold Nicolson: "O segredo de um casamento é tratar todos os desastres como problemas menores e não fazer de nenhum problema menor um desastre". Ou, como diz o escritor norte-americano Peter de Vries: "O valor do casamento não está no fato de adultos gerarem crianças, mas de crianças se transformarem em adultos".

*Casa: se tua mulher for uma boa esposa, serás feliz.  
Se for má esposa, serás um filósofo.*

"  
Sócrates

*O principal dote que os consortes trazem para o casamento é a vontade de brigar.*

"  
Ovídio

*Preferiria ser uma mendiga, e solteira, do que rainha, e casada.*

"  
Elizabeth I, rainha da Inglaterra (conhecida como "a rainha virgem")

*Esposas são amantes para os jovens,  
companheiras para os maduros e enfermeiras  
para os velhos.*

"  
Francis Bacon

*Em relação ao casamento, as pessoas são como os pássaros em relação às gaiolas: os que estão fora querem entrar, os que estão dentro querem sair.*

“  
Montaigne (Similar: *No país do casamento, os forasteiros gostariam de entrar, e os nativos, de sair*, de Charles du Fresny)

*Depois de quinze anos de casamento, tudo já foi dito.*

“  
Molière

*Há bons casamentos. Não há casamentos deliciosos.*

“  
La Rochefoucauld

*O melhor casamento é aquele que ocorre entre uma mulher cega e um homem surdo.*

“  
Samuel I. Coletidge (frase similar encontra-se nos *Ensaíos* de Montaigne

*O que acontece quando as pessoas vão para o céu, nós não sabemos. Sabemos que lá elas não casam.*

“  
Jonathan Swift

*Casamento é a única aventura que o covarde se permite.*

“  
Voltaire

*Abra bem os olhos antes de casar. Mantenha-os semifechados depois.*

“  
Benjamin Franklin

*Mútua observação, durante três semanas; amor, durante três meses; brigas, durante três anos; resignação, durante trinta anos.*

“  
Hypolite Taine

Há três circunstâncias em que não se ouve mais  
falar de um amigo: quando ele vai para a Índia,  
quando morre e quando casa.

"  
Percy Bysshe Shelley

O casamento é como o vinho, que com o tempo se  
transforma em vinagre: uma bebida celestial  
torna-se um tempero doméstico.

"  
Lord Byron

A poligamia deve ser evitada. Não pelo pecado,  
pela chateação.

"  
Idem

Aquí jaz minha esposa. Agora ela descansa em paz.  
Eu também.

"  
John Dryden

A marcha nupcial sempre me lembra as marchas  
que são tocadas quando os soldados vão para a  
guerra.

"  
Heinrich Heine

No namoro, sonha-se. Na cama de casal, acorda-se.

"  
Alexander Pope

As cadeias do casamento são tão pesadas, que  
são necessárias duas pessoas para levá-las; às  
vezes, três.

"  
Alexandre Dumas Filho

Um homem que entra no quarto de vestir da  
esposa ou é um filósofo ou é um tolo.

"  
Honoré de Balzac

*Casamento é lei. Amor é instinto.*

"  
Guy de Maupassant

*Deita de costas e pensa na Inglaterra.*

"  
Rainha Victoria, aconselhando sua filha sobre o que fazer na noite de núpcias.

*Toda mulher deveria casar. Nenhum homem deveria fazê-lo.*

"  
Benjamin Disraeli (variante: *A mulher deve casar o quanto antes. O homem deve manter-se solteiro enquanto pode*, de George Bernard Shaw).

*Ele me ama com paixão. É por isto que me odeia com paixão.*

"  
Frieda Lawrence, esposa do escritor D. H. Lawrence

*Por que você fala tão mal de mim em todos os seus 146 diários? Teme você que sua glória póstuma seja menor se você não se mostrar a si próprio como um mártir, carregando a esposa como uma cruz?*

"  
Sonia Tolstói, numa carta a seu marido, Leon Tolstói

*Tenho amigos que não conseguem lembrar — nem eles, nem suas mulheres — o motivo pelo qual casaram. Suspeito que tal tenha acontecido por mero acaso. Razões generosas são inventadas depois.*

"  
E. M. Forster

*Em cada casamento há pelo menos uma pessoa tola.*

"  
Henry Fielding

*O homem casa por causa do cansaço, a mulher casa pela curiosidade. Ambos ficam desapontados.*

"  
Oscar Wilde

*Deve-se estar sempre apaixonado. Esta é a razão pela qual não se deve casar.*

“  
Oscar Wilde

*O mundo suspeita de casamentos felizes.*

“  
Idem

*Quando um homem casa de novo, é porque adorava sua primeira esposa; quando uma mulher casa de novo é porque detestava seu marido. As mulheres contam com a sorte, os homens correm um risco.*

“  
Idem

*O casamento prejudica mais que o cigarro. É mais caro.*

“  
Idem

*Maridos preferem que as mulheres saibam cozinhar, não falar grego.*

“  
Idem

*Um junto ao outro, a distância é grande.*

“  
Robert Browning

*Casar é cortar à metade os direitos e dobrar os deveres.*

“  
Arthur Schopenhauer

*Um casamento exitoso é só uma questão de sorte.*

“  
Jane Austen

*Casar é como pular num buraco de um lago gelado. Só se faz uma vez, mas a lembrança fica para sempre.*

“  
Maxim Gorki

*Solteiros sabem mais sobre mulheres que os casados. Se não fosse assim, teriam casado também.*

“  
H. L. Mencken

*Casamento: máximo de oportunidades, mínimo de tentação.*

“  
George Bernard Shaw

*Os que falam das bênçãos do matrimônio são os mesmos que defendem a idéia segundo a qual, se as prisões fossem abertas e os prisioneiros, soltos, o tecido social se romperia. Não é uma contradição?*

“  
Idem

*O casamento é uma cilada para fazer o zelador da casa pensar que é o dono da casa.*

“  
Thornton Wilder

*A melhor parte do casamento são as brigas. O resto é mais ou menos.*

“  
Idem

*O casamento é um jogo. Os homens apostam sua liberdade, as mulheres apostam sua felicidade.*

“  
Virginie des Rieux, escritora francesa

*Bom casamento é aquele que se resume a um eterno noivado.*

“  
Theodor Körner

*É um enigma de que todo mundo finge não saber a resposta.*

“  
Millôr Fernandes

*A felicidade conjugal só é possível a três.*

"

Mílôr Fernandes

*Cônjuge — o verdadeiro sexo oposto.*

"

Idem

*Os cinco motivos básicos do casamento:*

1. O homem se casa para vencer a solidão. *A mulher, para ficar só.*
2. O homem se casa por constrangimento. *A mulher, por desespero.*
3. O homem se casa para ser marido. *A mulher, para ser mãe.*
4. O homem se casa para ficar em casa. *A mulher, para sair.*
5. O homem casa por descuido. *A mulher, por precaução.*

"

Leon Eliachar, humorista brasileiro

*Não te cases com velho por dinheiro, vai-se o dinheiro, o velho fica.*

"

Ricardo Palma, escritor peruano

*Eu posso amar-te como Dante amou/ seguir-te sempre, como a luz ao raio./ Mas ir contigo à igreja, isso não vou,/ lá nessa é que eu não caio!*

"

Cesário Verde, poeta português

*Há pessoas que casam em comunhão de males.*

"

Matosa Raja Gabaglia, cronista brasileira

*No casamento, cada parceiro comporta-se como se tivesse medo de ser identificado como a parte mais fraca.*

"

Alfred Adler, psicanalista alemão

*Minha mulher era muito imatura. Quando eu estava na banheira ela vinha e afundava os meus barquinhos.*

“  
Woody Allen

*Casamento é como tubarão: tem de estar sempre em movimento, ou morre.*

“  
Idem

*Para casar, é preciso conhecer profundamente até onde vai a arte da insinceridade entre dois seres humanos.*

“  
Vicki Baum, escritora norte-americana

*Casamento é um arranjo pelo qual duas pessoas começam obtendo o melhor uma da outra e terminam obtendo o pior.*

“  
Gerald Brenan, escritor inglês

*Minha mulher achava que eu precisava de repouso/ por isso foi para o campo.*

“  
Irving Berlin e George Whiting, letra de canção

*Casamento não é só comunhão espiritual e abraços apaixonados. Casamento é lembrar que se tem de comer. E de lavar os pratos.*

“  
Joyce Brothers, psicóloga americana

*A família é um tribunal que está sempre em sessão.*

“  
Malcolm de Chazal, escritor francês

*Arqueologistas dão os melhores maridos. Quanto mais velhas as mulheres ficam, maior o interesse delas.*

“  
Agatha Christie

*Já pensei em casar. Depois pensei melhor.*

"  
Noel Coward, dramaturgo inglês

*Só o cinismo redime um casamento.*

"  
Neilson Rodrigues

*Casamentos podem durar pouco. A pensão que o divorciado paga é para sempre.*

"  
Quentin Crisp, escritor inglês

*Eu gostaria que uma única vez/ você se colocasse  
no meu lugar/ você descobriria que tormento/ é  
olhar para você.*

"  
Bob Dylan

*Maridos são como o fogo na lareira — apagam-se a  
gente não cuida deles.*

"  
Zsa Zsa Gabor

*Um homem só fica completo quando casa.  
Completo e liquidado.*

"  
Idem

*O casamento é como o exército: todo o mundo se  
queixa, mas muitos se realistam.*

"  
James Garner

*Não sou fiel. Mas sou ligado.*

"  
Günter Grass

*Todos os meus colegas de escola cresceram e se esqueceram/ hipotecando suas vidas./ Casaram só porque não havia outra coisa a fazer.*

"  
Mick Jagger e Keith Richard, "Sitting on a fence"

*Relações platônicas são possíveis, mas só entre marido e mulher.*

"  
Ladies Home Journal

*O casamento tem quatro estágios: o namoro, o matrimônio, os filhos e o divórcio. Neste último, é que você descobrirá quem é sua mulher.*

"  
Norman Mailer

*O casamento é uma refeição sem graça, em que o primeiro prato é a sobremesa.*

"  
José Ferrer em *Moulin Rouge* (primeira versão)

*O casamento é a paz da cama de casal — depois daquela confusão no sofá da sala dos pais.*

"  
Beatrice Stella Turner, atriz inglesa

*Falta de imaginação.*

"  
Robert Mitchum, ator, respondendo à entrevistadora que lhe perguntava a razão de seu longo casamento.

*Por que sair para comer hambúrguer, se você tem bife em casa? Isto não significa que o bife sempre seja bom.*

"  
Paul Newman

*Entediado consigo mesmo? Case. Você se entediará com outra pessoa.*

"  
David Pryce-Jones, escritor inglês

*É preciso duas pessoas para fazer um casamento feliz e só uma para destruí-lo.*

"  
Herbert Samuel, político inglês

*O casamento é baseado na teoria segundo a qual quando um homem descobre a marca de cerveja de que gosta, tem de largar tudo e ir trabalhar na cervejaria.*

"  
George Nathan, escritor norte-americano

*O que realmente mantém o casamento é a perspectiva das despesas do divórcio.*

"  
Jack Nicholson

*Homem de sucesso é aquele que ganha mais dinheiro do que sua mulher pode gastar. Mulher de sucesso é aquela que encontra esse homem.*

"  
Lana Turner

*Nunca pensei em me divorciar de meu marido. Algumas vezes pensei em matá-lo.*

"  
Sybil Thorndike, atriz inglesa

*Casamos, porque o temor à solidão é maior do que o temor à escravidão.*

"  
Cyril Connolly, escritor inglês

*O casamento não soma duas pessoas. Ele subtrai uma da outra.*

"  
Ian Fleming

*O problema com minha mulher é que ela é uma cortesã na cozinha e uma cozinheira na cama.*

"  
Geoffrey Gorer, escritor inglês

*Ele casou para que ela não fosse embora a cada dia/ e agora ela está sempre presente.*

Philip Larkin, poeta inglês

*Só os fortes de coração podem casar bem, porque eles não buscam no casamento aquilo que nenhum ser humano pode dar a outro: segurança interior.*

Max Lerner, escritor norte-americano

*Casar com um homem é como comprar aquele objeto que você tanto admirou na vitrine: quando você o leva para casa, você verifica que ele não combina com nada do que está lá.*

Jean Kerr, escritora norte-americana

*Pode-se avaliar o status de um casal pela distância entre o quarto do marido e o quarto da mulher.*

Afonso XIII, rei da Espanha

*Eu acredito no casamento. Tanto que já casei três vezes.*

Joan Collins, atriz

*Em cada casamento tem de haver um parceiro egoísta e um generoso. O padrão que se estabelece então é definitivo: o egoísta exige, o generoso cede.*

Iris Murdoch

*A mulher leva dez anos mudando o marido. E aí se queixa de que ele não é mais o homem com quem ela casou.*

Barbra Streisand

*Mais vale um homem dentro de casa do que dois na rua.*

Mae West, atriz norte-americana

*Não case com um homem para reformá-lo. Você não é reformatório.*

"  
Mae West, atriz norte-americana

*O casamento é uma instituição. Mas não estou preparada para instituições.*

"  
Idem

*A melhor maneira de chegar à solidão é casar.*

"  
Gloria Steinem, líder feminista

*Não são cadeias de aço que mantêm duas pessoas juntas. São centenas de ténues fios.*

"  
Simone Signoret, atriz francesa

*O casamento não prolonga a vida do amor. Mumifica o cadáver deste.*

"  
P. G. Wodehouse

*Casamento é emprego de tempo integral.*

"  
Arnold Bennett

*Casamento é uma obra de ficção na qual o herói morre no primeiro capítulo.*

"  
Anônimo

*Antigamente, sacrifícios eram feitos diante do altar. No caso do matrimônio, esta prática continua.*

"  
Helen Rowland

*Casamento é dar e receber. Você dá, ela recebe.*

Joey Adams

*Um psicanalista é um cara que te cobra para fazer as perguntas que a tua mulher te faz de graça.*

Idem

*Aquele que conta tudo o que sabe para a esposa sabe muito pouco.*

Thomas Fuller

*Nunca sinta remorsos pelas coisas ruins que você pensou a respeito de sua esposa. Ela pensou coisas piores a seu respeito.*

Jean Rostand

*O problema do matrimônio é que as pessoas se unem por causa de suas fraquezas, não de suas forças: cada uma fica pedindo coisas à outra, em vez de sentir o prazer de dar.*

Simone de Beauvoir

*O problema com o casamento é que ele termina à noite, depois que se faz amor — e tem de ser feito de manhã, na mesa do café.*

Gabriel García Márquez

*Assim caminha o casamento: "Antes você não conseguia me fazer feliz. Agora não consegue nem me fazer infeliz".*

Irving Layton, poeta canadense

*O que não é casório é salatório.*

Guimarães Rosa

*Casamento é como uma cerca de arame. As esposas são o arame. Os maridos são os moirões.*

Langdon Mitchell, escritor norte-americano

*Casamento é como tesoura. As lâminas não podem se separar, trabalham em direções opostas — e trituram quem se mete no meio.*

Sydney Smith

*Casamento é a única guerra em que se dorme com o inimigo.*

Provérbio mexicano

*Nos Estados Unidos, oitenta e sete por cento dos cônjuges já tiveram aventuras extra-matrimoniais. Mas por outro lado, só oitenta e seis por cento das pessoas leem. Há mais casados infiéis do que leitores fiéis.*

Neil Simon

*Receita para um bom casamento: se você está errado, admita. Se está certo, cale.*

Ogden Nash

Houve um homem que casou com três mulheres. Quando lhe perguntaram a razão, replicou: "Uma só é pouco, e bigamia é crime".

William C. Monkhouse

*Bigamia é ter um marido a mais. Monogamia, também.*

Epígrafe de *Medo de voar*, de Erica Jong.

*O maior castigo para a bigamia são duas sogras.*

Lord Russell, jurista inglês

*A primeira esposa é experiência, a segunda é companhia, a terceira é heresia.*

Provérbio

## Epílogo: falando mal das citações

Ao longo das páginas precedentes, citações foram usadas como exemplos do pensamento de figuras famosas sobre vários assuntos. A citação é hoje quase um gênero à parte; frases famosas aparecem em jornais, em revistas, em livros especializados. Discusso que se preze deve ter pelo menos uma ou duas citações.

Que têm seus defensores: "Cada citação contribui, de alguma forma, para a estabilidade e o engrandecimento da linguagem", disse Samuel Johnson que foi, a propósito, um famoso dicionarista inglês do século dezoito. Completa o irônico Anatole France: "Se uma coisa foi dita, e bem dita, não hesite: copie". Thomas Peacock, novelista inglês do século dezenove, dizia que livro do qual não se pode extrair citações não tem utilidade. Tom Stoppard, dramaturgo, vai mais longe: "É melhor ser citável do que ser honesto".

Mas as citações também têm seus adversários. Em primeiro lugar, não são poucas aquelas feitas erradamente. Não há nenhuma prova de que Galileu Galilei tenha dito *Eppur si muove*, "E contudo se move" (a Terra). Sherlock Holmes nunca disse "Ele-

Alô? Alô? Não desliga! Não... Olha, se você desligar está tudo acabado. Tudo acabado. Você não precisa nem voltar da praia. Fica aí com as crianças e funda uma colônia de pescadores. Não, estou falando sério. Perdi a paciência. Afinal, se você não confia em mim não adianta nada a gente continuar. Um casamento deve se... se... como é mesmo a palavra?... se alicerçar na confiança mútua. O casamento é como um número de trapézio, um precisa confiar no outro até de olhos fechados. É isso mesmo. E sabe de outra coisa? Eu não precisava ficar na cidade durante o carnaval. Foi tudo mentira. Eu não tinha trabalho acumulado no escritório coisíssima nenhuma. Eu fiquei sabe para quê? Para testar você. Ficar na cidade foi como dar um salto mortal, sem rede, só para saber se você me pegaria no ar. Um teste do nosso amor. E você fálhou. Você me decepcionou. Não vou nem gritar por socorro. Não, não me interrompa. Desculpas não adiantam mais. O próximo som que você ouvir será o do meu corpo se estatelando, com o baque surdo da desilusão, no duro chão da realidade. Alô? Eu disse que o próximo som que... O quê? Você não estava ouvindo nada? Qual foi a última coisa que você ouviu, coração? Pois sim, eu não falei - tenho certeza absoluta que não falei - em "pareó vermelho". Sei lá que cor era o pareó daquele cretino na foto. Você precisa acreditar em mim, querida. O casamento é como um número de... Sim. Não. Claro. Como? Não. Certo. Quando você voltar pode perguntar para o... Você quer que eu jure? De novo? Pois eu juro. Passei sábado, domingo, segunda e terça no escritório. Não vi carnaval nem pela janela. Só vim em casa tomar um banho e comer um sanduíche e vou logo voltar para lá. Como? Você telefonou para o escritório? Meu bem, é claro que a telefonista não estava trabalhando, não é, bem? Há, ha, você é demais. Olha, querida? Alô? Sábado eu estou aí. Um beijo nas crianças. Socorro. Eu disse, um beijo.

## TRAPEZISTA

Querida, eu juro que não era eu. Que coisa ridícula! Se você estivesse aqui - Alô? Alô? - olha, se você estivesse aqui ia ver a minha cara, inocente como o Diabo. O quê? Mas como ironia? "Como o Diabo" é força de expressão, que diabo. Você acha que eu ia brincar numa hora desta? Alô! Eu juro, pelo que há de mais sagrado, pelo túmulo da minha mãe, pela nossa conta no banco, pela cabeça dos nossos filhos, que não era eu naquela foto de carnaval no "Casalho" que saiu na *Folha da Manhã*. O quê? Alô! Alô! Como é que eu sei qual é a foto? Mas você não acaba de dizer... Ah, você não chegou a dizer... Ah, você não chegou a dizer qual era o jornal. Bom, bem. Você não vai acreditar, mas acontece que eu também vi a foto. Não desliga! Eu também vi a foto e tive a mesma reação. Que sujeito parecido comigo, pensei. Podia ser gêmeo. Agora, querida, nunca, em nenhum momento, está ouvindo? Em nenhum momento me passou pela cabeça a idéia de que você fosse pensar - querida, eu estou até começando a achar graça - que você fosse pensar que aquele era eu. Por amor de Deus. Pra começo de conversa, você pode me imaginar de pareó vermelho e colar havaiano, pulando no "Casalho" com uma bandida em cada braço? Não, faça-me o favor. E a cara das bandidas! Francamente, já que você não confia na minha fidelidade, que confiasse no meu bom gosto, porra! O quê? Querida, eu não disse "pareó vermelho". Tenho a mais absoluta, a mais tranqüila, a mais inabalável certeza que eu disse apenas "pareó". Como é que eu podia saber que era vermelho se a fotografia não era em cores, certo?