



**Universidade Federal de Santa Catarina**  
**Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção**

**UMA REFLEXÃO SOBRE AS POSSIBILIDADES DE LEITORES  
CRÍTICOS DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA –  
TANTO VISUAIS QUANTO TEXTUAIS**

**Dissertação de Mestrado**

**Maria Suely Rodrigues Almeida**

**FLORIANÓPOLIS**

**MARÇO 2002**

**Maria Suely Rodrigues Almeida**

**UMA REFLEXÃO SOBRE AS POSSIBILIDADES DE LEITORES  
CRÍTICOS DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA –  
TANTO VISUAIS QUANTO TEXTUAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção, Área de concentração Mídia em Conhecimento - ênfase em Tecnologia Educacional.

**Orientador:** Prof. Francisco Antonio Pereira Fialho, Dr.

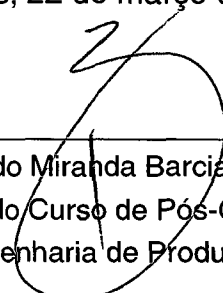
**Florianópolis, março de 2002**

**Maria Suely Rodrigues Almeida**

**UMA REFLEXÃO SOBRE AS POSSIBILIDADES DE LEITORES  
CRÍTICOS DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA –  
TANTO VISUAIS QUANTO TEXTUAIS**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção - Área de Concentração: Mídia e Conhecimento - ênfase em Tecnologia Educacional da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 22 de março de 2002.



---

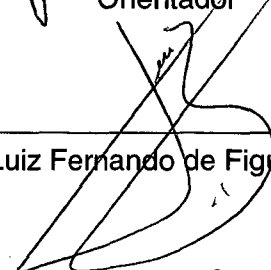
Prof. Ricardo Miranda Barcia, Ph.D.  
Coordenador do Curso de Pós-Graduação  
em Engenharia de Produção

Banca Examinadora:



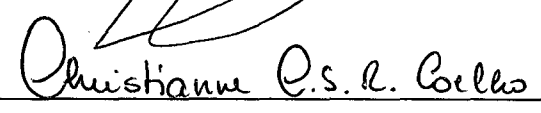
---

Prof. Francisco Antonio Pereira Fialho, Dr.  
Orientador



---

Prof. Luiz Fernando de Figueiredo, Dr.



---

Prof.ª Christianne C. de S. R. Coelho, Dr.ª

*Planeta terra, ano 2001.  
Mais de 870 milhões de analfabetos.  
Gente que não sabe escrever nem ler o próprio nome.  
Sem falar nos que ficam paralisados diante de um computador.  
Todos vivem à margem da Era da Informação.  
Ser um agente educador e poder contribuir para que esses números  
diminuam; levar o conhecimento a quem nunca teve  
a oportunidade de adquiri-lo e preparar os mais novos  
é honrar o ser humano.  
É ver o planeta como a própria casa.  
É um privilégio escolher uma profissão fundamental,  
tornar-se essencial.*

*Philippe Perrenoud (Sociólogo e Antropólogo da Universidade de Genebra, Suíça)*



## **Agradecimentos**

Estivemos juntos nesta caminhada mágica da descoberta de uma nova realidade, vendo acontecer o aperfeiçoamento do potencial humano, que permite saltar as barreiras, transpor os obstáculos, ser únicos, penetrar todas as almas e verdades porque, mesmo sabendo que nunca se sabe ao certo o que está por vir, nos faz a todo instante experimentar que o acreditar é o que faz a diferença. Porque realmente faz...

Assim sendo, agradeço ao senhor Jesus, arquiteto do universo, pela intervenção, pela demonstração de amor e poder, exigindo e dando condições para a continuidade da minha jornada.

Ao meu marido Décio, pelo incentivo dado nas horas mais difíceis, pelo riso compartilhado nas horas felizes, pela sensibilidade em deixar que eu seguisse meu caminho, por respeitar a minha essência e tornar mais fácil meu sonho almejado.

Aos meus filhos: Matheus, Camila e Marcos Vinícius, a síntese dos meus momentos de ausência; a expressão do meu grande amor.

A minha mãe, por ler a minha alma, por acreditar que o sonho e o vôo eram possíveis.

Ao meu orientador, professor Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – mestre do fazer – e do deixar acontecer como resposta sempre extrema de todo enredo do saber. Tem a palavra-chave de que cada pessoa precisa no momento chave preciso de cada pessoa. Preenche os espaços do ambiente em que se encontra com a magia de sua energia e a plena convicção de que viver é beber da comunhão do amor que cada ser humano carrega.

Aos meus irmãos Paulo, Rosi e Regina, presentes da vida, que dividiram e compartilharam sucessos e insucessos.

Aos meus alunos e colegas de trabalho que se dispuseram a me ensinar para que, aprendendo com eles pudesse concretizar esta pesquisa.

Aos gestores e assessores do Colégio Bom Jesus, unidade da Aldeia e Nossa Senhora de Lourdes, a certeza de que "fica sempre um pouco de perfume nas mãos que oferecem rosas do conhecimento".

À minha amiga Silvia, pequena-grande mulher, pelo carinho, pela divisão dos momentos de angústia na busca do conhecimento e também pelas sugestões quando este trabalho ainda era uma semente.

## SUMÁRIO

|   |      |
|---|------|
| <b>RESUMO</b> .....   | vii  |
| <b>ABSTRACT</b> .....   | viii |
| <b>LISTA DE GRÁFICOS</b> .....  | ix   |
| <b>LISTA DE TABELAS</b> .....   | x    |
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....   | 1    |
| <b>1.1 Justificativa</b> .....  | 1    |
| <b>1.2 Estabelecimento da Problemática</b> .....  | 2    |
| <b>1.3 Objetivos</b> .....  | 3    |
| <b>1.4 Metodologia</b> .....  | 3    |
| <b>1.5 Limitações</b> .....   | 5    |
| <b>1.6 Descrição dos Capítulos</b> .....  | 5    |
| <b>2 O CAPITALISMO E A PRODUÇÃO NA COMUNICAÇÃO</b> .....  | 6    |
| <b>2.1 O que é Modelo Produtivo Capitalista?</b> .....  | 6    |
| <b>2.2 Os Meios de Comunicação de Massa: seu Significado na Sociedade de Consumo</b> .....                                    | 10   |
| <b>2.3 A Linguagem Oral e Escrita Enquanto Elemento Construtivo da Comunicação Virtual, Textual, Oral, o Intertexto</b> ..... | 12   |
| <b>2.4 As Mensagens Textuais dos Meios de Comunicação</b> .....   | 24   |
| <b>3 A LEITURA</b> .....  | 28   |
| <b>3.1 A Leitura na Escola</b> .....  | 29   |
| <b>3.2 Escola e o Enfoque da Leitura nos Diferentes Tipos de Comunidade</b> .....   | 38   |
| <b>3.3 O Papel da Escola na Formação de Leitores Críticos</b> .....   | 41   |
| <b>4 ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO</b> .....   | 46   |
| <b>4.1 Características Gerais da Pesquisa</b> .....   | 46   |
| <b>4.2 Perfil dos Alunos Pesquisados</b> .....  | 47   |
| <b>4.3 Tecnologias Utilizadas pelos Alunos Pesquisados</b> .....  | 51   |
| <b>4.4 Quais os Sites mais Acessados pelos Alunos</b> .....   | 57   |
| <b>4.5 Os Hábitos de Leitura dos Jovens</b> .....   | 57   |
| <b>4.6 Leitura de Jornais entre os Jovens</b> .....   | 63   |
| <b>4.7 A Leitura de Revistas pode Intensificar a Criação do Leitor do Futuro</b> .....  | 64   |
| <b>4.8 A Importância do Hábito de Leitura para os Adolescentes</b> .....  | 65   |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>4.9 Uma Visão da Leitura Obrigatória pelos Alunos Pesquisados.....</b>                       | <b>68</b> |
| <b>4.10 Leitura Orientada: como fazer .....</b>   | <b>69</b> |
| <b>CONCLUSÕES E REFLEXÕES PARA FUTUROS TRABALHOS .....</b>                                      | <b>71</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>76</b> |
| <b>ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO COLÉGIO BOM<br/>JESUS - CURITIBA, PR .....</b> | <b>79</b> |

## RESUMO

ALMEIDA, Maria Suely Rodrigues. **Uma reflexão sobre as possibilidades de leitores críticos dos meios de comunicação de massa** – tanto visuais quanto textuais. Florianópolis, 2002. 93f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção - área de concentração: Mídia e Conhecimento - ênfase em Tecnologia Educacional) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2002.

A presente dissertação constitui-se de um estudo sobre as possibilidades da escola em formar leitores críticos. Por **leitor crítico**, entende-se o indivíduo capaz de fazer uma leitura do mundo que o cerca, de seu tempo, de sua história contextualizada. O leitor crítico é aquele capaz de reler a mensagem, alcançar o intertexto, a metalinguagem. A formação de leitores críticos, permite vislumbrar uma sociedade com possibilidades concretas de libertar-se de **ideologias** de dominação, do subjugo, da exploração, da expropriação. Analisados sob a perspectiva do método em Marx, foi possível demonstrar a importância de se conhecer a dimensão social e ideológica da **comunicação**, o poder que esta detém de agregar, bem como de segregar pequenas e grandes parcelas da sociedade. É nesta perspectiva que se tem definido o papel da escola, enquanto aparelho ideológico contraditório, que pode instrumentalizar para vencer as barreiras da dominação, levando o indivíduo a libertar-se do poder da comunicação manipulada, ou a segregá-lo pela via da alienação. Ao analisar as respostas da pesquisa de campo, pretendeu-se estabelecer metas para a certeza de que a leitura é o processo de passar da consciência fragmentada para uma visão crítica, englobadora. É, portanto, passar da emoção para o conceito.

**Palavras-chave:** leitor crítico; ideologias; comunicação.

## ABSTRACT

ALMEIDA, Maria Suely Rodrigues. **Uma reflexão sobre as possibilidades de leitores críticos dos meios de comunicação de massa** – tanto visuais quanto textuais.

Florianópolis, 2002. 93f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção - área de concentração: Mídia e Conhecimento - ênfase em Tecnologia Educacional) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2002.

To present dissertation it is constituted of a study about the possibilities of the school in forming critical readers. For critical reader, he/she understands each other the individual capable to do a reading of the world that surrounds him/it, of your time, of your history contextuality. The critical reader is that capable of read again the message, to reach the intertext, the metalanguage. The critical readers' formation, allows to shimmer a society with concrete possibilities of freeing of dominance ideologies, of the I subdue, of the exploration, of the expropriation. Analyzed under the perspective of the method in Marx, it was possible to demonstrate the importance of knowing the social and ideological dimension of the communication, the power that this stops of joining, as well as of segregating small and big portions of the society. It is in this perspective that she have been defining the paper of the school, while I equip ideological contradictory, that it can instrumentalizate to win the barriers of the dominance, taking the individual to free of the power of the manipulated communication, or to segregate him/it for the road of the alienation. When analyzing the answers of the field research, he/she intended to settle down goals for the certainty that the reading is the process of passing of the conscience fragmented for a critical vision, embodied. It is, therefore, to pass of the emotion for the concept.

**Key words:** critical reader; ideologies; communication.

## LISTA DE GRÁFICOS

|    |  |    |
|----|--|----|
| 1  | TOTAL DE ALUNOS DO COLÉGIO BOM JESUS DA CIDADE DE CURITIBA, QUE POSSUEM COMPUTADOR.....                          | 47 |
| 2  | TOTAL DE ALUNOS DO COLÉGIO BOM JESUS UNIDADE BOM JESUS DA ALDEIA E N. S. DE LOURDES, QUE POSSUEM COMPUTADOR..... | 48 |
| 3  | TOTAL DE ALUNOS PESQUISADOS, SEGUNDO SEXO - COLÉGIO BOM JESUS.....   | 49 |
| 4  | TOTAL DOS ALUNOS PESQUISADOS POR FAIXA ETÁRIA - COLÉGIO BOM JESUS.....   | 50 |
| 5  | NÚMERO DE ALUNOS QUE POSSUEM COMPUTADOR - COLÉGIO BOM JESUS.....   | 51 |
| 6  | TOTAL DE ALUNOS QUE NAVEGAM NA INTERNET.....   | 52 |
| 7  | FREQÜÊNCIA COM QUE OS ALUNOS DO COLÉGIO BOM JESUS ACESSAM A INTERNET.....  | 53 |
| 8  | TEMPO DE DURAÇÃO EM QUE O ALUNO FICA CONECTADO A INTERNET.....   | 54 |
| 9  | INCIDÊNCIA DO USO DA INTERNET PARA LAZER, PESQUISA OU ESTUDO.....  | 55 |
| 10 | QUAL A FORMA UTILIZADA PARA PESQUISA JUNTO A INTERNET.....   | 56 |
| 11 | HÁBITO DE LEITURA ENTRE OS ALUNOS DO COLÉGIO BOM JESUS.....  | 59 |
| 12 | LEITURA PREFERIDA ENTRE OS ALUNOS DO COLÉGIO BOM JESUS.....  | 60 |
| 13 | QUANTIDADE LIVROS LIDOS NO PERÍODO DE UM ANO, PELO ALUNOS DO COLÉGIO BOM JESUS.....                              | 61 |
| 14 | HÁBITO DE LEITURA, SEGUNDO GÊNERO DE LIVROS.....   | 62 |
| 15 | HÁBITO DE LEITURA ENTRE OS ALUNOS DO COLÉGIO BOM JESUS.....  | 66 |
| 16 | CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA NA VIDA ESCOLAR E INTELECTUAL DOS ALUNOS DO COLÉGIO BOM JESUS.....                       | 67 |
| 17 | OPINIÃO DOS ALUNOS SEGUNDO A LEITURA OBRIGATÓRIA.....  | 68 |
| 18 | ORIENTAÇÕES PARA LEITURA.....  | 70 |

## LISTA DE TABELAS

|    |  |    |
|----|--|----|
| 1  | TOTAL DE ALUNOS DO COLÉGIO BOM JESUS DA CIDADE DE CURITIBA, QUE POSSUEM COMPUTADOR.....                          | 47 |
| 2  | TOTAL DE ALUNOS DO COLÉGIO BOM JESUS UNIDADE BOM JESUS DA ALDEIA E N. S. DE LOURDES, QUE POSSUEM COMPUTADOR..... | 48 |
| 3  | TOTAL DE ALUNOS PESQUISADOS, SEGUNDO SEXO - COLÉGIO BOM JESUS.....   | 49 |
| 4  | TOTAL DOS ALUNOS PESQUISADOS POR FAIXA ETÁRIA - COLÉGIO BOM JESUS.....   | 49 |
| 5  | NÚMERO DE ALUNOS QUE POSSUEM COMPUTADOR - COLÉGIO BOM JESUS .....  | 50 |
| 6  | TOTAL DE ALUNOS QUE NAVEGAM NA INTERNET.....   | 51 |
| 7  | FREQÜÊNCIA COM QUE OS ALUNOS DO COLÉGIO BOM JESUS ACESSAM A INTERNET .....                                       | 52 |
| 8  | TEMPO DE DURAÇÃO EM QUE O ALUNO FICA CONECTADO A INTERNET .....  | 53 |
| 9  | INCIDÊNCIA DO USO DA INTERNET PARA LAZER, PESQUISA OU ESTUDO.....  | 54 |
| 10 | QUAL A FORMA UTILIZADA PARA PESQUISA JUNTO A INTERNET .....  | 55 |
| 11 | HÁBITO DE LEITURA ENTRE OS ALUNOS DO COLÉGIO BOM JESUS.....  | 58 |
| 12 | LEITURA PREFERIDA ENTRE OS ALUNOS DO COLEGIO BOM JESUS .....   | 59 |
| 13 | QUANTIDADE LIVROS LIDOS NO PERÍODO DE UM ANO, PELO ALUNOS DO COLÉGIO BOM JESUS .....                             | 60 |
| 14 | HÁBITO DE LEITURA, SEGUNDO GÊNERO DE LIVROS.....   | 62 |
| 15 | HÁBITO DE LEITURA (QUANTIDADE CITADA) .....  | 65 |
| 16 | CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA NA VIDA ESCOLAR E INTELECTUAL DOS ALUNOS DO COLÉGIO BOM JESUS.....                       | 66 |
| 17 | OPINIÃO DOS ALUNOS SEGUNDO A LEITURA OBRIGATÓRIA.....  | 68 |

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Justificativa

A presente pesquisa constitui-se de um estudo bibliográfico cujo tema "*Uma reflexão sobre as possibilidades de leitores críticos dos meios de comunicação de massa – tanto visuais quanto textuais*" foi abordado, tendo por perspectivas a necessidade da pesquisadora em deter melhores conhecimentos sobre o assunto para subsidiar suas práticas na área de Conhecimento da Comunicação e Expressão, bem como de uma pesquisa de campo, com alunos de 5ª a 8ª séries, visando a levantamento do posicionamento dos adolescentes frente à questão da leitura.

A justificativa para a realização da pesquisa sobre esse tema prendeu-se ao fato de que a atual conjuntura social – na qual a escola está inserida – demonstra que houve uma rápida mudança de valores, da cultura e da forma como estas mudanças foram possibilitadas com os avanços tecnológicos, mais especificamente baseados na rapidez da comunicação, da informatização e do conhecimento sobre esses processos.

O desenvolvimento do capitalismo recriou uma sociedade cujo cotidiano se baseia no consumo. Surgiu, assim, uma sociedade consumista.

Isso faz com que a necessidade de competitividade nesse mercado detenha uma linguagem textual, visual, que possibilite comunicar a ideologia a fim de que os indivíduos correspondam aos interesses do mercado.

Além da estimulação ao consumo, o capital necessita fomentar uma programação ideológica, na qual se enredem representações sociais, modelos de apresentação pessoal, de relacionamentos e de comportamentos, além de modelos de roupas, maquiagem, decoração, hábitos alimentares, lazer, e até vícios, como cigarro e álcool.

Tudo vai sendo apresentado em formas textuais, orais, visuais, de maneira que, pouco a pouco, inconscientemente e pela repetição, os sujeitos sociais vão assimilando



o que deve ser consumido nas refeições, como e com que lavar roupas, o que beber, em qual bar, com quem, os programas a que se deve assistir, o que ler, etc.

A desconstrução dos textos das mensagens leva os indivíduos a se tornarem reféns da informação veiculada, correndo o risco de se alienarem; servindo, assim, a interesses diversos, que nem sempre correspondem ao bem comum.

A falta de subsídios, de recursos, de quadro de referências culturais e cognitivas estão na origem dessas possibilidades de subalternidade aos significantes das mensagens veiculadas nos diversos meios de comunicação de massa.

Diante desse quadro, tem-se fundamentada a justificativa para realização do nosso estudo no âmbito escolar, tendo por área de conhecimento a Língua Portuguesa.

## **1.2 Estabelecimento da Problemática**

O que se pretendeu analisar foram as reais e atuais possibilidades dessa instituição social em possibilitar a construção de um conhecimento capaz de desvelar a manipulação da imagem e do som. Se antes a imagem representava uma forma de constatar a legitimidade da mensagem escrita e falada, hoje, ver não é suficiente. É necessário que se ensine a usar a imagem para evitar que essa nos manipule.

Esse contexto abre a porta para uma ação educativa futura, baseada em formação de cidadãos críticos dos meios.

Justifica-se este estudo, portanto, por sua forte relevância científica, na medida que buscará – na Literatura – os elos que darão cientificidade ao tema, gerando novos conhecimentos.

A relevância profissional decorrente desses critérios de cientificidade –está tanto no que se refere ao engrandecimento que o conhecimento propiciará – quanto na formação profissional dos educadores e na repercussão que esse trará às suas práticas futuras.

No aspecto social, a relevância está na contemporaneidade do tema e na possibilidade de contribuir significativamente no processo de formação de leitores visuais, textuais, comunicacionais críticos, isentos de manipulação.

Com isso, procurou-se solução à problemática desse estudo que se constituiu em conhecer: Qual a contribuição da Escola, a partir do trabalho na área da Comunicação e Expressão, para a formação de postura crítica das informações veiculadas pelos meios de comunicação?

### **1.3 Objetivos**

O objetivo fundamental desse estudo consiste em analisar as possibilidades da Escola na produção da leitura crítica dos meios de comunicação de massa.

Objetiva-se especificamente caracterizar a sociedade de consumo na qual se insere a comunidade escolar e, descrever o processo de comunicação dialógica e de comunicação de massa, depreendendo sua ideologia.

Ao contextualizar o papel da escola no processo de formação de leitores críticos da realidade, inserindo os alunos num processo seletivo para a escolha dos textos destinados à leitura, tanto didáticos como de literatura clássica.

### **1.4 Metodologia**

A fim de delimitar os caminhos de busca de informações bibliográficas, para alcançar os objetivos propostos, as questões que nortearam esse estudo foram:

- Como se organiza a sociedade capitalista?
- Qual o papel do consumo nessa sociedade?
- Como se processa a comunicação e quais as suas formas?
- Em que se constituiu a ideologia?
- O que são os meios de comunicação de massa – textuais e visuais– e qual o seu papel na atual conjuntura social?
- Qual o papel da escola no processo de formação de leitores críticos?
- Como se processa a leitura da aquisição à transcendência textual?

Nessa busca, foi possível construir o primeiro capítulo da pesquisa, formado pelo referencial teórico estruturado a partir da metodologia da pesquisa de caráter dialético, cujo método específico foi a pesquisa bibliográfica.

Composto de uma unidade temática, o referencial teórico buscou estruturar as informações sobre o processo de comunicação de massa – no âmbito da sociedade pós-moderna.

Constituiu-se, assim, pela análise que buscou contextualizar o capitalismo, demonstrando o modelo produtivo capitalista, e nele o processo de comunicação que organizou a produção e a partir daí se desenvolveu, dando sustentação ao modelo social vigente.

Em busca do conhecimento sobre o processo de comunicação, foi construído o estudo por dentro dos processos de comunicação virtual, textual, oral, o intertexto.

Nesse aspecto, a linguagem aparece como elemento construtivo da comunicação e é analisada numa perspectiva histórica, enquanto meio do homem de expressar-se e como um ato decodificado com significados carregados de ideologia, conforme a concepção de Bakhtin, que propõe que toda linguagem deve ser interpretada a partir do seu significado, do contexto, do momento histórico, das intenções do emissor e do processo histórico do interlocutor.

A linguagem se transmite a partir de vários meios: escrito, falado, gestual, etc.

Entre esses estão os meios de comunicação de massa.

A análise desses permite inscrevê-los como instrumentos de dominação, chamados aparelhos ideológicos. O desvelamento desses instrumentos constitui-se no papel social da Escola. Em última análise, cabe à escola o compromisso de contribuir para a transformação social.

A pesquisa de campo nos propiciará visualizar aspectos da formação de leitores, partindo-se dos dados obtidos, seguem-se as considerações finais que buscam sistematizar os achados da pesquisa.

## 1.5 Limitações

A dificuldade de interpretação de texto, por parte dos alunos, foi a principal limitação encontrada na elaboração deste trabalho, pois ao responderem os questionários, as questões abertas confirmaram esta deficiência por alguns alunos, que confundiram site com revistas e com jornais, dificultando um pouco a interpretação destas respostas.

## 1.6 Descrição dos Capítulos

Esta dissertação será trabalhada sob a seguinte estrutura:

No primeiro capítulo, "**Introdução**", além da explicitação do tema, consta da justificativa, onde é feita uma ampla reflexão, encontra-se também, o estabelecimento da problemáticas, os objetivos, a metodologia e as limitações.

No segundo capítulo, "**O Capitalismo e a Produção na Comunicação**", aborda-se a influência do capital no mundo produtivo da comunicação.

No terceiro capítulo, "**A Leitura**", destaca-se a importância do reconhecimento do processo cognitivo, das características da aprendizagem de leitura, não só como um passatempo, mas, como um meio de apreensão de conhecimento.

O quarto capítulo, "**Análise da Pesquisa de Campo**" é o estudo do questionário aplicado aos alunos do Colégio Bom Jesus, os resultados com a interpretação dos mesmos.

O último item mostra a conclusão e as sugestões para futuros trabalhos.

## 2 O CAPITALISMO E A PRODUÇÃO NA COMUNICAÇÃO

### 2.1 O que é Modelo Produtivo Capitalista?

O modelo produtivo capitalista apresenta características que o diferenciam dos modelos de produção que o antecederam.

Nesse modelo, de produção a sociedade apresenta-se dividida em classes sociais. A finalidade da produção é a obtenção da acumulação e do lucro, que tornam os detentores do poder econômico cada vez mais ricos, fazendo crescer o fosso que separa as duas classes que se antagonizam no processo produtivo, ou seja, os trabalhadores e os capitalistas.

Tudo nesse processo produtivo se torna mercadorizado, e com isso, os grupos sociais se tornam consumidores potenciais de toda mercadoria produzida.

O próprio homem é tornado mercadoria ao vender sua força de trabalho.

Na verdade, conforme demonstra SINGER (1998), é da relação de compra e venda da força de trabalho e produção de excedentes que se gera a mais-valia, fonte da acumulação capitalista. Fazer com que a sociedade possa ser regulada no sentido de servir aos moldes capitalistas, tanto quanto no seu modelo de produção que para se manter depende da exploração, expropriação e alienação da força de trabalho, quanto na sua intenção de formar consumidores, requer do capital uma dinâmica orgânica, sistemática, que efetivamente atenda aos propósitos do capitalismo.

HARVEY (1998, p.117) demonstra essa expectativa do capital, quando nos diz:

Um regime de acumulação descreve a estabilização, por um, longo período, da alocação do produto entre consumo e acumulação; ele implica alguma correspondência entre a transformação tanto das condições de produção como das condições de reprodução dos assalariados. Um sistema particular de acumulação pode existir porque o esquema de reprodução é coerente. O problema, no entanto, é fazer os comportamentos de todo tipo de indivíduos - capitalistas, trabalhadores, funcionários, financistas e todas as outras espécies de agentes político - econômicos - assumirem alguma modalidade de

configuração que mantenha o regime de acumulação funcionando. Tem de haver, portanto, uma materialização do regime de acumulação que toma a forma de hábitos, normas, leis, redes de regulamentação, etc. – que garanta a unidade do processo, isto é. Esse corpo de regras e processos sociais interiorizados têm o nome de "modo de regulamentação".

Emergindo a partir do século XIII, esse modelo produtivo já passou por avanços que representaram verdadeiras revoluções.

Atualmente, vive-se o que SINGER (1998), HARVEY(1997), ANTUNAM (1998), DEMO (1997), entre outros teóricos convencionam denominar a terceira onda, a terceira revolução industrial ou a pós-modernidade.

A pós-modernidade, segundo esses autores, tem por marca o atual estágio de desenvolvimento capitalista, tido como modelo flexível.

A flexibilidade alcançada pelo capital nesse estágio, deve-se a fatores essenciais como a rapidez da produção da comunicação, o que se possibilitou, a partir da informatização desses sistemas, a produção e a comunicação.

No que se refere ao processo de consumo do que é produzido, a comunicação se torna ao setor chave.

Como descreve Oskar NEGHT (in GUARESHI,1999, p.24):"Fundamentalmente, os meios de comunicação de massa têm como objetivo a universalização da produção de bens de consumo. Nesse processo, a herança cultural, em sua totalidade, é reduzida ao eixo capitalista da utilidade e da dominação".

Segundo MATELLART (1999), na sociedade capitalista, as atividades e os produtos fazem parte do mundo e da lógica dos objetos de consumo.

Isso significa que a própria linguagem, que permite a transmissão do sentido dessa atividade e desse produto ao público, é a linguagem do mercado, o que quer dizer que essa forma de linguagem mercantilista, é a forma geral de troca.

Diante disso, tanto a atividade quanto o produto de comunicação não podem ser diferentes e escapar das relações sociais dominantes. Na verdade, a regulação social, que interessa ao capital se reproduz dia - a - dia, no cotidiano da sociedade, de maneira que as relações sociais da produção são as próprias relações sociais.

Assim como na produção, o trabalhador não percebe que é ele próprio o produtor da força que o oprime, explora, e domina; no cotidiano também essas relações são reproduzidas pelo mercado e pelos Estudos Nacionais capitalistas que legislam, agem através de seus aparelhos de coerção ou ideológicos no sentido de legitimar, reproduzir e perpetuar o modelo social vigente.

Entre suas estratégias, o capital detém a ideologia, que é hegemônica.

Segundo MARX (in: CHAUÍ, 1982), a ideologia constitui-se de um sistema de representações indissociável da experiência que cada sujeito vivencia em seu cotidiano.

Isso quer dizer que a ideologia está presente nos hábitos, nos desejos, nos reflexos das pessoas. Na verdade como explica GUARESHI (1995), em seu estudo sobre as teorias das representações sociais, a grande maioria das pessoas mantém representações sociais sem jamais se perguntar sobre os verdadeiros fundamentos dessas representações.

"É uma situação de existência que as pessoas vivem, como se fosse uma natureza social, e que é imposta sobre elas por um modo de produção que afeta todas as relações sociais. Poder-se-ia dizer que é um processo vital que toma a forma de axioma". (GUARESHI, 1995, p.19).

A ideologia, portanto, presente nas representações sociais, não é percebida em sua essência, escamoteia-se como se fosse uma verdade absoluta e incontestável.

MARX (1975), teoriza a ideologia como uma das características mais importantes para que o capital se legitime e sua lógica seja reproduzida não só pelos dominantes, mas principalmente pelos dominados que, paradoxalmente, somam a grande maioria.

Em "O Capital", MARX (1978) demonstra que ideologia, se constitui no conjunto de idéias que compõem as representações sociais da sociedade capitalista.

E nela que estão contidos os sinais utilizados para racionalizar a dominação de classe.

Tais sinais, explica MARX (1978), detêm uma condição que é a exigência de servirem a um sistema no qual as bases e os fundamentos verdadeiros não podem aparecer, isto é, essência do modelo capitalista na produção da dominação deve ser mascarada pela ideologia.

É esse mascaramento da realidade origem das desigualdades sociais e da exploração do capital sobre as classes dominadas que impede a visualização da mistificação empregada pela classe que determina o que é real e o que é objetivo.

MARX, (in: CHAUI, 1982), afirma que as idéias dominantes em uma sociedade são as idéias da classe dominante e, dessa maneira, é essa mesma classe que define o que é importante.

Assim, afirma MARX, quem detém o domínio material, detém também, o poder espiritual no campo do imaterial, da ideologia.

A ideologia dominante cumpre uma função prática: ela confere coerência e relativa unidade, ela cimenta e unifica o edifício social conforme o modelo da hegemonia cultural de Gramsci. Ela permite a inserção de indivíduos de uma forma natural nas atividades práticas que eles desempenham no interior do sistema, e, desta maneira, os capacita a participar na reprodução do aparato de dominação sem que se dêem conta de que eles próprios são cúmplices e autores de sua própria exploração. (GUARESHI, 1999, p. 20).

Explica o autor, que a ideologia encobre e disfarça os sinais que levariam alguém a desconfiar de que tudo o que está institucionalizado é utilizado como instrumento.

Outra característica imprescindível do capital para que a incoerência da ordem social não seja revelada, desvelando a base da dominação social, é a propriedade da lógica capitalista em produzir seus fetiches.

A fetichização, segundo MARX (1978), permite a garantia da legitimidade do modo capitalista.

O modo capitalista de produção necessita de uma coleção de fetiches que fortifique as razões de sua dominação social. O aparecimento desses fetiches está intimamente ligado ao desenvolvimento das forças produtivas. Marx fala do fetichismo dos objetos



de consumo e do fetichismo do dinheiro, e os descreve como inerentes ao modo de produção capitalista. Construir um fetiche ou elevar um processo ou fenômeno ao nível de fetiche, significa cristalizá-los em sua essência e colocá-los como objetos intocáveis, isto é, abstrai-los das condições reais de sua produção, numa palavra: desistoricizá-lo. (GUARESHI, 1999, p.18).

É nesse universo de fetiches e impregnado de ideologias, que os meios de comunicação surgem como entidades independentes, com vida própria. Não são vistas como meios manipuladores, mas como entidades que segundo GUARESHI (1999), são apresentadas possuindo autonomia, com vontade própria e alma.

A compreensão de como os meios de comunicação transcendem à sociedade na qual se inserem, requer que se detenha a compreensão do processo de comunicação, sua importância na sociedade de massa.

## **2.2 Os Meios de Comunicação de Massa: seu Significado na Sociedade de Consumo**

Conceitualmente, é preciso esclarecer que os meios de comunicação de massa são os instrumentos utilizados para que a comunicação de mensagem detenha o alcance populacional mais abrangente possível.

Por sua vez, a comunicação de massa se constitui em um tipo especial de comunicação que envolve condições de operação distintas, sendo que entre essas condições, estão o lugar, a natureza da experiência comunicadora e do comunicador.

A audiência, na comunicação de massa, é significativamente grande, heterogênea e anônima.

Como explica Charles WRIGHT (1967, p.14) "No uso popular, a expressão comunicação de massa evoca imagem de televisão, rádio, cinema, jornais, revistas, etc. Mas esses instrumentos técnicos não podem ser confundidos com o processo de comunicação de massa".

O autor explica que esses instrumentos são indistintamente considerados meios de comunicação de massa, porém, demonstra que um circuito interno de TV, por exemplo, não desempenha a função de comunicação de massa, pois presta-se apenas a um número limitado e conhecido de espectadores, embora a tecnologia seja a da TV.

O mesmo ocorre com um filme de Hollywood e um filme de um determinado grupo familiar, a técnica é a mesma mas as especificidades os distinguem.

Explica WRIGHT (1968, p.15), "Não são os componentes técnicos dos modernos sistemas de comunicação que os distinguem como veículos de comunicação de massa, na verdade".

A comunicação de massa, portanto, tem por características fundamentais o alcance ao maior número de audiência possível. Essa audiência deve ser heterogênea formada por um conjunto de indivíduos de ambos os sexos, idades distintas, localidades geográficas diversas, diferentes níveis de educação e cultura, etc., e o anonimato dos receptores é mantido diante do consumidor, de forma que a mensagem é "endereçada a quem interessar possa".

A comunicação de massa assume, dessa maneira, um caráter público, rápido e transitório.

Ela transforma o globo terrestre em uma aldeia global na medida em que se transmite imediatamente a qualquer parte do mundo criando um ambiente cultural no qual quer queiram, quer não, os indivíduos são envolvidos.

Como afirma Jesus SOUZA (1995, p.07), "Nesse aspecto, o indivíduo será mais ou menos culto de acordo com a sua capacidade de memorização, assimilação por suas aptidões de estabelecer conexões, sínteses, limites entre as doses de cultura que lhe chegam, em avalanche".

O saber assim transmitido representa um saber comum, pois, a comunicação de massa leva a despersonalização das mensagens e à uniformização da cultura, uma vez que todos lêem as mesmas coisas, ou assistem aos mesmos programas, espetáculos, etc.

Na verdade, essa uniformização se deve ao fato de ser necessário fazer chegar a mensagem a um número cada vez maior de audiência, e para tal se faz necessário o nivelamento do conhecimento por baixo, uniformizando-o.

Para SOUZA (1995) a comunicação de massa desenvolveu a capacidade de absorver, recuperar e transformar, apropriando-se de idéias originais ou de criações, redifundindo-as segundo critérios de simplificação.

Ao utilizar-se dos diversos meios de comunicação, a comunicação de massa desenvolveu tecnologias da comunicação e de seus instrumentos para efetuar a difusão maciça.

A expressão "Mass Media" é um neologismo que reúne um conjunto anglo-latino: mass, significa, em inglês massa. Media é um substantivo latino que significa meios.

Os meios de comunicação de massa são os veículos de comunicação que se destinam a um amplo público, isto é, a um aglomerado gigantesco de pessoas.

### **2.3 A Linguagem Oral e Escrita Enquanto Elemento Construtivo da Comunicação Virtual, Textual, Oral, o Intertexto**

Conforme esclarece FEIL (1986), a comunicação não se dá somente através da fala ou da escrita, mas se dá também através de gestos, mímicas, desenhos, pinturas, expressões, entre outras formas de comunicação não verbal.

A comunicação está presente na vida cotidiana e constitui-se em uma necessidade lógica da pessoa humana enquanto ser social que é.

Sociedade e comunicação estão unidas; não existe comunicação por si mesma, separada da vida da sociedade.

Isso significa que a comunicação não existe sem uma sociedade e a sociedade não existe sem uma comunicação; uma não é melhor do que a outra.

Como esclarece BORDENAVE(1999), desde que nasce, o sujeito se comunica com seus pares. É a comunicação o canal através do qual são transmitidos os

padrões de vida da cultura aos membros de uma sociedade. É pela comunicação que o sujeito passa a assumir seu papel social, adotando os modos de pensar e agir, as crenças, valores, hábitos e tabus de seu grupo social.

A primeira forma de comunicação humana, segundo o autor, parece ter sido a linguagem oral, acompanhada ou não pela linguagem gestual.

A falta de permanência e de alcance da linguagem oral incitou o homem a buscar outras formas de comunicação.

Nesse sentido, o homem buscou fixar os signos, carregados de significados em desenhos, grafismos cujo aperfeiçoamento chega à complexa rede de infovias pelas quais trafega a comunicação.

A história mostra que os homens encontraram a forma de associar um determinado som ou gesto a um certo objeto ou ação. Assim, nasceram os signos, isto é, qualquer coisa que faz referência a outra coisa ou idéia, e a significação, que consiste no uso social dos signos. A atribuição de significados a determinados signos é precisamente a base da comunicação em geral e da linguagem em particular. (BORDENAVE, 1999, p.24)

Segundo GERALDI (1985), didaticamente pode-se agrupar as concepções de linguagem em três grupos básicos, que fundamentam o ensino da língua e apreensão da comunicação.

A concepção de que a linguagem é a expressão do pensamento está na base dos estudos tradicionais. Na análise desse autor, se a linguagem for concebida dessa maneira, poderá levar a crer que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

A outra concepção de linguagem apresentada nos estudos de GERALDI (1985), é a da linguagem enquanto instrumento de comunicação.

Segundo o autor, esta concepção está relacionada à teoria da comunicação que vê a linguagem como código (conjunto de signos que se combinam a partir de regras préestabelecidas) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem.

Essa concepção, na prática, se apresenta nos livros didáticos.

A terceira concepção de linguagem é a da linguagem enquanto forma de interação. Para GERALDI (1985, p.43), "Mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana : através dela o sujeito fala, pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando. Com ela,, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré – existiam antes da fala".

Esta terceira concepção propõe uma postura diferenciada, no que se refere ao ensino da língua, pois situa a linguagem como espaço de constituição de relações sociais no qual os falantes se tornam sujeitos.

BAKHTIN, o "filósofo da linguagem" (FREITAS, 1996) demonstrou em seus estudos, que têm como base a linguagem e como método a dialética, que o homem, dissociado das condições sócio - econômicas objetivas e dissociado de uma sociedade, o mesmo deixa de existir.

Para BAKHTIN (1988), apenas como membro de um grupo social, de uma classe social é possível ao sujeito ascender a uma realidade histórica e a uma produtividade cultural.

"O nascimento físico não é suficiente para esse ingresso na história. O animal também nasce e não entra na história. O homem, portanto, precisa de um segundo nascimento: O nascimento social. Não se nasce organismo biológico abstrato, mas se nasce camponês ou aristocrata, proletário ou burguês". (FREITAS, 1996, p.127).

É, portanto, a partir dessa localização social e histórica, a partir dessa realidade que se detém a definição do conteúdo da ligação do homem à vida e à cultura. Vê-se, nesse autor, uma transcendência à visão de MARX sobre a questão da ideologia, que por sua vez, desenvolveu seu entendimento sobre ideologia, tendo por pano de fundo as características do modo de produção capitalista.

Note-se que este contexto em que se busca contextualizar o modelo social vigente, a ideologia assume uma característica de ocultamento da realidade.

De acordo com BAKHTIN (1988), a ideologia vista sob o contexto do estudo da linguagem adquire um novo enfoque.

Nesta perspectiva, a ideologia vai além do ocultamento para mostrar-se enquanto espaço de contradição.

Um produto ideológico faz parte de uma realidade, portanto, a ideologia é uma forma de representação do real (...) reflete, retrata uma outra realidade que lhe é exterior.

(...) tudo o que é ideológico possui um determinado sentido e remete a algo situado fora de si mesmo. Tudo o que é ideológico, portanto, é um signo, não existindo ideologias sem signos. (FREITAS, 1996, p.129).

Para esse estudioso da língua, a palavra desempenha um papel fundamental na constituição da consciência. Essa, "adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso das relações sociais". (BAKHTIN, 1988, p.35).

Assim, a palavra detém a função de signo e é fenômeno ideológico por excelência, sendo ela o modo mais puro e sensível de relação social.

Essa relação social pressupõe o dialogismo, pois o ponto de partida da língua não está na conformidade à norma da forma utilizada. Na verdade, o centro de gravidade da língua está na significação que assume tal forma em cada contexto. Neste sentido, BAKHTIN (1988, p.95), nos diz que: "Não são as palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial".

Tem-se, nas análises de BAKHTIN, sobre a linguagem, uma proposição de interação verbal. Ou seja, o ato de fala, bem como o seu produto que é a enunciação, não podem ser analisados apenas a partir das condições do sujeito falante, embora não se possa abrir mão desse.

A enunciação assume, assim, um caráter social, de maneira que sua apreensão demanda entendê-la enquanto um fenômeno que se realiza sempre numa interação.

O sujeito falante é visto como um ser histórico e social, de maneira que sua linguagem também se constitui de um fenômeno historicizado, visto que está inserido, enraizado na existência histórica e social dos homens.

A linguagem, nessa perspectiva, insere-se numa totalidade integrada à vida humana, o que significa que a comunicação não pode ser compreendida fora de sua ligação com uma situação concreta.

O que se apreende das proposições de totalização é que, além do aspecto lingüístico, a dialogicidade requer que se apreenda a linguagem considerando-se também o aspecto contextual.

Com base nessas concepções, BAKHTIN (1988) propôs a criação de uma disciplina para estudar o enunciado: a metalingüística ou a translingüística.

Explicando melhor o enunciado no processo de comunicação, FREITAS (1996), esclarece que o enunciado faz parte de um universo de relações dialógicas que se diferenciam completamente das relações meramente lingüísticas.

A palavra e a sentença constituem-se em uma unidade da linguagem, enquanto que o enunciado representa uma unidade da comunicação discursiva.

Segundo BAKHTIN (1988), são dois os aspectos do enunciado: o lingüístico e o contextual.

O aspecto lingüístico é reiterativo, e faz referência a um objeto que já existe.

O aspecto contextual é único, e tem como referência novos enunciados.

A distinção entre a unidade da comunicação discursiva representada pelo enunciado de uma unidade de língua que é a palavra, é o fato de que as palavras e as sentenças estabelecem relações entre signos, o que significa que são meramente lingüísticas.

O enunciado, por sua vez, está relacionado com a realidade; reporta-se, portanto, a outros enunciados reais, previamente produzidos, pode ser vistos segundo FREITAS como:

O enunciado se produz num contexto que é sempre social, entre duas pessoas socialmente organizadas, não sendo necessária a presença atual do interlocutor, mas pressupondo-se a sua existência. O ouvinte ou o leitor é assim um outro – presença individual ou imagem ideal de uma audiência imaginária. Assim, todo enunciado é um diálogo, desde a comunicação de viva voz entre duas pessoas, até as interações mais amplas entre enunciado; o que importa é a relação entre pessoas. (FREITAS, 1996, p.135).

Não há dúvidas de que a consideração desses fatores apontados por Bakhtin estão presentes na formulação dos enunciados veiculados nos diversos meios que se destinam à comunicação de massa.

Note-se que são dois os aspectos presentes no enunciado que o caracterizam como um processo interado à realidade social: O significado e o sentido.

O significado detém o caráter de significado abstrato. É como descreve FARACO (1988): "dicionarizado", e reconhecido pelos lingüistas.

Por sua vez, o sentido é o significado contextual.

Explica o autor que a sentença e a palavra detêm um significado próprio, específico que lhes permite uma "conclusividade gramatical de caráter abstrato". Essas, enquanto unidades de língua, não possuem autor nem pertencem a nada.

É a partir de um enunciado completo que palavra e sentença adquirem a condição de expressão de uma situação individual do falante num contexto concreto de comunicação discursiva.

Como explica FARACO (1988), o enunciado tem por característica seu conteúdo e seu sentido.

Isso quer dizer que corresponde a um significado abstrato que detém do ouvinte uma compreensão passiva que o decodifica.

Já o sentido, exige uma compreensão, isso quer dizer que vai além da decodificação, como nos diz BAKHTIN:

O sentido exige uma compreensão ativa, mais complexa, em que o ouvinte, além de decodificar, relaciona o que está sendo dito com o que está presumindo e prepara uma resposta para o enunciado. Compreender não é, portanto, simplesmente decodificar, mas supõe toda uma relação recíproca entre falante e ouvinte, ou uma relação entre ditos e os presumidos. (BAKHTIN, 1988, p.278).



FREITAS (1996), descreve que no enunciado existem dois aspectos que determinam a composição e o estilo.

Um aspecto refere-se à intenção do autor na esfera dos sentidos e o momento expressivo, ou seja, a atitude subjetiva e avaliadora do ponto de vista emocional do falante.

Esses dois aspectos, a intenção na esfera dos sentidos e o momento expressivo, dão ao enunciado uma característica toda própria.

Para FREITAS (1996), um dos recursos que expressam a atitude emotiva e valorativa do falante que se relaciona ao objeto de seu discurso é a entonação.

Essa aparece claramente na interpretação oral e é indissociável do enunciado, pois não existe fora dele, no sistema da língua, nas unidades da língua.

Isso quer dizer que a emotividade, a avaliação, a expressividade são particulares da palavra em sua condição de unidade da língua. São essas características que formam o processo de uso ativo da palavra no âmbito do enunciado concreto.

Diferenciando a palavra enquanto unidade gramatical da palavra no processo de comunicação, que é interpessoal, BAKHTIN (1988) esclarece que os significados neutros, como nos dicionários, as palavras da língua garantem seu caráter e a intercompreensão daqueles que a compartilham enquanto unidade de fala.

A palavra usada, na comunicação discursiva, difere na medida em que está sempre vinculada a um contexto particular, podendo ser visto segundo BAKHTIN como:

Pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em seus três aspectos: como palavra neutra da língua, que não pertence a nada; como palavra alheia, cheia de ecos dos enunciados dos outros, que pertence a outras pessoas; e finalmente, como minha palavra, porque, posto que eu a uso em uma situação determinada e com uma intenção discursiva determinada, a palavra está compenetrada de minha expressividade. Nos últimos aspectos, a palavra possui expressividade, porém não pertence a palavra mesma: nasce em um ponto de contato da palavra com a situação real, que se realiza em um enunciado individual. (BAKHTIN, 1988, p.278).

A linguagem, diante dessa perspectiva, assume então uma realidade dialógica.

É na palavra que se dá a possibilidade de visualizar a confrontação dos valores sociais contraditórios. Ela está presente em todas as relações entre os indivíduos, entre as classes.

As palavras são tecidas, segundo BAKHTIN, a partir de uma multidão de fios ideológicos, servindo de trama a todas as relações sociais. Em seus diferentes domínios, elas dão a indicação das transformações sociais.

Isso porque, ao se realizar no processo de relação social, a palavra, enquanto signo ideológico e lingüístico, se vê marcada pelo contexto social de um determinado grupo social, em um determinado período de sua história.

Analisando a palavra, sob essa perspectiva histórico – social, BAKHTIN (1988) esclarece que a realidade sócio – histórica deve ser apreendida sob uma perspectiva totalizadora num processo de interação dialética, pois requer o entrecruzamento de valores sociais contraditórios, que se determinam a partir de uma expansão da infra-estrutura econômica, instauradora de conflitos.

São esses conflitos os propulsores de um processo de transformação social, que se reflete na evolução semântica de determinada língua, conforme o que nos diz BAKHTIN:

A sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo. É por isso que significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema e dilacerada por suas contradições vivas, para tornar-se enfim sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisórias. (BAKHTIN, 1988, p.136).

O caráter dialógico da comunicação verbal, qualquer que seja seu tipo, está inscrito, portanto, nas relações sociais que se modificam no processo histórico dos grupos sociais.

A comunicação, portanto, de um enunciado seja num texto literário, numa apresentação televisiva, num texto didático, numa conversa informal, para ser apreendida, requer que se descubra a particular visão do mundo que vem amalgamada na relação forma/conteúdo dessa comunicação, de acordo com o que diz FARACO:

Como língua é um fenômeno sócio – ideológico, a sua essência é o próprio fenômeno de interação verbal, realizado através da enunciação ou enunciações. Propõe, assim, como objeto de estudo as formas de comunicação verbal e as formas correspondentes da enunciação completa, isto é, o estudo da representação do discurso do "discurso de outrem". (FARACO, 1988, p. 87).

Tal representação torna a comunicação um espaço aberto no qual se confrontam diferentes pontos de vista, intenções, avaliações, comentários implícitos, etc.

É nessa perspectiva que as formas de comunicação contemporâneas devem ser interpretadas.

A linguagem deve ser analisada sob uma perspectiva dialógica na qual interagem os componentes da relação verbal, lembrando sempre que esta detém um caráter social e ideológico.

GNERRE enfatiza essa questão do social e do ideológico enquanto elementos pertinentes à linguagem. Segundo o autor, (1991, p.03)

A linguagem não é usada somente para veicular informações, isto é, a função referencial denotativa da linguagem não é senão uma, entre outras; entre estas, ocupa uma posição central a função de comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive. (...) O poder da palavra é o poder de mobilizar a autoridade do falante e concentrá-la num ato lingüístico.

Na prática, o que se percebe é a oficialização da distinção entre a linguagem culta ou "padrão" das demais variedades lingüísticas no interior de uma sociedade.

Essa distinção se apresenta na escrita, na tradição gramatical, nos inventários dos dicionários e na tradição cultural e identidade nacional.

Segundo GNERRE (1991), essa distinção é buscada e reforçada pela chamada pequena burguesia, que se esforça para alcançar a norma reconhecida, e assim diferenciar-se, afastar-se das camadas excluídas da apropriação da linguagem dita "cultura".

GNERRE (1991) demonstra que o poder das palavras é muito significativo, sobretudo algumas palavras, que detêm, em cada cultura, o conjunto de crenças e

valores codificados e aceitos pelas classes dominantes: são palavras que detêm conteúdos ideológicos relativamente simples de serem manipulados privando as grandes massas de conteúdo associado.

Como descreve GNERRE (1991, p. 15)

A linguagem pode ser usada somente para impedir a comunicação de informações para grandes setores da população.

Todos nós sabemos quanto pode ser entendido das notícias políticas de um "Jornal Nacional", por indivíduos de baixo nível de educação.

A linguagem usada e o quadro de referências dado como implícito constituem um verdadeiro filtro da comunicação de informações: estas podem ser entendidas somente pelos iniciados não só na linguagem padrão, mas também nos conteúdos a ela associados. Assim, também, se a televisão e o rádio alcançam uma enorme difusão, a comunicação de notícias e informações fica restrita a grupos relativamente reduzidos entre os que têm acesso aos instrumentos de tais comunicações".

É nessa perspectiva que se percebe a necessidade de apreensão do processo de comunicação no sentido das inter-relações sociais que aí se operam.

Tendo-se por pressupostos a linguagem enquanto um processo sócio – histórico que BAKHTIN, GNERRE, DACANAL e outros demonstram que a apropriação da língua reflete as características de um dado grupo social em um dado momento histórico.

DACANAL (1991) reforça que a língua não significa apenas o reflexo das estruturas de uma sociedade; ela é também um instrumento de dominação e de poder. "A língua dominante é sempre a língua daqueles que detêm o poder econômico, social e político". (DACANAL, 1991, p.19).

Essa linguagem aparece sob diversas formas e nesse sentido, é preciso saber interpretar o real significado contido nos conteúdos do texto.

É nessa perspectiva que a ciência da comunicação busca formular seus paradigmas, seus fundamentos.

Segundo MATTELART (1991, p.09), "Ao longo de sua construção, esse campo particular das ciências sociais esteve por outro lado, continuamente às voltas com a

questão de sua legitimidade científica. (...) se a noção de comunicação constituiu problema, a de teoria de comunicação não fica para trás".

Nas perspectivas tradicionais dos estudos e pesquisas em comunicação (Communication Research), especialmente nos Estados Unidos estão basicamente relacionadas aos estudos de mercado e tem por conteúdo principal a pesquisa sobre os efeitos da comunicação de massa sobre determinada audiência.

Segundo GUARESHI (1999), os enfoques sob a perspectiva tradicional tem como fim básico a análise e descrição do "Status quo", e dessa maneira, não apresentam um entendimento da realidade Global, na verdade, os estudos tradicionais servem como ratificadores do "Status quo", e são incapazes de dar explicações para as mudanças sociais.

São os enfoques críticos do Estudo da comunicação os quadros referenciais que conseguem demonstrar o papel da comunicação no âmbito das sociedades contemporâneas.

GUARESHI (1999) descreve que o primeiro tratamento compreensivo produzido para apreender as práticas específicas e os efeitos da comunicação por seus vários meios, tendo por contexto a sociedade capitalista global, foi apresentado pela chamada escola de Frankfurt.

Nesta escola, estão inscritos nomes como Walter Benjamim, Leo Lowenthal, Theodor Adorno, Herbert Marcuse e Max Horkheimer.

Para essa Escola, a sociedade capitalista vive hoje um estágio caracterizado pela diminuição da luta revolucionária de segmentos até então resistentes como a classe operária, por exemplo.

Os representantes da Escola de Frankfurt ao avaliar a comunicação que se desenvolve a partir dos avanços tecnológicos a caracterizam como uma comunicação de massa atrás da qual se apresenta a escravidão universal, a perda da dignidade humana que é substituída por uma liberdade de escolha pré – fabricada a forma consumista ou a commodity form, que se torna universal.

É em SETHUSSER (1971) que GUARESHI (1999) revela estar presente a melhor formulação teórica sobre os meios de comunicação de massa.

Também MATTELART (1999) em seus estudos considera a definição althusseriana sobre a comunicação de massa como sendo fundamental para se apreender o significado desse fenômeno das sociedades capitalistas pós-modernas.

ALTHUSSER, considera os meios utilizados para veicular a comunicação a grande massa social como aparelhos ideológicos do Estado, os AIE.

BAKHTIN (1988) afirma que todo processo de comunicação transita pela ideologia.

ALTHUSSER afirma que o Estado se utiliza das diversas formas de comunicação para manipular ideologicamente o povo, de maneira a reforçar e reproduzir o modelo social capitalista.

Todos os aparelhos ideológicos do Estado, sejam quais forem, contribuem para o mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações capitalistas de exploração. Cada um a seu modo... O aparato das comunicações manipulando o cidadão com doses diárias de nacionalismo, chauvinismo, liberalismo, moralismo, através da imprensa, rádio e televisão. (ALTHUSSER, in: GUARESHI, 1999, p.16).

Vê-se dessa forma que a comunicação representa um processo de inter – relação do qual participam os sujeitos sociais.

Na definição de WRIGHT (1968, p.13), "a comunicação é o processo pelo qual se transmitem idéias entre os indivíduos".

Representa a capacidade humana de transmitir suas intenções, desejos, sentimentos, conhecimento e experiência de pessoa para pessoa, além de vital do ponto de vista social, a comunicação aumenta a possibilidade de sobrevivência do indivíduo.

Entre o variado número de métodos utilizados para a transmissão de idéias, do mais primitivo gesto, à mais sofisticada técnica eletrônica, encontra-se o que Althusser caracterizou como aparelhos ideológicos do Estado, ou seja, os meios de

comunicação de massa, esses são os meios de transmissão simbólica que tornam o processo de comunicação ainda mais complexo em função das conseqüências sociais deles originadas.

## **2.4 As Mensagens Textuais dos Meios de Comunicação**

Uma das conseqüências apontadas por TEDESCO (1991), no que se refere ao alcance social da Televisão, transcende o aspecto ideológico descrito por GUARESHI (1999) e MATTELART (1999).

TEDESCO (1991) descreve o papel socializador assumido pela televisão em substituição à família, até então responsável pela socialização primária das novas gerações.

Nessa linha de abordagem, o autor deixa claro que a televisão assume não só o papel de aparelho ideológico, formador das massas, mas interage num campo da formação social que representa significativo fator de alteração dos valores culturais que identificaram os núcleos familiares e que eram então complementados pelas instituições sociais no processo de socialização secundário.

Essa interferência no processo de socialização provocada pela televisão, resultaram em uma significativa mudança no perfil das crianças que passam, segundo o autor incontáveis horas diante da televisão.

Vale, pois, a pena recordar que um dos traços mais importantes da socialização pela televisão é, precisamente, que a criança está relativamente só diante das mensagens que recebe, sem a ajuda dos adultos para interpretá-la. (...) A violência da televisão não é tão somente a que é oferecida por meio da ficção, mas também, a que é difundida pelas notícias reais do que acontece no mundo. (...) A televisão eliminou barreiras de acesso às informações e na medida em que a informação adulta chega à criança, a curiosidade delas se enfraquece, assim como a autoridade dos adultos. (TEDESCO, 1998, p.37).

Explicando a interferência da televisão no processo de socialização da criança, o autor esclarece que tradicionalmente, no processo de socialização primária, a infância representava uma categoria especial, diferente.

Havia, pois, uma distinção entre infância e vida adulta que se apoiava na existência de espaços desconhecidos, de segredos, e da idéia de vergonha.

Nesse processo, os segredos adultos sobre sexo, morte, dinheiro, violência, doença, etc., eram mantidos e, paulatinamente, iam sendo desvelados à medida em que a criança se encontrava em condições de acessá-los e compreendê-los.

A televisão, no entanto, transformou essa relação do mundo infantil com o mundo adulto.

Atualmente, todos, saibam ou não ler, têm acesso à informação. Por outro lado, a televisão não discrimina momentos nem seqüência na difusão da informação.

Por sua própria natureza, a programação televisiva é geral e em conseqüência, evidencia todos os segredos da vida adulta sem respeitar idades nem sensibilidade. (TEDESCO, 1998, p.36).

Para o autor, o advento da televisão provoca a morte precoce da infância.

Para se ter idéia do significado da televisão na formação das novas gerações, BEZERRA (1999, p.35) apresenta a seguinte estatística, elaborada pela Organização Não Governamental norte-americana JUSTTHINK,

- Até os doze anos de idade uma criança irá assistir em média a 8 mil assassinatos na TV;
- em 58% dos casos de violência demonstrados na TV a vítima não demonstra dor;
- em média, a cada hora, em shows infantis, 26%, são atos de violência;
- 75% das cenas de violência mostradas na TV, não têm como conseqüência, punição pelo ato violento;
- em cada hora de TV, os americanos presenciam 27 atos sexuais;
- 60% dos clips da MTV, mostram ao menos 1 cena de violência;
- As crianças passam 50% mais tempo vendo TV do que fazendo outra atividade fora da escola;
- 88% das crianças têm no Exterminador do Futuro (personagem de Arnold Schwarzenegger) seu herói e gostariam de ser como ele".



O autor apresenta ainda outras estatísticas que demonstram a negatividade dos programas de TV no processo de formação de crianças e adolescentes.

Analisando ainda o conteúdo da linguagem da propaganda enquanto conteúdo colocado a sociedade pelo poder ideológico da televisão, SANDMANN (1997) demonstra o apelo ao erotismo, à sexualidade, ao poder, requinte, *status*, sucesso, que apregoam o consumo dos produtos propagandeados.

Afirma SANDMANN (1997), que a linguagem da propaganda apresenta a expressão da ideologia dominante, dos seus valores, demonstrando a maneira que o grupo dominante vê o mundo.

Para o autor, estão contidos na propaganda os valores aceitos pela classe dominante e se expressam na linguagem.

Entre esses valores, as propagandas, normalmente, destacam valores do tradicional, do antigo, que se configuram com o moderno, a juventude, a beleza, o requinte dos produtos de consumo como alimentos, moda, espaço físico, ecologia, alimento natural, sucesso pessoal, profissional, a riqueza dos bens como carro, casa, *status* social, eficiência, a valorização dos importados, etc.

Todos os valores atribuídos aos produtos e suas qualidades aparecem na propaganda sob uma linguagem que busca persuadir o espectador ao consumo ou à aprovação, aceitação tácita do propagandeado.

O autor chama a atenção para as manobras textuais e intertextuais da qual se utiliza a propaganda para chamar a atenção e por fim convencer o leitor – espectador das vantagens do produto.

Diante dessas análises, BORDENAVE (1999) adverte para a necessidade de se promover a leitura crítica de todos os tipos de linguagem seja visual, textual, oral, etc. a qual se submetem hoje os sujeitos sociais, sobretudo os meios que manejam signos visuais e auditivos como a TV e o cinema, pois esses possuem margem maior de reconstrução da realidade. Eles podem chegar a criar as condições ideais para que o público perceba a realidade tal qual deseja o autor.

Como adverte TEDESCO (1998), antes bastava ver para acreditar, agora, a realidade é virtual e o que se vê não representa necessariamente a verdade.

Segundo BORDENAVE (1999, p. 91),

A possibilidade de manipulação de todos os tipos de linguagem têm provocado a intensificação de um movimento orientado para a capacitação do público em geral na leitura crítica das mensagens. Esta habilidade consiste em identificar o grau de denotação e conotação das mensagens, unidas ao desenvolvimento de uma atitude de desconfiança sobre as intenções e os conteúdos ideológicos inseridos no texto.

É nessa perspectiva que se tem inscrito o papel da escola em termos de formação dos leitores críticos dos meios de comunicação de massa.

### 3 A LEITURA

Pensar a leitura como formação, implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do sujeito leitor: não só com o que o leitor sabe, mas, também, com aquilo que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que **forma**, ou **de-forma** e **trans-forma**, segundo LARROSA (1996), como algo que constitui ou revela naquilo que se é. A leitura, portanto, não é só um passatempo, nem se reduz, tampouco, a um meio para se conseguir conhecimento. Se se usar a leitura para adquirir conhecimentos, depois dela sabe-se algo que antes não se sabia, tem-se algo que antes não se tinha, mas continua-se sendo os mesmos que antes, nada modificou. É como estar vendo o mundo passar à volta, e permanecer exteriores, alheios, impassíveis.

Assim, a leitura não pode ser apenas informativa. A informação pela informação não modifica o pensar e, quando isto acontece, não há alteração do sujeito que pensa e nem, tampouco, do seu modo de agir na prática. Se assim fosse, um modo de limitar a capacidade de formação e de transformação, mas o estudo que se apresenta defende o sujeito que se vale das informações obtidas pela leitura para selecionar e reelaborar o conhecimento, de modo a aplicá-lo nas suas experiências, tendo uma relação entre o texto e a subjetividade. Quando se maneja informação e se transforma em conhecimento, demonstra-se a capacidade de obtê-la por meio da aprendizagem reconstrutiva.

A leitura, enquanto formação, tem a ver com aquilo que faz o indivíduo ser o que é, implica pensá-la como um tipo particular de relação, a hermenêutica, de produção sentido. Uma pessoa que não é capaz de se pôr à escuta cancelou seu potencial de formação e de transformação.

Posto isso, a leitura como formação, importante não é apenas o texto, mas a relação com o texto, desde que não seja exclusivamente apropriação, pois o sujeito deve ser capaz de ultrapassar esse nível. É necessário que seja realmente um momento de escuta que o outro permaneça como outro e não como outro "eu". É

necessário um indivíduo que realmente saiba ler; que ao ler, consiga refletir e relacionar a leitura a partir do que sabe, do que quer, do que precisa, e, além disso, seja um homem disposto a escutar o que o texto tem a dizer; que consiga, nesse ato de escuta, trazer suas experiências para serem confrontadas e, alguém disposto a deparar com o que ainda não sabe, o que precisa saber, alguém disposto a se deixar envolver, indo numa direção desconhecida.

Algo assim como um dever plural e criativo, sem padrão e sem projeto, sem uma idéia prescritiva de seu itinerário e sem uma idéia normativa, autoritária e excludente de seu resultado, disso que os clássicos chamavam "humanidade" ou chegar a ser "plenamente humano". (LARROSA, 1996, p. 140).

### **3.1 A Leitura na Escola**

Na escola, de uma forma geral, pode-se constatar uma variedade de espaços e ações que potencializam práticas de leitura diferenciadas. Em relação aos espaços de trabalho com a leitura, buscamos evidenciar, por um lado, os espaços da escola como um todo e, por outro lado, o espaço da sala de aula.

No ambiente escolar, diferentes espaços e ações ampliam as possibilidades de leitura, seja buscando livros na biblioteca, ou seja utilizando os murais, seja, ainda, participando de atividades da biblioteca. Essa variedade possibilita, por exemplo, que o empréstimo de livros, que era feito de maneira muito discreta pela biblioteca, possa ser efetivado e acentuado por projetos que estimulem essa prática, tão comum em países mais desenvolvidos.

Já a questão da leitura na sala de aula é mais complexa. Analisar a leitura na sala de aula, mostrou haver duas perspectivas diferenciadas de trabalho com a leitura. Em uma dessas perspectivas, que pode ser caracterizada pelas práticas de sistematização da leitura, a ênfase do trabalho recai, quase que exclusivamente, no desenvolvimento das habilidades de fluência, entonação e rapidez no processo de

decodificação dos signos lingüísticos e no trabalho com atividades gramaticais. Para tanto, utilizam-se predominantemente textos retirados dos livros didáticos.

A outra perspectiva de leitura, que pode caracterizar-se pelas práticas com possibilidades de leituras, busca diversificar os gêneros e suportes textuais utilizados nas atividades de leitura, mas, conserva as formas e objetivos de trabalho das práticas de sistematização da leitura, no caso do jornal, ou delegam essas tarefas para as famílias, no caso dos livros de literatura.

De outra maneira, no entanto, a concepção presente é a da leitura como habilidade única e universal a ser treinada pelo aprendiz não-leitor. Essa habilidade é a todo momento avaliada. Nas atividades de leitura, o texto chega a ser pretexto para a própria avaliação. Avalia-se a fluência, a entonação, a rapidez. Nessa perspectiva, a leitura enquanto uma habilidade neutra, universal, feita por um leitor que se mantém passivo diante do texto, precisa ser treinada, avaliada a todo momento.

Essa concepção de que a leitura se restringe a habilidades que precisam de treino e avaliações constantes é repassada para a família e se constitui uma das características marcantes da leitura no espaço escolar, num processo histórico de escolarização do letramento. Segundo Cook-Gumperz (1991, p.54): O letramento foi redefinido dentro do contexto de escolarização e transformou-se naquilo que agora chamamos de letramento escolar, isto é, um sistema de conhecimento descontextualizado, validado através de desempenhos em testes.

Para BATISTA (1996), há semelhanças entre os processos que visam à organização na produção do discurso do trabalho de ensino e um conjunto de técnicas e procedimentos que constituem uma "*microfísica do poder*", descritos por FOUCAULT (1988), e designadas por *disciplina*. Segundo BATISTA (1996, p. 90), "a disciplina mapeia o corpo e suas operações no espaço e no tempo não apenas para controlá-los e avaliá-los, mas para torná-los dóceis e úteis". Todo esse controle e avaliação se encontram não só em relação ao trabalho do aluno como também subjacente ao trabalho do professor.

Já as atividades que possibilitam ampliar essa perspectiva para o campo da leitura como produção de sentidos na interação do leitor com o autor, têm mais dificuldade de se constituírem como práticas escolares, uma vez que essas práticas dificultam ou inviabilizam o controle e a avaliação dos alunos nos processos de seleção escolar.

Com relação à leitura no âmbito familiar, pode-se constatar, várias práticas de leitura com usos e funções diferenciadas: para interação social, busca de informações, auxílio à memória, leitura de textos religiosos, brincadeiras de escolinha e lazer, entre outras.

É interessante perceber que algumas dessas leituras apresentam características próprias, dependendo do nível social das escolas, com grandes diferenças entre a população da escola particular e a da escola pública. Se considerar-se essa última como referencial, pode-se ressaltar a leitura de cartas sem a prática de escrevê-las ou a busca de informações em jornais e revistas velhos desvinculada da preocupação com a atualidade da informação. Além disso, o que possibilita o acesso aos materiais de leitura é a troca desses materiais entre amigos, o empréstimo em centros comunitários e a doação feita por patrões ou amigos.

Nas famílias de alunos de escolas particulares, a situação demonstra outros parâmetros, onde a interferência do uso de tecnologias, distancia os membros da família da prática de leitura de cartas, pois o telefone e o computador substituem essa prática, com a facilidade de comunicação. E a aquisição de revistas atualizadas, geralmente se restringem às áreas de interesse profissional da família.

No caso específico dos livros, poucos apresentam grande familiaridade com esse suporte, a partir de objetivos de leitura diferenciados, como o prazer, a resolução de problemas cotidianos, as exigências profissionais e escolares.

Já em relação à literatura destinada ao público infantil, as famílias se apropriam da concepção de leitura da escola investindo nos livros didáticos e nas atividades de leituras escolares. O acesso ao livro literário, propriamente dito, só se

mostrou possível por meio da escola, ou seja, da iniciativa pessoal da professora estimulando visitas à Biblioteca propiciando oportunidade de empréstimo dos livros às crianças.

Nesse sentido, a diversidade de leituras nas famílias aponta para a multiplicidade de suas possibilidades, visualizadas tanto em práticas que se aproximam de um modelo de leitura legitimado socialmente como a leitura de livros por puro prazer, como também por práticas de leitura diferenciadas, nas famílias de baixa renda, em que as revistas e os jornais utilizados para embrulhos se tornam objetos de leitura.

A escola, de uma forma geral, trabalha com diferentes práticas de leitura. Pela sua própria função e especificidade, essas práticas diferem de outras práticas de leitura no campo social, visto que, mais do que uma necessidade social, têm como objetivo explícito a formação de leitores.

Essa especificidade da leitura escolar, entretanto, não a desvincula do campo social mais amplo, pois a leitura só tem sentido como uma prática social, pois é parte de uma cadeia de significação como afirma BAKHTIN (1990).

Por um lado, a escola objetiva a formação do sujeito, o que implica todo um leque de intencionalidades para formar leitores em potencial e, por outro lado, tenta resgatar as funções e usos sociais da leitura que vão garantir que esse leitor busque seus objetivos e processos no uso da leitura. Essa ambigüidade, portanto, é uma marca da leitura escolar.

Implicitamente, todas as práticas de leitura na escola pesquisada visam à formação de um leitor socialmente posicionado, embora apresentem funções prioritárias diferenciadas. De uma forma geral, a biblioteca tem como função primordial criar laços entre o leitor e o livro, enquanto, na sala de aula, as práticas de sistematização da leitura visam possibilitar o conhecimento lingüístico indispensável à leitura alfabética, e também resgatar a leitura como prática social através das práticas com possibilidades de leituras.

Essa diversidade é não só importante, mas também necessária para a formação dos leitores; entretanto, no espaço de sala de aula, onde as experiências de leitura tendem a se aprofundar, a ênfase recai no processo de sistematização da leitura, quase que em detrimento das outras possibilidades, privilegiando textos e fragmentos de textos retirados quase que exclusivamente de livros didáticos e propondo uma leitura destinada unicamente a desenvolver ou avaliar conhecimentos lingüísticos, no sentido restrito.

A tentativa de romper com essa concepção de leitura se apresenta nas iniciativas da professora ao inserir no trabalho outros suportes textuais, como o livro de literatura e o jornal, reconhecendo que o trabalho com a leitura é mais amplo e exige outras atividades além daquelas que se prestam à sistematização.

O trabalho com esses outros suportes, no entanto, preso à concepção de linguagem em que o sentido está dado pelo signo lingüístico, desvincula-os de suas condições de produção e de seus usos e funções reais. O jornal é trabalhado na mesma lógica que os textos didáticos, com ênfase na capacidade de verbalização da leitura. Suas possibilidades sociais não são trabalhadas ou discutidas, uma vez que a professora, apesar de ciente delas, não encontrou formas de incorporação desse suporte que sejam diferentes daquelas historicamente escolarizadas.

Já o livro de literatura é visto com a única possibilidade de entretenimento e, historicamente, não encontra espaço nas atribuições escolares. Essa leitura como fruição é uma atividade a ser feita fora da escola.

O paradoxo é que, historicamente, a literatura infantil sempre apresentou uma forte ligação com os textos educativos. Segundo ZILBERMAN (1990), o livro para as crianças sempre teve uma postura pedagógica para inculcação de valores e normas do mundo adulto. Nesse sentido, segundo a autora,

A literatura infantil, a quem cumpria contornar este pejo [das produções lúdicas consideradas vulgares], confundiu-se com a própria escola, estabelecendo-se, em conseqüência, uma relação simultaneamente metafórica e metonímia entre a espécie



literária e a instituição pedagógica: o livro tornou-se tanto o simulacro da escola, por ensinar sempre uma atitude ou um saber à criança; e conformou-se em atuar como um instrumento do ensino, ao ser introduzido na sala de aula na forma simulada de livro didático. (ZILBERMAN, 1990, p.100).

Os empréstimos de livros da biblioteca, e dos livros da professora visam suprir a falta de livros infantis nas famílias. Com essas iniciativas, a escola mantém as crianças permanentemente em contato com os livros, mesmo que apenas nos espaços extra-classe, não havendo nenhum tipo de interlocução com os mesmos em sala de aula.

Embora a escola cumpra um papel importante ao possibilitar aos alunos o acesso aos livros infantis que não estão presentes no meio familiar, a interlocução com essas leituras, na sala de aula, tem um caráter predominantemente avaliativo: a capacidade de verbalização no ato da leitura tem uma importância maior que a própria produção de sentidos.

Esse caráter predominantemente avaliativo é passado para as famílias, pelas professoras, ressaltando a importância do entendimento que o aluno faz do texto, entretanto, se prioriza o conhecimento ortográfico como primordial, quando se orienta os pais que façam um "ditado" com as palavras do texto, e quando se enfatiza o processo de avaliação da leitura. Apesar de não desconsiderar o entendimento do texto como uma das dimensões da leitura, a concepção de uma única leitura possível, a partir da relação direta e dependente entre significado e significante, é que justifica a ênfase dada ao conhecimento lingüístico descontextualizado.

Em relação à família, o discurso escolar reforça a crença de que as crianças que moram em favelas, por exemplo, estão menos expostas a situações significativas de leitura e escrita do que crianças que moram em outros espaços.

Na investigação junto às famílias, essa relação se mostrou mais complexa. MIRANDA (1991) constatou que, no que se refere aos usos da leitura e da escrita, uma favela é um grupo social complexo, que apresenta suportes textuais diversos e

diversas formas de os sujeitos se relacionarem com eles. A complexidade ainda é maior, quando numa mesma região, ou seja, no mesmo bairro, convivem tipos diferentes de moradia, por exemplo, uma vez que um bairro considerado de "classe média alta" e nas suas proximidades se formaram três bolsões de pobreza.

Ao fazer generalizações em relação ao tipo ou local de moradia, a escola reforça o processo de seleção dos grupos sociais. Exerce o papel de valorizar e exigir determinadas formas de relação com a linguagem. Não trabalha com as competências para tal, mas delega o desenvolvimento dessas competências à família, ou simplesmente justifica sua ausência pela impossibilidade de as famílias ajudarem seus filhos.

De uma forma geral, em todas as famílias são encontrados materiais de leitura. As variações acontecem em relação aos suportes de leitura e aos seus usos e funções sociais. Na maioria das famílias, a escrita é utilizada como interação social, na circulação de cartas e bilhetes; como suporte à memória, com o uso de listas e agendas; e como veículo de informação, com a leitura de jornais e revistas.

A leitura de livros não é uma prática constante, nem aparece em todas as famílias; entretanto, essa prática não está restrita a algum tipo de família em particular. Tampouco é definida por um tipo de moradia ou um determinado nível econômico ou de escolaridade dos pais. O livro está presente em famílias que encontram um significado para a sua leitura, seja o prazer e o relaxamento, seja a resolução de problemas do cotidiano, seja, ainda, o atendimento a exigências profissionais ou a indicação escolar.

Para as crianças, por um lado, a preocupação com o desempenho escolar restringe, ao invés de ampliar, suas possibilidades de leitura. Os livros comprados pelos pais, em sua maioria, são livros didáticos, cujos textos se prestam, na maior parte das vezes, para se avaliar a capacidade de oralização da leitura feita pelas crianças, o que demonstra a apropriação pelos pais da concepção de leitura veiculada pela escola. Por outro lado, há uma presença marcante dos livros, através

do empréstimos de livros literários, onde a escola faz uma diferença significativa na ampliação das práticas de leitura dessas crianças.

Nas brincadeiras de escolinha das crianças fica evidente a representação que elas criam em relação ao trabalho da leitura na escola, que seria basicamente o de ler um texto do livro didático para responder questões que recuperam informações desse texto e propõem alguma atividade conclusiva.

A adoção de livros paradidáticos faz com que a escola não só defina a concepção de leitura para as crianças no contexto familiar, como também selecione e ofereça os livros de literatura para as crianças nesse contexto.

Em contraposição, as revistas de histórias em quadrinhos presentes em algumas casas ainda não alcançaram estatuto escolar suficiente para fazer parte (ou frente) aos livros didáticos. Se há tentativa de incorporação do jornal no trabalho pedagógico com a leitura, isso ainda não aconteceu em relação às histórias em quadrinhos, que, só aparecem em algum momento, em uma aula de Matemática.

Para MAGALHÃES (1990), cujo trabalho tem como objetivo apresentar argumentação favorável à ampliação e efetivação do trabalho com esse gênero textual, enquanto a escola utiliza critérios referentes à adequação ou não adequação desses gêneros ou do conteúdo veiculados por eles aos objetivos pedagógicos, para a criança a referência é outra: a diferença se faz entre a leitura imposta e a leitura não imposta. Em sua argumentação, a autora busca desfazer o preconceito contra a história em quadrinhos, apresentando sua característica iconográfica como um fator que não empobrece a possibilidade de leitura. Para ela, pelo contrário, "a despeito da preponderância da visualidade, não se trata de um quadro, mas de uma narrativa que se permite ler e somente o dinamismo do ato de leitura possibilita a denotação do sentido que, entrelaçando visual e verbal, os ultrapassa". (MAGALHÃES, 1990, p.86).

Apesar de investir em tipos de texto que a escola pouco utiliza, a concepção de leitura das famílias tem grande influência da concepção de leitura escolar. Seja pela experiência escolar vivenciada pelos pais, seja pela preocupação com o

desempenho escolar dos filhos, o grande investimento é feito nos livros didáticos, nas revistas guardadas para o recorte nos trabalhos escolares, ficando a cargo da escola a própria seleção dos livros de leitura para as crianças. Ainda que com crianças que já dominam o processo de codificação, a ênfase também recai na concepção de que é preciso aprender a ler para só então poder efetivamente ler.

Em relação à representação que a escola faz das famílias de seus alunos, algumas considerações merecem destaque. SENA (1990), em sua pesquisa sobre a representação que pais e mães das camadas populares têm da educação de seus filhos, constatou que, tanto em parte da literatura especializada quanto no discurso de muitos profissionais da escola de primeiro grau, "mais do que elementos reveladores da realidade vivida pelas crianças das camadas populares, estão embutidas análises generalizantes e, conseqüentemente, mascaradoras de seu modo de vida". (SENA, 1990, p.393).

Assim, em contraposição a uma ausência da família denunciada pela escola, encontram-se famílias que se esforçam para entender a lógica escolar e, a partir dela, orientar seus filhos. Nesse processo, são geralmente as mães que ajudam seus filhos nas atividades escolares. Algumas mães, nas famílias de baixa renda, pela curta trajetória escolar, mostram-se inseguras nessa tarefa, sentindo-se quase incapazes de ajudar seus filhos. Outras mães, de filhos de escolas particulares, também demonstram dificuldades, ou pela falta de tempo, ou pela própria falta de continuidade na aquisição de conhecimento. Porém, na pesquisa de SENA (1990, p.45), os depoimentos de algumas mães retratam essa constatação:

*"Eu ajudo, mas quando o dever é mais difícil, chamo o pai".*

*"É difícil. Os irmãos num têm paciência e eu já esqueci."*

*"Eu ajudo no que dou conta. O pai, de vez em quando. Quem ajuda mesmo é a dona da casa onde eu trabalho."*

*"Eu ajudava, agora eu não consigo mais. Às vezes eu consigo, às vezes não. Tem muita coisa que eu não sei mais. Eles mesmos fazem sozinhos."*

Excluídas da escola, essas mães tentam criar condições de continuidade para a trajetória escolar dos filhos, ajudando quando se sentem capazes, pedindo a ajuda de outras pessoas, limitando os espaços e horários de brincadeiras, colocando seus filhos em escolas infantis e até opinando sobre a prática pedagógica das escolas:

*"O pré eu gostava, era mais ditado, mais puxado."*

Essas mães parecem saber que o sucesso escolar de seus filhos depende, e muito, de uma adequação a determinados parâmetros sociais que a escola privilegia e dos quais essas famílias se encontram distantes.

### **3.2 Escola e o Enfoque da Leitura nos Diferentes Tipos de Comunidade**

A representação que a escola tem a respeito dos alunos de meios menos favorecidos nem sempre corresponde a sua condição real de inserção cultural, uma vez que essa representação tem como parâmetro os alunos de um grupo social privilegiado. Por essa razão, em muitos momentos ainda encontramos resquícios de uma concepção que responsabiliza o aluno e sua família pelas dificuldades do aluno em relação à escola. Essa constatação é confirmada em vários trabalhos de pesquisa.

CASTANHEIRA (1991: 301), ao pesquisar a passagem da criança da família para a escola, reconhece que predomina, entre os profissionais da escola pesquisada, a teoria do *déficit* ou *handicap* cultural, "que atribui o fracasso escolar de crianças das camadas populares à falta de estimulação e privações vividas por essas crianças em seu meio social de origem".

EVANGELISTA (1994) pesquisa a construção de leitores no período inicial de alfabetização e encontra na escola pesquisada um discurso que evidencia a crença nos *déficits* culturais. A escola, ao desconsiderar o aluno real, responsabiliza a criança pela falta de hábitos de socialização, falta de hábitos de brincar e falta de hábitos de ler. Para Evangelista, esse discurso evidencia que, para a escola,

o *habitus* de classe daquelas crianças – maneiras de pensar, de sentir ou de agir, internalizadas pela convivência no seu grupo social – não era o desejável do ponto de vista da escola, como era indesejável seu ethos de classe – manifestação de preferência e gosto, também internalizados socialmente –, assim como era indesejável o seu *habitus* lingüístico. (EVANGELISTA, 1994, p.211).

Na escola, de uma forma geral, há uma tentativa de superação da teoria da deficiência cultural, uma vez que, logo no início, a diversidade cultural é apontada como característica da escola, não havendo nesse discurso nenhuma manifestação que privilegiasse ou menosprezasse alguns desses grupos socioculturais. O conflito cultural, sim, é evidenciado pela escola, como um problema que merece reflexão e muito trabalho.

Colocar em relevo o conflito cultural já apresenta um avanço em relação à concepção evidenciada nas escolas das pesquisas citadas anteriormente e é, provavelmente, por essa razão que as práticas de leitura da escola se diversificam, agregando novos projetos e buscando novas possibilidades de leitura e novas relações com os leitores, por meio de projetos internos (a biblioteca e os murais) e projetos externos (Projeto Leia Brasil).

Na sala de aula, no entanto, a ação pedagógica privilegia resquícios da concepção teórica da deficiência cultural em que os alunos são considerados não-leitores, alegando-se a falta do hábito de leitura em suas famílias para justificar a ênfase na sistematização da leitura e a limitação da leitura como prática social a outros momentos e espaços. Essa perspectiva é comum em processos iniciais de alfabetização na escola, em que, primeiro, aprende-se a ler para, só então, efetivamente ler. O inusitado é que os alunos da pesquisa não estão em um processo inicial de alfabetização. Quando, então, eles poderão apropriar-se das leituras, com a possibilidade de, como leitores, produzir sentido a partir do texto, levando em consideração seus conhecimentos lingüísticos e de mundo e contextualizando sua leitura em função de objetivos pessoais ou de necessidades sociais?

No processo de sala de aula, o jornal aponta para uma possibilidade de ruptura com a leitura sempre colada ao processo de sistematização lingüística, a professora experimenta, vivencia as experiências com o jornal de uma forma excessivamente escolarizada, mas sinaliza para a possibilidade de "entrar no jornal em si, estudar a Cidade".

De qualquer forma, a escola parece desconhecer a existência de práticas de leitura significativas no ambiente familiar das crianças. O uso do jornal, da revista e do livro, utilizados com objetivos pessoais diferenciados e em consonância com as práticas socioculturais dos sujeitos leitores, encontra pouco espaço de interlocução na escola.

Assim, levando-se em consideração a diversidade cultural, pouco tem-se feito, na escola, no sentido de desvelar as práticas socioculturais de relação com a escrita dos diferentes grupos sociais que compõem essa diversidade.

Ainda que se levem em conta as restrições à possibilidade de estabelecer generalizações a partir deste estudo de caso, pode-se afirmar que a questão das diferenças culturais em grupos sociais nas sociedades urbanizadas é muito mais complexa do que se mostra à primeira vista. Até mesmo grupos oriundos de um mesmo espaço urbano, como uma favela, apresentam diversidade em sua relação com a escrita, como nos mostra principalmente a pesquisa etnográfica de MIRANDA (1991). Logo a diversidade é muito maior e mais complexa quando se trata de uma escola que atende crianças oriundas de moradias diferentes, de diferentes regiões de um bairro e até de bairros diferentes.

Na relação família e escola, a família legitima o discurso escolar, buscando adequar as práticas culturais familiares às praticas escolares. CASTANHEIRA (1991) constatou que há toda uma preparação para a alfabetização escolar, antes mesmo que a criança entre na escola.

A importância que essas famílias atribuem à escola é quase unânime. Por isso, na leitura para as crianças predomina a concepção escolar. Os pais compram

livros didáticos e avaliam o desempenho da criança na oralização da leitura. Embora as crianças tenham acesso a revistas em quadrinhos, alguns até a fitas de vídeo, os livros de literatura encontrados na família são aqueles emprestados pela escola, por meio do Projeto Leia Brasil ou pela iniciativa pessoal da professora.

A importância da escola como mediação cultural, desse modo, apresenta-se como fundamental na formação desses leitores. É preciso, no entanto, por um lado, conhecer as práticas, possibilidades e potencialidades de leitura com as quais a criança interage em seu meio familiar e social e, por outro lado, ampliar as práticas de leitura da escola. Dessa forma, as crianças poderão reconhecer algumas práticas com as quais têm alguma familiaridade e conhecer aquelas que não fazem parte de seu meio, incluindo a leitura virtual, que é uma prática cada vez mais cotidiana nas sociedades letradas.

Partindo de uma concepção de leitura como produção de sentidos, tendo como fundamento o conhecimento que o leitor tem da linguagem e do mundo, a sistematização da leitura passa a ser uma parte importante de um processo mais amplo, que envolve as múltiplas possibilidades de leitura produzidas por diferentes sujeitos, com diferentes objetivos e conhecimentos prévios, diante de diferentes tipos de texto e em ambientes socioculturais diversificados.

### **3.3 O Papel da Escola na Formação de Leitores Críticos**

A formação de leitores críticos não pode ser vista apenas sob âmbito individual, mas assume uma dimensão social na medida em que a apropriação dos conhecimentos sobre os meios de comunicação e seu papel de instrumento ideológico pode representar a apropriação do próprio meio de libertação da dominação.

O aproveitamento ótimo do poder da comunicação para a expressão, o relacionamento e a participação, dentro de um projeto geral de transformação social, implica a tomada de uma série de medidas pela sociedade iniciando pela procura de novas formas de apropriação e administração dos meios, até melhores formas de capacitação das pessoas no uso dos meios. (BORDENAVE, 1999, p.93)



Nas análises do autor, as pessoas não desenvolvem seu potencial de comunicação, isso seria possível com orientação e treinamento, de maneira que as pessoas poderiam aproveitar melhor sua capacidade de expressão, relacionamento e participação.

A interação social seria melhorada a medida em que as pessoas pudessem aprender a formular e a trocar mensagens. Tendo-se os meios de comunicação como uma extensão do homem, o ideal seria que desde a infância as pessoas pudessem construir uma auto expressão a caminho de uma sociedade mais justa.

É pois na escola que está assentado o papel social dessa formação.

Como ressalta BORDENAVE (1999), desde o pré - escolar até o segundo grau, a disciplina de comunicação e expressão deveria receber maior ênfase constituindo-se no eixo central de todo currículo.

O compromisso das instituições educativas e principalmente de seus atores com a formação de leitores críticos está diretamente relacionada com sua visão de mundo.

Como afirma Ezequiel T. SILVA (1995, p.28)

Assim, instrumento de reprodução, mas também espaço de contradição, a leitura, é fundamentalmente, processo político. Por isso, aqueles que formam leitores, alfabetizadores, professores, bibliotecários, desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela, e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere.

SILVA (1995) BORDENAVE (1999) e FIORIN (1994) são unânimes em colocar a formação para a leitura crítica sob um caráter de compromisso político consciente do educador.

NOSELA (1981) descreve a ideologia presente nos textos didáticos, desmistificando os valores dominantes. O fetiche e o conteúdo ideológico do poder veiculados sob a perspectiva de reprodução do modelo social vigente.

BORDENAVE e FIORIN apresentam uma proposição de trabalho com as mensagens veiculadas de maneira que se efetivasse sobre estas as diferentes leituras: denotativa, conotativa e estrutural.

Para se efetivar uma leitura do texto, é preciso observar alguns aspectos dessa atividade.

Segundo FIORIN (1994), o contexto no qual se desenvolve a passagem que está sendo lida bem como a intenção implícita na sua produção são dois elementos do texto que não podem fugir à atenção do leitor.

Note-se que o texto não significa apenas o texto escrito, mas a mensagem veiculada como um todo.

A construção do texto não se dá de forma isolada, como explica HARVEY (1995) tudo já foi pensado, e dito, o texto constitui-se da reconstrução de outros textos, sob novo contexto, ou seja o intertexto.

Segundo FIORIN (1994), a leitura das mensagens parte da superfície para os espaços mais profundos.

Nessa perspectiva, os autores revelam que o texto é composto de três estruturas básicas, a estrutura discursiva que é mais superficial, a narrativa, de nível intermediária e a estrutura profunda, de nível mais profundo.

Esses níveis vistos com critério permitem captar o movimento de seus significados.

O texto compõe-se de dois elementos básicos, os elementos concretos, denominados figuras e os abstratos denominados temas.

A leitura de tais textos exige do leitor abstração no sentido de apreender os elementos que permitem constatar a característica do texto temático ou significativo.

Como explica FIORIN (1994), o leitor necessita buscar apoio nos elementos do texto para perceber as várias possibilidades de interpretá-lo.

Nesse sentido tem-se a questão da denotação e da conotação, estes significados estão relacionados à significação das palavras que organizam a mensagem textual.

Explicam os autores que o significado denotativo consiste que determinado significante evoca no receptor. Ou seja, é o conceito que remete a um certo significado.

Nenhum texto é uma peça isolada, nem uma manifestação da individualidade de quem o produziu. De uma forma ou de outra, constrói-se um texto para através dele, marcar uma posição ou participar de um debate de escala mais ampla que está sendo travado na sociedade. Até mesmo uma simples notícia jornalística, sob a aparência de neutralidade, tem sempre alguma intenção por trás. (FIORIN, 1994, p.18).

A intertextualidade significa portanto uma correlação entre o texto recém produzido e outros textos abordando temática, linha de raciocínio, referencial, enfim pontos comuns, ainda que o comum represente uma contraditoriedade.

Segundo os autores, para que o leitor perceba as relações intertextuais dos referenciais de um texto ao outro, é preciso que detenha um repertório de conhecimento anterior. Ou seja, depende do acervo de conhecimentos sob as questões abordadas.

Quanto mais conhecimento tanto maior a facilidade de apreender o diálogo que os textos travam entre si por meio de referências, citações, alusões, desconstruções.

Outro aspecto a ser considerado na leitura das mensagens diz respeito a concepções correntes à época e na sociedade sob os quais a mensagem é produzida.

O sentido conotativo é atribuído a palavra quando esta vem atrelada a valores, significados paralelos.

Um termo ou uma palavra pode vir acrescida de outros significados, pode vir carregada de impressões, valores afetivos, negativos e positivos. Assim, sobre o signo lingüístico, dotado de um plano de expressão e um plano de conteúdo, pode-se construir outro plano de conteúdo construído de valores sociais, de impressões e reações psíquicas que um signo desperta. Esses valores sobrepostos ao signo constituem aquilo que denominamos de sentido conotativo e esse acréscimo de um novo conteúdo constitui a conotação. (FIORIN, 1994, p.114).

A cada cultura se tem um valor conotativo, por exemplo a expressão "cair do cavalo" pode significar o ato de cair do animal classificado como cavalo, porém, no Brasil, pode significar uma decepção, cometer um erro, interpretar mal uma situação.

As figuras de linguagem como metáforas, metonímias, e outros recursos como gestos, olhares, risos, expressões faciais, silêncios, tudo deve estar presente na interpretação do texto comunicacional, BORDENAVE (1999), propõe que a abordagem da leitura crítica uma possibilidade está na definição de temas geradores que levem a uma melhor compreensão da realidade.

Esse trabalho, segundo o autor deveria envolver os leitores numa ação interdisciplinar que possibilitasse ao aluno à abordagem de um mesmo tema sob diversas áreas do conhecimento.

Segundo o autor, a busca de conhecimento da realidade a partir da leitura crítica dos textos deve possibilitar o uso dos diversos meios de comunicação que o autor aponta entre outros as conferências, a mesa-redonda, entrevista, painel, oratória, estudo de caso, slogans, jornal mural, fotonovela, colagens, teatro vivo, teatro de fantoche, sociodrama, simpósios, cartazes, etc.

O ensino da releitura para BORDENAVE permite se constatar as diversas formas de manipulação da comunicação como a comunicação dirigida, limitada, constrangida, etc.

Para BORDENAVE (1999, p.100)

A transformação de uma sociedade liberal representativa numa sociedade participativa passa forçosamente pela participação pessoal e essa pela comunicação. Deseja-se colocar o poder da comunicação a serviço da construção de uma sociedade onde a participação e o diálogo transformador sejam possíveis.

## **4 ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO**

### **4.1 Características Gerais da Pesquisa**

Partindo da premissa de que a leitura é uma prática sociocultural inserida nas relações de poder da sociedade, entender o letramento de grupos sociais pressupõe a análise das práticas de leitura e escrita que fazem parte dos contextos e instituições em que esses grupos sociais estão inseridos.

Nesse sentido, buscou-se, nessa pesquisa, analisar as relações entre os materiais e procedimentos de leitura no contexto escolar, com os quais interagem uma turma de alunos e alunas, que cursa a sétima série de escolaridade formal em uma escola da rede particular de ensino da cidade de Curitiba, o Colégio Bom Jesus, sendo que foram questionados alunos das unidades Escola Ecológica Bom Jesus da Aldeia, situada em Campo Largo, município da região metropolitana de Curitiba, e Nossa Senhora de Lourdes, situada num dos bairros da capital (Anexo 1).

Na perspectiva metodológica, o trabalho de campo se caracterizou principalmente pela observação da escola como um todo, entrevistando um grupo de alunos com idade entre 12 e 15 anos, todos cursando a sétima série do Ensino Fundamental.

No espaço escolar, centramos a análise na identificação dos espaços institucionalizados, para o trabalho com a leitura na escola, e nas formas de trabalho com o texto escrito na sala de aula.

No espaço familiar, buscamos, além de identificar o grupo social a que pertencem, verificar os suportes textuais que fazem parte do cotidiano dessas famílias e suas formas de utilização.

Finalizando, analisamos as relações entre as práticas desses dois contextos.

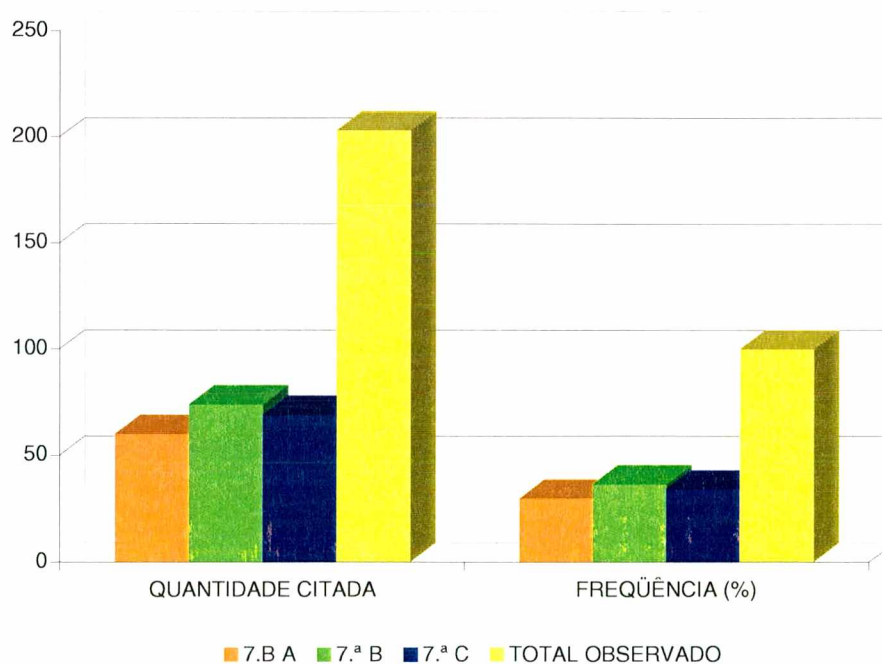
## 4.2 Perfil dos Alunos Pesquisados

Os alunos do Colégio Bom Jesus pertencem, na sua maioria, a famílias de classe média a classe média alta, com todas as facilidades que a condição social permite. e como pode ser constatado nos gráficos 1, 2, 3, 4 e 5, existe uma igualdade no número de alunos masculinos (102), e femininos (101), na sua maioria com 13 anos de idade (166), e dos 203 pesquisados apenas 12 não possuem computador.

TABELA 1 - TOTAL DE ALUNOS DO COLÉGIO BOM JESUS DA CIDADE DE CURITIBA, QUE POSSUEM COMPUTADOR

| TURMA             | QUANTIDADE CITADA | FREQÜÊNCIA (%) |
|-------------------|-------------------|----------------|
| 7. <sup>B</sup> A | 60                | 29,6           |
| 7. <sup>a</sup> B | 74                | 36,5           |
| 7. <sup>a</sup> C | 69                | 34,0           |
| TOTAL OBSERVADO   | 203               | 100,0          |

GRÁFICO 1 - TOTAL DE ALUNOS DO COLÉGIO BOM JESUS DA CIDADE DE CURITIBA, QUE POSSUEM COMPUTADOR

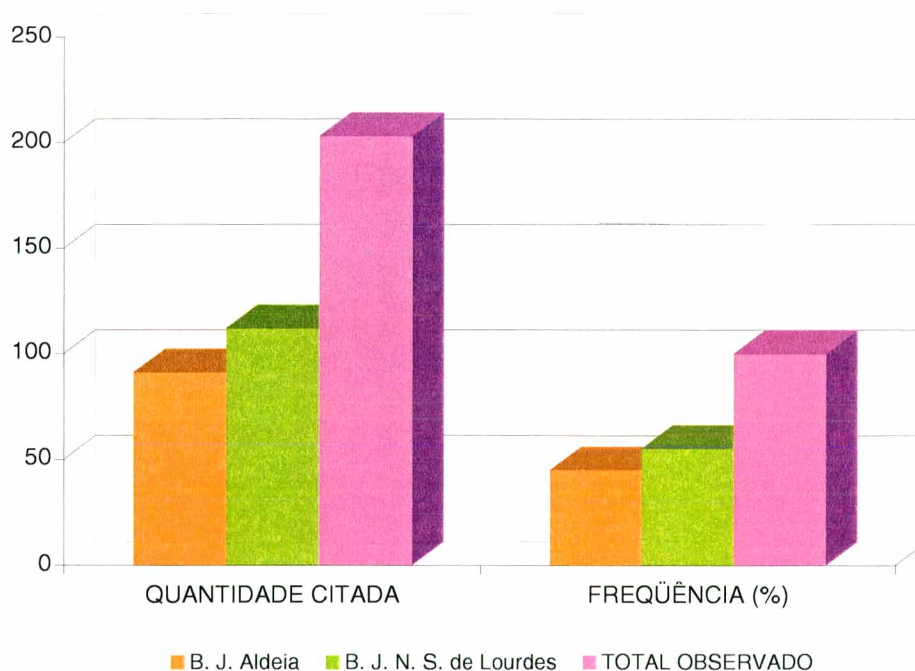


- A população pesquisada abrangeu alunos de sétimas séries: 7<sup>a</sup> A com 60 alunos, 7.<sup>a</sup> B com 74, e 7.<sup>a</sup> C com 69, perfazendo um total de 203 pesquisados.

TABELA 2 - TOTAL DE ALUNOS DO COLÉGIO BOM JESUS UNIDADE BOM JESUS DA ALDEIA E N. S. DE LOURDES, QUE POSSUEM COMPUTADOR

| TURMA                  | QUANTIDADE CITADA | FREQÜÊNCIA (%) |
|------------------------|-------------------|----------------|
| B. J. Aldeia           | 91                | 44,8           |
| B. J. N. S. de Lourdes | 112               | 55,2           |
| TOTAL OBSERVADO        | 203               | 100,0          |

GRÁFICO 2 - TOTAL DE ALUNOS DO COLÉGIO BOM JESUS UNIDADE BOM JESUS DA ALDEIA E N. S. DE LOURDES, QUE POSSUEM COMPUTADOR

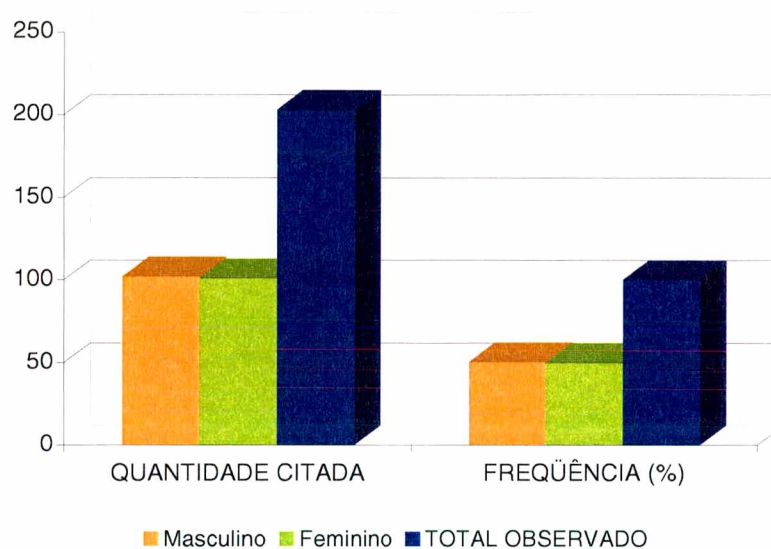


- Dos alunos pesquisados 91 estudam na unidade Bom Jesus da Aldeia e 112, na unidade Nossa Senhora de Lourdes.

TABELA 3 - TOTAL DE ALUNOS PESQUISADOS, SEGUNDO SEXO - COLÉGIO BOM JESUS

| TURMA           | QUANTIDADE CITADA | FREQÜÊNCIA (%) |
|-----------------|-------------------|----------------|
| Masculino       | 102               | 50,2           |
| Feminino        | 101               | 49,8           |
| TOTAL OBSERVADO | 203               | 100,0          |

GRÁFICO 3 - TOTAL DE ALUNOS PESQUISADOS, SEGUNDO SEXO - COLÉGIO BOM JESUS



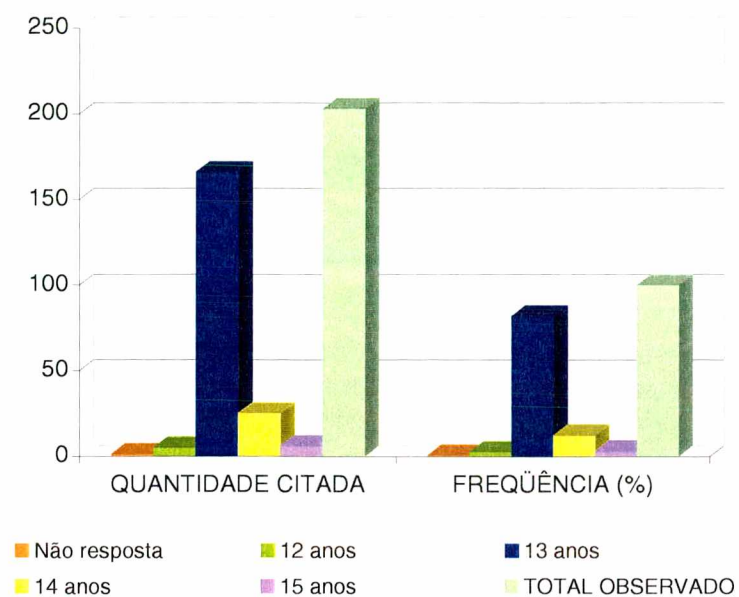
- Pode-se verificar uma igualdade no número de alunos do sexo feminino, 49,8% e os do sexo masculino, 50,2%.

TABELA 4 - TOTAL DOS ALUNOS PESQUISADOS POR FAIXA ETÁRIA - COLÉGIO BOM JESUS

| IDADE           | QUANTIDADE CITADA | FREQÜÊNCIA (%) |
|-----------------|-------------------|----------------|
| Não resposta    | 1                 | 0,5            |
| 12 anos         | 5                 | 2,5            |
| 13 anos         | 166               | 81,8           |
| 14 anos         | 25                | 12,3           |
| 15 anos         | 6                 | 3,0            |
| TOTAL OBSERVADO | 203               | 100,0          |



GRÁFICO 4 - TOTAL DOS ALUNOS PESQUISADOS POR FAIXA ETÁRIA - COLÉGIO BOM JESUS

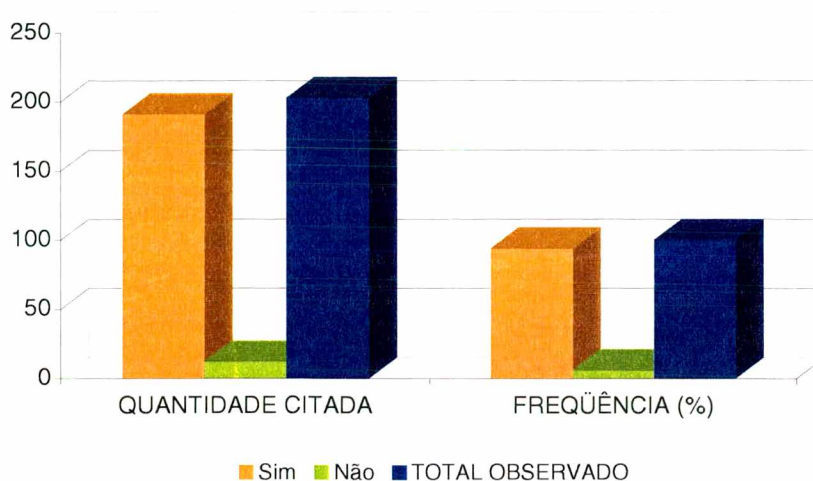


- A maioria dos alunos está com idade de 13 anos, 81,8% do total questionado.

TABELA 5 - NÚMERO DE ALUNOS QUE POSSUEM COMPUTADOR - COLÉGIO BOM JESUS

| COMPUTADOR      | QUANTIDADE CITADA | FREQUÊNCIA (%) |
|-----------------|-------------------|----------------|
| Sim             | 191               | 94,1           |
| Não             | 12                | 5,9            |
| TOTAL OBSERVADO | 203               | 100,0          |

GRÁFICO 5 - NÚMERO DE ALUNOS QUE POSSUEM COMPUTADOR - COLÉGIO BOM JESUS



- Dos alunos pesquisados apenas 12 (5,9%) não possuem computador, contra um total de 94,1%.

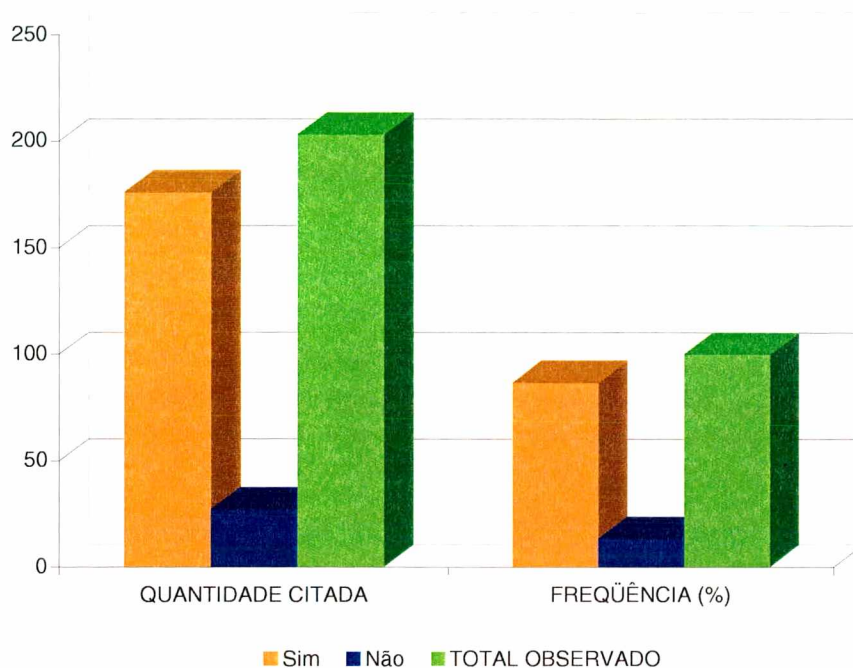
#### 4.3 Tecnologias Utilizadas pelos Alunos Pesquisados

Da parte da Escola, deve existir uma preocupação enquanto educadora sobre o uso da internet na educação. Poucos educandos possuem essa visão pelo fato de que a maioria dessa população pesquisada (que possui entre 12 e 15 anos) pensa que navegar pela internet é estar na moda e isto basta. Acabam por usar essa ferramenta sem aproveitar seu verdadeiro potencial educacional.

TABELA 6 - TOTAL DE ALUNOS QUE NAVEGAM NA INTERNET

| INTERNET        | QUANTIDADE CITADA | FREQUÊNCIA (%) |
|-----------------|-------------------|----------------|
| Sim             | 176               | 86,7           |
| Não             | 27                | 13,3           |
| TOTAL OBSERVADO | 203               | 100,0          |

GRÁFICO 6 - TOTAL DE ALUNOS QUE NAVEGAM NA INTERNET

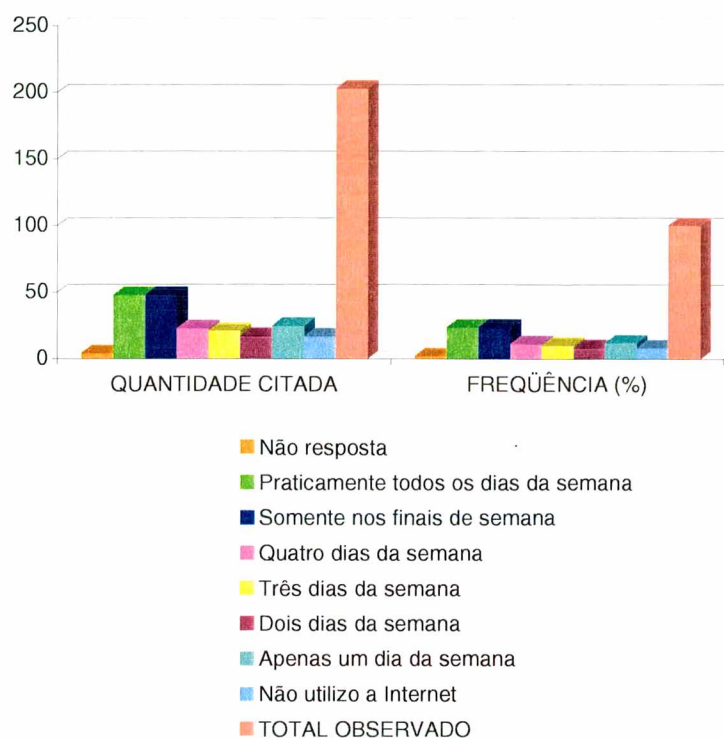


- Dos alunos questionados 86,7% estão conectados à Internet, e apenas 13,3% não dispõem de acesso à esta mídia.

TABELA 7 - FREQÜÊNCIA COM QUE OS ALUNOS DO COLÉGIO BOM JESUS ACESSAM A INTERNET

| FREQÜÊNCIA NA INTERNET               | QUANTIDADE CITADA | FREQÜÊNCIA (%) |
|--------------------------------------|-------------------|----------------|
| Não resposta                         | 4                 | 2,0            |
| Praticamente todos os dias da semana | 48                | 23,6           |
| Somente nos finais de semana         | 48                | 23,6           |
| Quatro dias da semana                | 23                | 11,3           |
| Três dias da semana                  | 21                | 10,3           |
| Dois dias da semana                  | 17                | 8,4            |
| Apenas um dia da semana              | 25                | 12,3           |
| Não utilizo a Internet               | 17                | 8,4            |
| TOTAL OBSERVADO                      | 203               | 100,0          |

GRÁFICO 7 - FREQUÊNCIA COM QUE OS ALUNOS DO COLÉGIO BOM JESUS ACESSAM A INTERNET

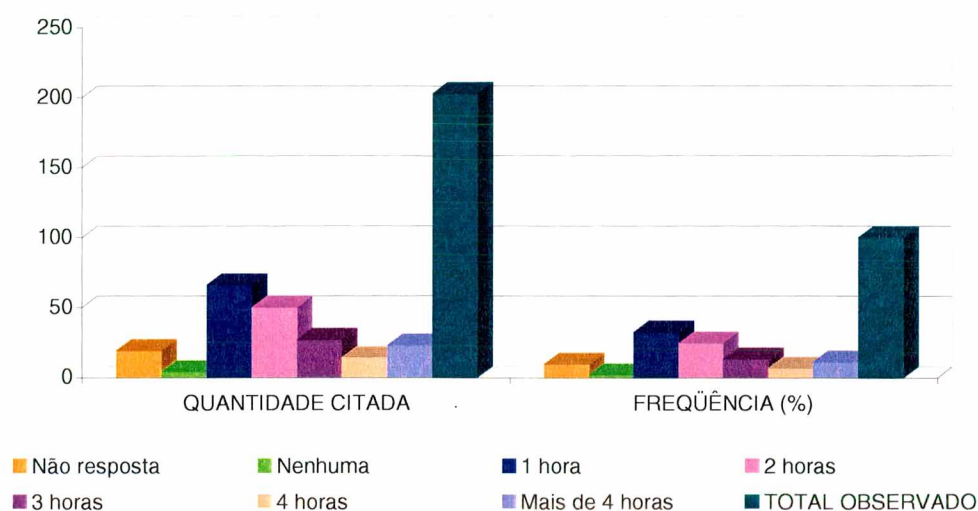


- As atividades escolares do Colégio Bom Jesus exigem muito tempo disponível por parte dos alunos, o que pode ser comprovado no gráfico acima, onde apenas 23,6% dos pesquisados entram na Internet todos os dias. Um índice igual de alunos (23,6%) só utiliza finais de semana, e outro dado expressivo é o de alunos que só utiliza um dia por semana (12,3%). Cabe também, registrar que 17 alunos (8,4%) não utiliza a mídia.

TABELA 8 - TEMPO DE DURAÇÃO EM QUE O ALUNO FICA CONECTADO A INTERNET

| DURAÇÃO         | QUANTIDADE CITADA | FREQUÊNCIA (%) |
|-----------------|-------------------|----------------|
| Não resposta    | 19                | 9,4            |
| Nenhuma         | 4                 | 2,0            |
| 1 hora          | 66                | 32,5           |
| 2 horas         | 50                | 24,6           |
| 3 horas         | 27                | 13,3           |
| 4 horas         | 14                | 6,9            |
| Mais de 4 horas | 23                | 11,3           |
| TOTAL OBSERVADO | 203               | 100,0          |

GRÁFICO 8 - TEMPO DE DURAÇÃO EM QUE O ALUNO FICA CONECTADO A INTERNET



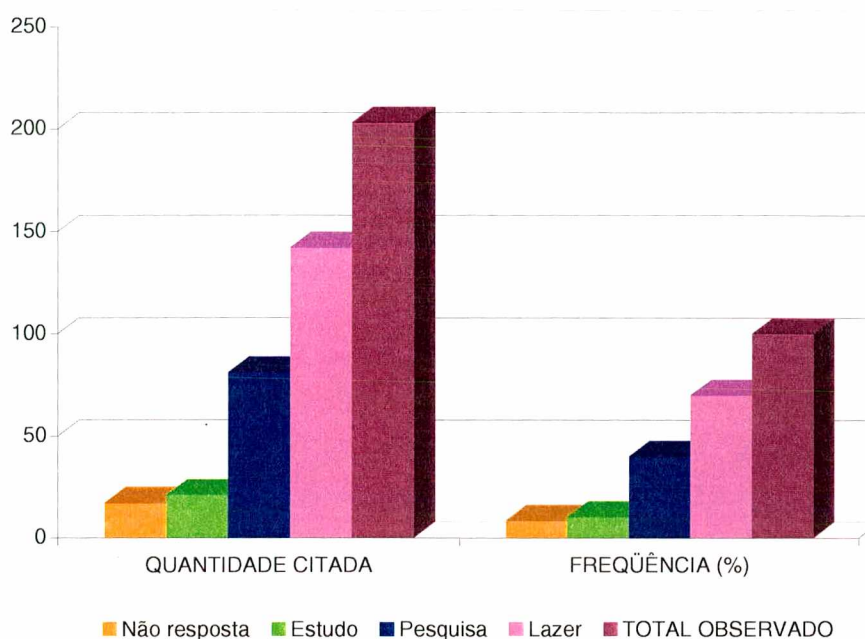
- A resposta à pergunta 8, "**Quando acessa, qual o tempo de duração que você fica conectado à Internet?**" mostra uma situação racionalizada de uso da mídia, onde a maioria costuma ficar acessado de 1 a 2 horas diárias, o que pode ser explicado pois os alunos do Colégio Bom Jesus, dispõem de poucas horas disponível, porque três vezes por semana têm aulas em período integral.

TABELA 9 - INCIDÊNCIA DO USO DA INTERNET PARA LAZER, PESQUISA OU ESTUDO

| UTILIZA INTERNET | QUANTIDADE CITADA | FREQUÊNCIA (%) |
|------------------|-------------------|----------------|
| Não resposta     | 17                | 8,4            |
| Estudo           | 21                | 10,3           |
| Pesquisa         | 81                | 39,9           |
| Lazer            | 142               | 70,0           |
| TOTAL OBSERVADO  | 203               | 100,0          |



GRÁFICO 9 -INCIDÊNCIA DO USO DA INTERNET PARA LAZER, PESQUISA OU ESTUDO

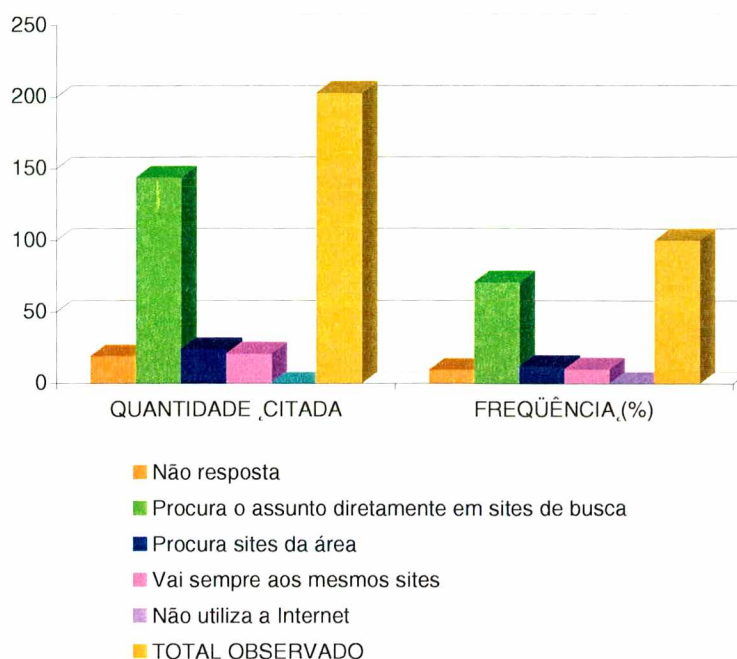


- Também, ao examinar as respostas da pergunta 09, "**Você utiliza a Internet mais para: estudo, pesquisa ou lazer.**" A maioria das resposta incide sobre o lazer - 70% e estudo e pesquisa, apenas 49,9%. Isto vem demonstrar, que nesta idade, apenas uma minoria dos alunos estão preocupados com o poder da internet, e pode-se definir como uma influência dos diferentes valores morais e estrutura familiar de onde provêm, e de onde são estimulados à auto - aprendizagem.

TABELA 10 - QUAL A FORMA UTILIZADA PARA PESQUISA JUNTO A INTERNET

| PESQUISA  | QUANTIDADE CITADA | FREQUÊNCIA (%) |
|---|-------------------|----------------|
| Não resposta                                    | 19                | 9,4            |
| Procura o assunto diretamente em sites de busca | 144               | 70,9           |
| Procura sites da área                           | 24                | 11,8           |
| Vai sempre aos mesmos sites                     | 21                | 10,3           |
| Não utiliza a Internet                          | 0                 | 0,0            |
| TOTAL OBSERVADO                                 | 203               | 100,0          |

GRÁFICO 10 - QUAL A FORMA UTILIZADA PARA PESQUISA JUNTO A INTERNET



- A maioria dos alunos (70,9%) ao ser perguntado na questão 10 sobre o que mais pesquisa, respondeu que geralmente procura assuntos diretamente em sites de busca. Esta postura nos alerta para um fator de grande importância no uso da Internet como assessoria da aprendizagem, o fato da preparação dos professores para o atendimento deste alunos, criando uma didática apropriada, coerente com a idade, sensibilidade e discernimento do educando.

Enquanto muitos alunos são, mais do que usuários, "fanáticos" da Internet, muitos professores – talvez mesmo a maioria –, não tendo, ao contrário dos alunos, a familiaridade advinda do contato desde tenra idade com o computador e a Internet, chegam a considerá-la (considerá-los) assustadora (assustadores) – e não somente pelo temor de não poder evitar o contato dos alunos com conteúdos indesejáveis, como também por ser ela uma realidade nova e desconhecida. (SOBRAL, 1999, p.13)

Os atuais e futuros profissionais do ensino precisam se adequar ao uso da Internet na sala de aula, porém é de extrema importância cuidar para que se crie jovens e adultos consciente e críticos quanto ao uso da máquina.

É prioridade estabelecer limites e criar mecanismos para ensinar a criança a ser cidadão o que sem a convivência com os computadores parece complicado. É preocupante o uso contínuo das máquinas num mundo onde as pessoas se distanciam cada vez mais umas das outras e muitos jogos dos computadores são fontes de inspiração para a violência.

Acredita-se que o uso da internet é positivo desde que aluno e professor aprendam a usar essa ferramenta positivamente, aprenda seus limites e seus benefícios para a coletividade.

Enfatiza-se o uso desta poderosa ferramenta para a realização de pesquisas, aquisição de informações, troca de experiências, e também para o entretenimento. Porém deve-se estudar maneiras de orientar os alunos a tirar o maior proveito da Internet.

Segundo SOBRAL (1999, p.15): A Internet combina perfeitamente com os novos rumos da educação por ser adequada à nova relação aluno-professor, centrada no aluno e na ação deste como sujeito, e que requer do professor que se torne um companheiro, mais experiente, na jornada do conhecimento.

#### **4.4 Quais os Sites mais Acessados pelos Alunos**

A pergunta 11 dá margem para respostas diversas, onde pode-se verificar a preferência dos educandos por sites que confirmam as tendências dos jovens por assuntos relevantes para a fase de transição da vida humana que é a adolescência.

#### **4.5 Os Hábitos de Leitura dos Jovens**

Nas questões 12, 13, 15 e 17 encontra-se o perfil do aluno leitor. Ao se analisar as respostas dadas, pode-se constatar que muitas das situações encontradas podem ser resultados da aprendizagem recebida por estes alunos, ou influência do ambiente familiar.



Embora seja mais difícil avaliar competências profissionais do que assimilação de conteúdos convencionais, o Colégio Bom Jesus dá grande ênfase a algumas possibilidades, tais como: a identificação e análise de situações educativas complexas e/ou problemas em determinada realidade; elaboração de projetos pra resolver problemas identificados num contexto observado; elaboração de rotinas de trabalho a partir de indicadores oferecidos pelo formador; definição de intervenções adequadas, alternativas às que forem consideradas inadequadas; planejamento de situações didáticas consonantes com um modelo teórico estudado; reflexão escrita sobre aspectos estudados, discutidos e/ou observados em determinadas situações; e, estabelecimento de prioridades de investimento em relação à própria formação.

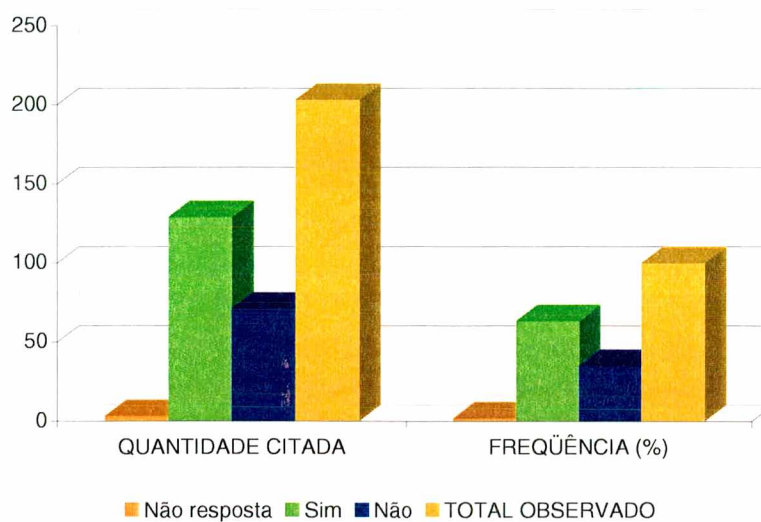
Dentro deste prisma, o que se pretende avaliar não é a quantidade de conhecimentos adquirido, mas a capacidade de acioná-los e de buscar outros para realizar o que é proposto.

Analisando-se os seguintes gráficos, pode-se observar:

TABELA 11 - HÁBITO DE LEITURA ENTRE OS ALUNOS DO COLÉGIO BOM JESUS

| LEITURA         | QUANTIDADE CITADA | FREQÜÊNCIA (%) |
|-----------------|-------------------|----------------|
| Não resposta    | 3                 | 1,5            |
| Sim             | 129               | 63,5           |
| Não             | 71                | 35,0           |
| TOTAL OBSERVADO | 203               | 100,0          |

GRÁFICO 11 - HÁBITO DE LEITURA ENTRE OS ALUNOS DO COLÉGIO BOM JESUS

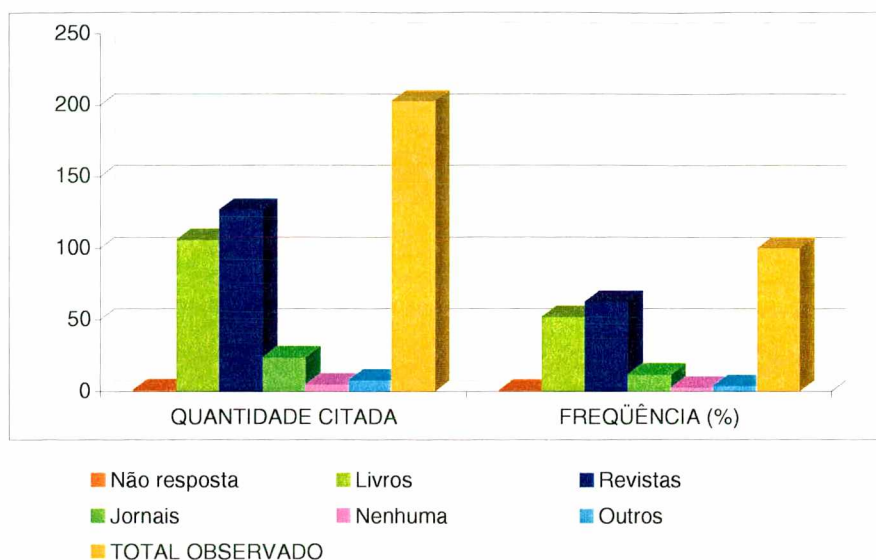


- Quando questionados sobre o hábito de leitura (questão 12), a maioria de 63,5% dos educandos respondeu afirmativamente, porém 35% confirmou o que a maioria das estatísticas que adolescente não tem o hábito de ler.

TABELA 12 - LEITURA PREFERIDA ENTRE OS ALUNOS DO COLEGIO BOM JESUS

| LEITURA PREFERIDA | QUANTIDADE CITADA | FREQÜÊNCIA (%) |
|-------------------|-------------------|----------------|
| Não resposta      | 1                 | 0,5            |
| Livros            | 106               | 52,2           |
| Revistas          | 127               | 62,6           |
| Jornais           | 24                | 11,8           |
| Nenhuma           | 5                 | 2,5            |
| Outros            | 8                 | 3,9            |
| TOTAL OBSERVADO   | 203               | 100,0          |

GRÁFICO 12 - LEITURA PREFERIDA ENTRE OS ALUNOS DO COLÉGIO BOM JESUS

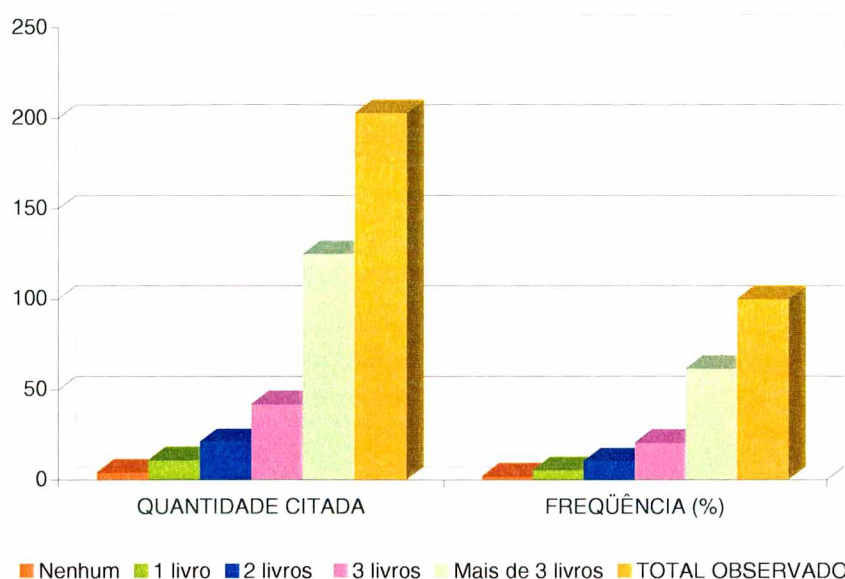


- Dos alunos que lêem (questão 13), a maioria costuma ler revistas (62,6%) mas pode-se constatar que uma quantidade expressiva (52,2%) dos alunos prefere a leitura de livros, o que passa a ser uma situação muito positiva. Também, deve-se salientar o índice de 11,8% dos alunos leitores de jornais, o que não é muito comum nesta idade.

TABELA 13 - QUANTIDADE LIVROS LIDOS NO PERÍODO DE UM ANO, PELO ALUNOS DO COLÉGIO BOM JESUS

| LIVROS           | QUANTIDADE CITADA | FREQÜÊNCIA (%) |
|------------------|-------------------|----------------|
| Nenhum           | 4                 | 2,0            |
| 1 livro          | 11                | 5,4            |
| 2 livros         | 21                | 10,3           |
| 3 livros         | 42                | 20,7           |
| Mais de 3 livros | 125               | 61,6           |
| TOTAL OBSERVADO  | 203               | 100,0          |

GRÁFICO 13 - QUANTIDADE LIVROS LIDOS NO PERÍODO DE UM ANO, PELO ALUNOS DO COLÉGIO BOM JESUS

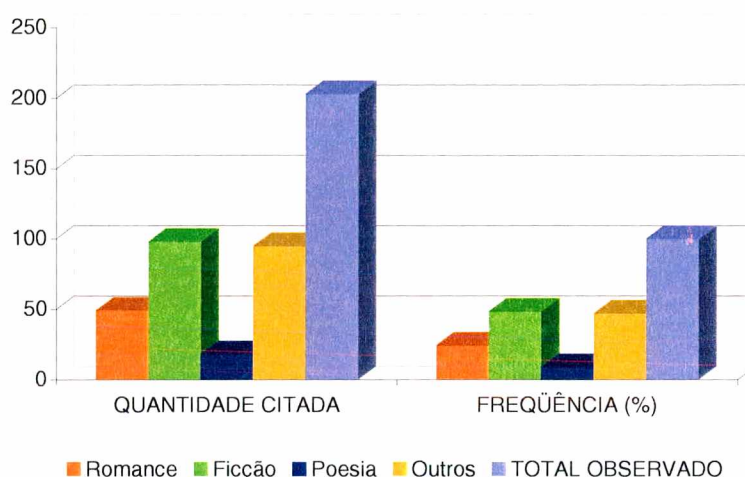


- As respostas das perguntas 15 e 16, nos demonstram outro perfil dos alunos: Quando constata-se que a maioria leu mais de três livros (61,6%) e que os livros lidos não eram apenas os indicados pelo colégio, mas sim livros que estão sendo divulgados na mídia, geralmente temas de filmes atuais, como Harry Potter, O Senhor dos Anéis, além dos livros do escritor brasileiro Paulo Coelho.
- As indicações têm uma amplitude muito abrangente, pois passa pelos clássicos Dom Quixote, Vinte mil léguas submarinas e Os cavaleiros da tábua redonda; por leituras como Adolescentes sim, aborrescente não, Um dia a gente cresce, indo do Kama sutra aos infantis O patinho feio, e Menino maluquinho.
- Das respostas à questão 14, **outros tipos de leitura preferida**, a maioria dos alunos respondeu que lêem a revista Play boy, e em números menos expressivos, lêem gibis, documentários e revistas de quadrinhos.

TABELA 14 - HÁBITO DE LEITURA, SEGUNDO GÊNERO DE LIVROS

| GÊNERO          | QUANTIDADE CITADA | FREQÜÊNCIA (%) |
|-----------------|-------------------|----------------|
| Romance         | 49                | 24,1           |
| Ficção          | 98                | 48,3           |
| Poesia          | 18                | 8,9            |
| Outros          | 95                | 46,8           |
| TOTAL OBSERVADO | 203               | 100,0          |

GRÁFICO 14 - HÁBITO DE LEITURA, SEGUNDO GÊNERO DE LIVROS



- Com relação ao gênero literário (questão 17), a preferência recai sobre os de ficção, retratando mais uma vez o espírito do adolescente, sem deixar de citar a predileção pela aventura e pela magia.

A questão 18: **Outros gêneros literários**, deu margem para que outras respostas fossem dadas, como aventura e suspense, além de outras citações de menor expressão, como comédia, drama, terror.

Analisando por Unidade, pode-se comprovar que os cinco livros mais lidos pelos alunos do Bom Jesus da Aldeia foram: Harry Potter - 36,3%; A hora da verdade - 22%; Os cavaleiros da tábola redonda - 12,1%; Senhor dos anéis - 7,7%; e Brida - 5,5%.



#### 4.6 Leitura de Jornais entre os Jovens

De acordo com o item 19 da pesquisa: **cite os jornais que Você tem o hábito de ler**. Ficou demonstrado que os alunos da Unidade Bom Jesus da Aldeia têm o hábito de ler mais jornais (10,1%) do que os alunos da Unidade Nossa Senhora de Lourdes (7,9%). E que das duas Unidades o jornal mais lido é "Gazeta do Povo", o jornal local de maior tiragem, e em proporções bem menores os outros periódicos como "Tribuna do Paraná", "Primeira Hora", "Folha de São Paulo".

Da leitura dos jornais, o assunto que mais desperta interesse dos alunos é o caderno de esportes, e bem poucos se interessa pela leitura de notícias. Outra fonte de leitura do jornal é o Caderno G da Gazeta do Povo, que trata de assuntos atuais e variados, como moda, literatura, teatro, livros e artigos sobre pessoas famosas.

É comum professores recomendarem aos alunos a leitura de jornais para que conheçam a realidade, o que acontece no mundo. Essa sugestão, sem algumas advertência, pode produzir efeitos negativos, como por exemplo, associar a informação da mídia à realidade faz crer na sua transparência, ou seja, na correspondência absoluta entre o texto, a foto ou a imagem e o fato já descrito.

Se or considerar o "aconteceu virou manchete", é legítimo crer que se não virou manchete, não aconteceu, no mesmo sentido. Essa ilusão de mostrar a vida como ela é tem como principal ponto de apoio a aparência de objetividade do texto e da imagem jornalísticos.

Seria mais interessante que o aluno soubesse que o jornal, como qualquer produto informativo, é codificação, fruto de um conjunto de escolhas e seleções arbitrárias. Quando um jornalista redige uma matéria, ele materializa um processo ininterrupto de escolhas, de eliminações que acabam constituindo uma mensagem entre uma infinidade de possibilidades preteridas, além das escolhas estritamente formais de sintaxe, de léxico, opera-se uma seleção temática.

Usar o jornal como material pedagógico para simples transmissão de conteúdo pode ser bem pensado. O uso do jornal em sala de aula deve ter objetivos distintos do seu uso pelo leitor comum. Se o objetivo final do processo pedagógico for

transmitir conteúdo, opera-se uma Segunda canalização temática, reconstrutora da realidade social e legitimada pela instituição escolar.

O processo pedagógico deve esclarecer e advertir sobre os eventuais efeitos nefastos que a recepção do produto informativo pode produzir, e não reforçá-los. Dessa forma, o estudo do material informativo deve ser epistemológico, de método, relativo ao conhecimento dos processos de comunicação, e não temático. O objetivo é a discussão e o desenvolvimento do espírito crítico

#### **4.7 A Leitura de Revistas pode Intensificar a Criação do Leitor do Futuro**

As revistas mais lidas entre os jovens, foram Capricho, Atrevida e Veja, quando analisamos a questão 21 - **Cite as revistas que você tem o hábito de ler:**. As revistas podem ser consideradas um dos pontos mais importantes para a iniciação de leitores do futuro. Das revistas citadas, Capricho e Atrevida, direcionadas às garotas adolescentes, a questão 22 questiona sobre a seção preferida nas revistas, e pode-se notar a preferência pelas que abordam matérias de relevância social. Ao lado de reportagens sobre astros idolatrados pelos adolescentes, dedica grande espaço para temas como a gravidez precoce, campanhas para o uso de preservativos na prevenção de AIDS e outras doenças sexualmente transmissíveis.

Dessa maneira, pode-se acreditar que a mídia percebeu o momento pelo qual passa o país, com grande parte da população sendo formada por jovens. E a estes deve-se dar um painel vasto de informações, pois eles têm interesses variadíssimos. O profissional de imprensa deve descobrir como fazer esse mix da melhor forma possível.

Pretendendo intensificar a leitura da revista entre os adolescentes, visando garantir o leitor do futuro, a revista Veja lançou em 1998, juntamente com a Fundação Getúlio Vargas, um projeto "Veja na sala de aula", consistindo na produção de um guia semanal de oito páginas voltado a professores de todas as áreas, contendo sugestões e orientações sobre o uso das principais matérias de Veja como apoio a atividades pedagógicas, e na distribuição de exemplares da revista para os alunos.

Para os professores consiste num instrumento de trabalho muito interessante, em uma perspectiva de interdisciplinaridade, como o novo currículo do ensino médio vai recomendar, e propondo questões relativas à cidadania e à ética, entre outras.

O projeto tem um grande potencial para tratar o conteúdo do ensino de forma mais contextualizada, relacionando-o com temas atuais, significativos para os adolescentes, tornando, assim, conseqüentemente a aprendizagem muito mais ativa.

#### 4.8 A Importância do Hábito de Leitura para os Adolescentes

Para conquistar o público adolescente, a clareza do texto é primordial, pois a simplicidade dos textos ajuda, até mesmo, os adultos na compreensão de assuntos mais complexos da atualidade. Entretanto, os textos usados para aula de leitura, podem ser os mesmos encontrados nos livros de outras matérias, como Geografia, História, Biologia, entre outros.

Nos artigos de revistas e jornais, deve-se procurar oferecer um largo horizonte aos alunos/leitores, abordando vários ângulos dentro de um mesmo quadro.

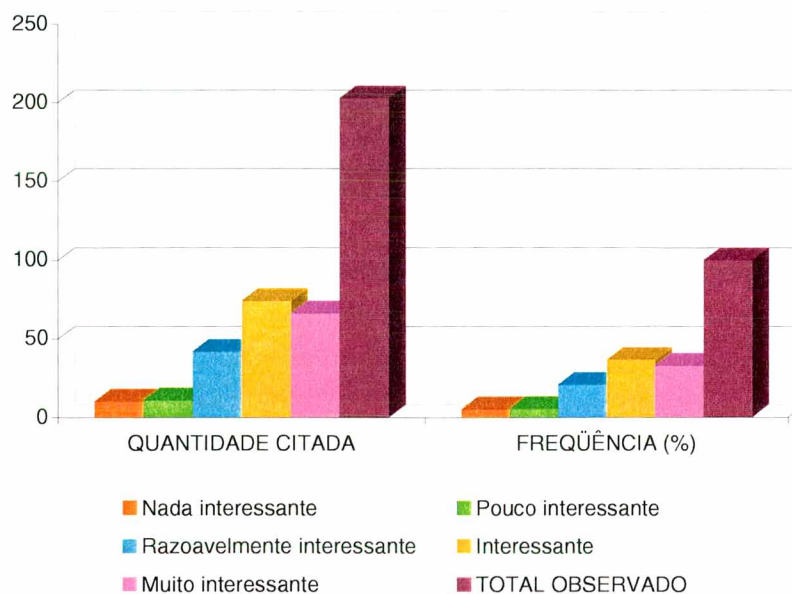
As Bibliotecas usadas como salas de estudo, para fazer trabalhos escolares, passa a ser um espaço onde não se pratica a leitura, pois os alunos limitam-se a copiar trechos de livros, o que não acrescenta nada à sua formação. A pesquisa deve ser encarada como um ato de interpretação textual.

TABELA 15 - HÁBITO DE LEITURA (QUANTIDADE CITADA)

| HÁBITO                     | QUANTIDADE CITADA | FREQÜÊNCIA (%) |
|----------------------------|-------------------|----------------|
| Nada interessante          | 10                | 4,9            |
| Pouco interessante         | 11                | 5,4            |
| Razoavelmente interessante | 42                | 20,7           |
| Interessante               | 74                | 36,5           |
| Muito interessante         | 66                | 32,5           |
| TOTAL OBSERVADO            | 203               | 100,0          |



GRÁFICO 15 - HÁBITO DE LEITURA ENTRE OS ALUNOS DO COLÉGIO BOM JESUS

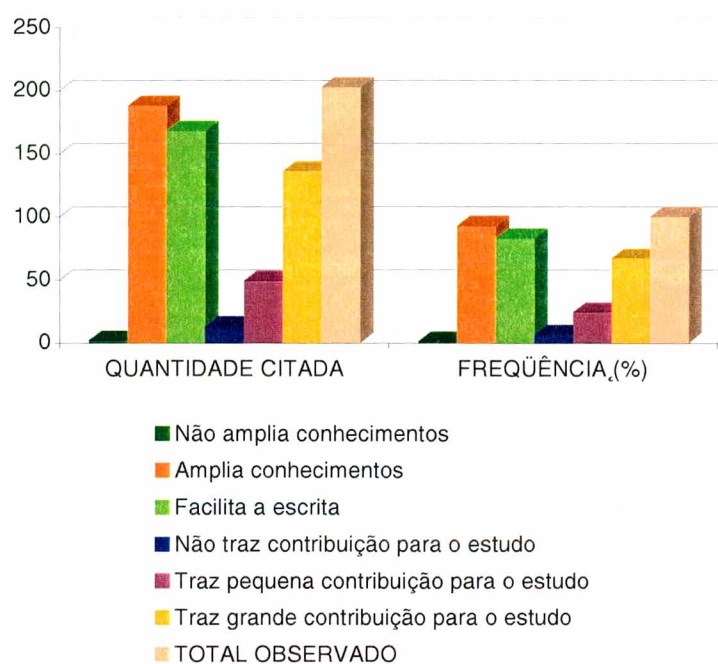


- gráfico representativo da questão 23 do questionário demonstra o grande fascínio que a leitura exerce sobre os jovens alunos da sétima série do Colégio Bom Jesus, onde 36,5% acham o hábito "interessante", e 32,5% acham "muito interessante".

TABELA 16 - CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA NA VIDA ESCOLAR E INTELECTUAL DOS ALUNOS DO COLÉGIO BOM JESUS

| OPINIÃO SOBRE LEITURA                   | QUANTIDADE CITADA | FREQÜÊNCIA (%) |
|---|-------------------|----------------|
| Não amplia conhecimentos                | 2                 | 1,0            |
| Amplia conhecimentos                    | 188               | 92,6           |
| Facilita a escrita                      | 168               | 82,8           |
| Não traz contribuição para o estudo     | 13                | 6,4            |
| Traz pequena contribuição para o estudo | 49                | 24,1           |
| Traz grande contribuição para o estudo  | 136               | 67,0           |
| <b>TOTAL OBSERVADO</b>                  | <b>203</b>        | <b>100,0</b>   |

GRÁFICO 16 -CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA NA VIDA ESCOLAR E INTELECTUAL DOS ALUNOS DO COLÉGIO BOM JESUS



- Estímulo à formação de leitores passa obrigatoriamente pela revisão do papel das bibliotecas na Educação. É fundamental que a biblioteca seja incorporada ao planejamento educacional da mesma forma que o quadro negro, as carteiras, a merenda, e até os computadores, pois ela é parte integrante do processo e, nele, significa a possibilidade de criar.

Segundo MILANESI (1998) é preciso compatibilizar os conceitos de Educação expressos na legislação e nos discursos com a prática. Não se pode falar em pesquisa e criatividade sem que existam espaços para isso.

Para MILANESI (1998, p. 35) as bibliotecas

devem ser entendidas como espaços de acesso ao conhecimento: livros, vídeos, músicas, fotos, etc. mas a tarefa não se esgota aí. É necessário que esse conhecimento seja discutido. Completando o ciclo, é fundamental que o educando crie o seu próprio discurso. Dessa forma, ele se liberta da única fonte de saber e de interpretação, o professor, e passa a ter autonomia para ser ele próprio. Esse caminho poderá ser traçado pelo duplê de professor e bibliotecário.

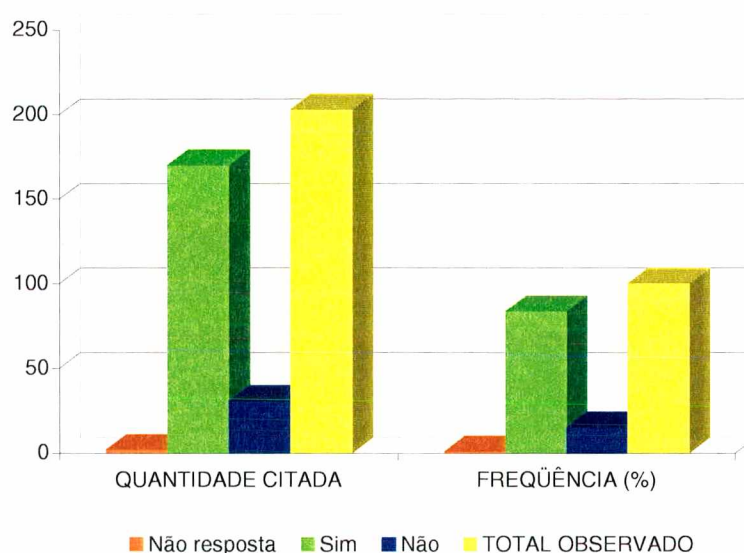
Para que exerçam plenamente essas tarefas, a biblioteca escolar não pode ser um local para visitas obrigatórias e burocráticas, mas um espaço de prazer.

No Colégio Bom Jesus os alunos já podem contar com uma biblioteca informatizada, o que permite que façam, pesquisas na Internet, além de desenvolver atividades como indicação bibliográfica e análise de revistas e jornais.

TABELA 17 - OPINIÃO DOS ALUNOS SEGUNDO A LEITURA OBRIGATÓRIA

| LEITURA OBRIGATÓRIA | QUANTIDADE CITADA | FREQÜÊNCIA (%) |
|---------------------|-------------------|----------------|
| Não resposta        | 2                 | 1,0            |
| Sim                 | 170               | 83,7           |
| Não                 | 31                | 15,3           |
| TOTAL OBSERVADO     | 203               | 100,0          |

GRÁFICO 17 - OPINIÃO DOS ALUNOS SEGUNDO A LEITURA OBRIGATÓRIA



#### 4.9 Uma Visão da Leitura Obrigatória pelos Alunos Pesquisados

Pelas respostas ao item 25 do questionário podemos verificar que a maioria dos alunos(83,7%) lê os livros recomendados e, com relação as respostas dadas à questão 26, a maioria dos alunos se identificou com Pedro Bandeira e Paulo Coelho,

embora autores consagrados como Jorge Amado e Monteiro Lobato também foram citados com relevância.

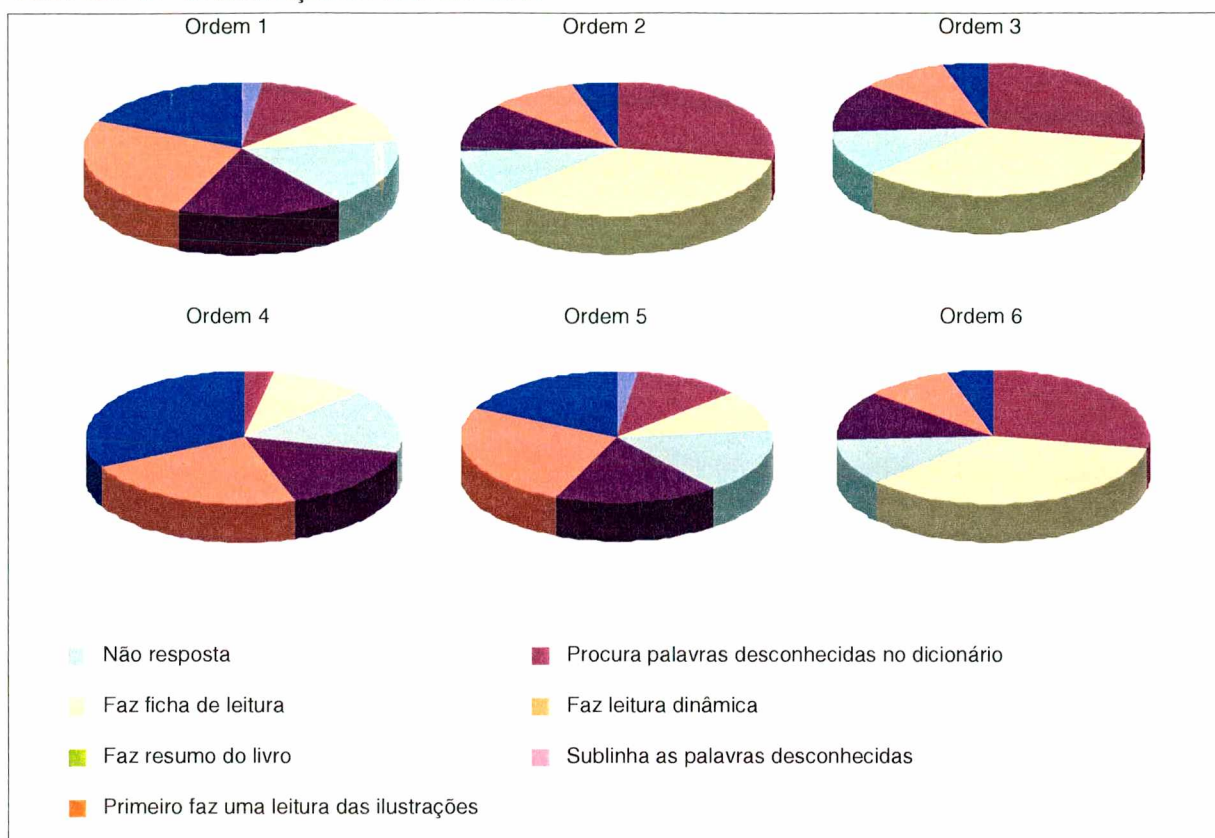
A literatura dá uma visão de conjunto. Ela atende à curiosidade do aluno em diversos campos e, assim, chega a reunir muitas disciplinas que compõem o leque do aprendizado. A obra literária não tem nenhuma obrigação de ser didática, mas o trabalho pode, e se bem feito, deve utilizar os livros de ficção para complementar, introduzir ou aprofundar conceitos de linguagem, Estudos Sociais, Ciências e Matemática.

#### **4.10 Leitura Orientada: como fazer**

A indicação de um livro, pelo professor, para que toda a classe leia e depois desenvolva algumas atividades em torno, é uma das situações mais correntes em nossas escolas. A idéia é, em princípio, muito interessante, pois permite a todos uma base comum de leitura, o debate, a troca de idéias, tão necessários à formação do leitor crítico.

As respostas dadas à questão 27 da pesquisa dão um perfil de como o aluno procede diante da leitura de um livro:

GRÁFICO 18 - ORIENTAÇÕES PARA LEITURA





## CONCLUSÕES E REFLEXÕES PARA FUTUROS TRABALHOS

A fase dos 11 aos 13 anos, corresponde ao início do estágio de desenvolvimento que Piaget denomina "operações formais", quando a criança atinge o domínio das estruturas lógicas do pensamento abstrato. Há, portanto, uma preocupação maior com a realidade, embora permaneçam eventuais momentos de fantasia. A capacidade de discernimento do real e a maior experiência de leitura transformam o processo, se efetivando o desenvolvimento das habilidades críticas. Agora o leitor não só interpreta os dados oferecidos pelo texto como também posiciona-se diante deles, iniciando-se nos juízos de valor.

Essa orientação maior para o mundo é fator decisivo de socialização. Daí surgirem, nesse período, os grupos fechados, da mesma forma que há um aumento de agressividade. As experiências literárias giram em torno de fatos da atualidade, ficção científica, histórias policiais e de fantasmas, onde predominam o sensacionalismo, a violência, as gangues e os vilões. Livros ricos em aventuras, numa mescla de realidade e fantasia, com textos mais extensos e complexos em termos de conteúdo, estrutura e linguagem são indicados.

A última fase de leitura corresponde ao período que vai dos 13 aos 15 anos, atingindo, portanto, a adolescência, idade da descoberta do mundo interior, da formação de juízos de valor e da percepção de valores estéticos. Muito sensível aos problemas da sociedade, o adolescente volta-se para o questionamento da justiça e da verdade, ao mesmo tempo em que se interroga sobre sua própria natureza e sobre o papel a desempenhar na comunidade adulta. A busca da identidade individual e social e a maior experiência de leitura conduzem o jovem a um exercício crítico frente aos textos, em que são comparadas idéias, emitidas conclusões, transferidos conhecimentos adquiridos para novas situações de vida.

Os interesses de leitura nesse período orientam-se para os conflitos psicológicos e sociais, os temas relativos a profissões, histórias, biografias, ficção científica. O

interesse pela ilustração diminui e uma nova alternativa de leitura surge – o texto curto/conto/crônica. Os livros devem conter aventuras mais intelectuais, temas sociais e psicológicos, narrativas de viagens, biografias. História do Brasil, abrindo-se espaço para a literatura adulta ( poesias, contos, crônicas, romance ) que venham a interessar o jovem leitor.

O primeiro grau deve dar ênfase à constituição de um acervo de leituras, o mais vasto possível, exploradas em sua significação cultural, contudo sem a preocupação de classificações a partir de qualquer critério.

Quando se trata de literatura, a experiência de leitura e o senso crítico do professor não podem ser substituídos pelo aparato metodológico, por mais aperfeiçoado e atualizado que este seja. Uma aula de literatura bem planejada parte não da metodização das atividades, mas do próprio conteúdo dos textos a serem estudados. Assim sendo, o professor precisa ter uma leitura prévia e compreensiva dos mesmos, se deseja proporcionar a seus alunos vias eficazes de fruição e conhecimento das obras e da história literária.

A leitura do professor, pois, é pré-requisito da leitura do aluno, mas isto não quer dizer que a interpretação do aluno deva ser atrelada à do professor.

A busca de conhecimento sobre os processos de comunicação tendo por contexto a sociedade capitalista pós moderna inscreveu os meios de comunicação como instrumentos dos quais se vale a comunicação de massa para produzir uma nova relação de consumo e um novo modelo de socialização das gerações mais jovens.

Vista por BAKHTIN, GUARESHI, ALTHUSSER, FREIRE, DACANAL, GNERRE, entre outros autores como um meio de transmissão de valores e ideologias, a comunicação na sociedade pós moderna apresenta-se como um instrumento de dominação que deve ser apreendido como forma de ser utilizado pelas massas populares como instrumento contraditório de libertação.

Nessa perspectiva, a releitura das mensagens veiculadas nos meios de comunicação entre eles os textos escritos, as imagens e mensagens televisivas, os

apelos da propaganda, o texto do livro didático, pressupõe que se tenha claro o contexto, o tempo histórico e a ideologia da classe dominante.

Os diversos níveis dos textos devem ser considerados, a intenção do locutor, a teoria da comunicação, tudo deve fazer parte do processo de apropriação do texto.

É nesse aspecto que atores como BORDENAVE e FIORI inscreveram o papel da escola.

Ficou explícito na análise que formar leitores críticos, constitui-se em um compromisso político do professor com o processo de transformação social.

O poder que a linguagem exercer sobre as massas foi demonstrado do DACANAL e GNERRE, bem como Ezequiel SILVA, demonstraram a forma como as classes dominantes se apropriam do saber e da cultura e como a retransmitem de forma massificada, nivelada por baixo, como meio de reproduzir, legitimar e perpetuar as diferenças sociais impostas pelo modelo capitalista vigente.

A análise desenvolvida neste estudo permite desvelar a problemática, a medida em que foram sendo respondidas as questões norteadoras, de maneira que ao analisar a sociedade capitalista percebeu-se a instalação de um modelo produtivo que se caracteriza por manter a sociedade dividida em classes antagônicas, cujas desigualdades sociais provocam constantes conflitos que são mediados pelo próprio modelo de regulação da produção.

Um modelo que se mantém pela ideologia, pelo fetiche, pela coerção, pelos aparelhos de dominação gestados pelo Estado.

O consumo nessa sociedade passa a se constituir no principal fator econômico de sustentação do modelo produtivo cuja produção destina-se ao consumo na forma de mercadorias e serviços, cuja incitação tem nos meios de comunicação mais eficiente motivador.

Nesse sentido viu-se que a comunicação constitui-se uma necessidade do homem social.

É um processo que consiste na transmissão de idéias, sensações, sabores, sentimentos, e pode se manifestar através da linguagem, da escrita, dos sinais, etc.



Todo processo de comunicação encerra em si um caráter ideológico.

A ideologia assume dois aspectos, no processo do modelo de regulação capitalista representa uma característica que visa à legitimidade, à reprodução e à perpetuação do modelo social vigente.

Na comunicação, a ideologia consiste em explicar as representações sociais, os significados da mensagem.

Os meios de comunicação de massa diferem do processo de comunicação de massa. Estes são instrumentos dos quais se vale a comunicação de massa para atingir seu objetivo de alcance de audiência, de espaço geográfico, de heterogeneidade, de publicidade.

Os meios de comunicação de massa podem ser a televisão, o rádio, o jornal, a revista, etc. É a finalidade com que são utilizados que permite caracterizá-los como meios de massa.

Seu papel na atual conjuntura social é o de transmissão de mensagens de maior alcance possível. São considerados como aparelhos ideológicos de dominação e como socializadores primário, no caso da televisão.

O papel da escola no processo de formação de leitores críticos representa um compromisso político de transformação social, pela apreensão dos meios de comunicação e suas mensagens.

A transcendência textual pela aquisição da leitura crítica se processa pela compreensão e desmistificação da forma como a classe dominante manipula o texto a partir dos meios de comunicação, buscando legitimar-se a partir da ideologização de suas mensagens.

A desconstrução do texto está na busca de aprender as diversas formas de leitura, em seus diferentes níveis.

A apreensão dos meios de comunicação, seus mecanismos, o intertexto, o significado conotativo e denotativo constituem-se em elementos fundamentais para a formação de leitor crítico.

Ao ver as questões norteadoras respondidas consideram-se atingidos os objetivos gerais e específicos.

Com isso, atinge-se os fins últimos que justificaram a realização desse estudo.

A contribuição maior está na apreensão de conteúdos facilitadores que desvelaram as teorias da comunicação que encobrem as diversas formas textuais com as quais depara a escola e seus alunos.

A dificuldade maior esteve presente na compreensão das teorias da comunicação, pois como explicam os autores, essas estão em construção e, portanto, não detêm uma sistematização que lhe dê unidade.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho**. São Paulo: Cortez, 1995.
- BAKHTIN, Mikail (Volochinov). 5 ed. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BARKER, Ronald, E. ; ESCARPIT, Robert. **A fome de ler**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1975.
- BATISTA, Antônio Augusto G. **Sobre o ensino de português e sua investigação: quatro estudos exploratórios**, B.H., M.G.; Faculdade de Educação, UFMG, 1996 (Tese, Doutorado).
- BEZERRA, Wagner. **Manual do telespectador insatisfeito**. São Paulo: Summus, 1999.
- BORDENAVE, Juan Diaz. **O que é comunicação**. 23 reimpressão, São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. 39.ed. São Paulo: Scipione, 1991.
- CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Entrada na escola, saída da escrita**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, UFMG, 1991. (Dissertação de Mestrado)
- CHAUI, Milena. **O que é ideologia**. 10.ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- COOK-GUMPERZ, Jenny (org.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p.27-57.
- COOK-GUMPERZ, Jenny. **Alfabetização e escolarização: uma equação imutável**. In: A Construção Social da Alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p.27-57.
- COURE, Maria de Lourdes Manzini. **Educação tecnocracia e democratização**. São Paulo: Ática, 1990.
- DACANAL, José Hildebrando. **Linguagem, poder e ensino da língua**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.
- DANTAS, Heloisa; KOHL, Marta de; LATAILLE, Yves de Oliveira. **Piaget, Vygotsky, Wallon. Teorias psicogenéticas em discussão**. 9.ed. São Paulo: Summus, 1992.
- DEMO, Pedro. **A nova LDB. Ranços e avanços**. 6.ed. Campina: Papyrus, 1998.
- DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania**. 2.ed. Campina: Papyrus, 1996.

- EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. **Condições de construção de leitores alfabetizando**: um estudo na escola e na família em camadas populares: Belo Horizonte: Faculdade de Educação, UFMG, 1994. (Dissertação de Mestrado).
- FARACO, Carlos Alberto M. et al.. **Uma introdução à Bakhtin**. Curitiba: Hatier, 1988.
- FEIL, Iselda Terezinha. **Alfabetização**: um desafio para um novo tempo. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin, psicologia e educação**: um intertexto. 3.ed. São Paulo: Ática, 1996.
- GERALDI, João Wabderley. **Concepções de linguagem e ensino de português**. 2.ed. Cascavel, PR: ASSOESTE, 1985.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GUARESHI, Pedrinho (Org.). **Teoria das representações sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.
- GUARESHI, Pedrinho A. **Comunicação e poder a presença e papel dos meios de comunicação de massa na América Latina**. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 6.ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. V.II
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor - aspectos cognitivos da leitura**. 7.ed. Campinas: Pontes, 2000.
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1997.
- MAGALHÃES, Lídia Cademartori. Em Defesa dos Quadrinhos. In: Zilberman, Regina (org.) 4.ed. **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
- MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Abril, 1978. V. 1 e 2.
- MATTELART, Armand e Michele. **História das teorias da comunicação**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- MILANESI, Luís. **O que é biblioteca**. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- MIRANDA, Marildes Marinho. **Os usos sociais da escrita no cotidiano de camadas populares**. Belo Horizonte, UFMG, 1991. (Dissertação de Mestrado).
- MORAN, José Manuel. **Leituras dos meios de comunicação**. São Paulo: Pancast, 1993.
- NOSELA, Maria de Lourdes C.A. **As belas mentiras**. A ideologia subjacente aos textos didáticos. 7.ed. São Paulo: Moraes, 1981.

PLATÃO e Fiorin. **Para entender o texto**. 8 ed. São Paulo: Ática, 1994.

RÖSING, Tania M. K. **A formação do professor e a questão da leitura**. Passo Fundo: Ediupf, 1996.

SANDMANN, Antonio. **A linguagem da propaganda**. São Paulo: Contexto, 1997.

SENA, Maria das Graças de Castro. **A Educação das crianças**: representações de pais e mães das camadas populares. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1990 (Tese de Doutorado).

SHALLUB, Samira. **Funções da linguagem**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1990.

SILVA, Ezequiel Teodoro; ZILBERMAN, Regina. (Org.). **Leitura perspectivas interdisciplinares**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1995.

SINGER, Paul. **Globalização e desemprego**. São Paulo: Cortez, 1995.

SINGER, Paul. **O capitalismo**. 15.ed. São Paulo: Loyola, 1997.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SOUZA, Jésus Barbosa. **Meios de comunicação de massa**. São Paulo: Scipione, 1996.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**. São Paulo: Ática, 1998.

WRIGHT, Charles R. **Comunicação de massa**. Rio de Janeiro: Bloch, 1968.

ZILBERMAN, Regina. Literatura Infantil: livro, leitura, leitor. In: Zilbeman, Regina (org.) 4.ed. **A Produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

## **ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO COLÉGIO BOM JESUS - CURITIBA, PR**

A pesquisa aqui apresentada será de grande valia para a dissertação de meu mestrado.

Maria Suely Almeida, 2001.

### **1. Turma:**

1. 7<sup>a</sup> A     2. 7<sup>a</sup> B     3. 7<sup>a</sup> C

### **2. Qual a unidade do Bom Jesus que você é aluno?**

BJ Aldeia     BJ Lourdes

### **3. Sexo:**

masculino     feminino

### **4. Idade:**

12 anos     13 anos     14 anos     15 anos

### **5. Você possui computador?**

Sim     Não

### **6. Você tem computador conectado à Internet?**

Sim     Não

### **7. Com que frequência você se conecta à Internet?**

Praticamente todos os dias da semana.

Somente nos finais de semana.

Quatro dias da semana.

Três dias da semana.

Dois dias da semana.

Apenas um dia da semana.

Não utilizo a Internet

**8. Quando acessa, qual o tempo de duração que você fica conectado à Internet?**

- Nenhum                       Uma hora  
 Duas horas                       Três horas  
 Quatro horas                       Mais de quatro horas

**9. Você utiliza a Internet mais para:**

- Estudo                       Pesquisa                       Lazer.

**10. Quando você pesquisa na Internet.**

- Procura o assunto diretamente em sites de busca.  
 Procura sites da área.  
 Vai sempre aos mesmos sites.  
 Não utiliza a Internet.

**11. Quais os sites que você mais acessa?**

---

---

**12. Você tem o hábito de leitura?**

- Sim                       Não

**13. Qual a sua leitura preferida?**

- Livros                       Revistas                       Jornais  
 Nenhum                       Outros

**14. Se "Outros", qual?**

---

---

**15. Quantos livros você já leu este ano?**

- Nenhum                       Um livro                       Dois livros  
 Três livros                       Mais de três livros

**16. Cite o nome dos livros que você mais gostou:**

---

---

**17. Qual o gênero de sua preferência?**

Romance    Ficção    Poesia    Outros

**18. Se 'Outros', qual?**

---

---

**19. Cite o(s) jornal (is) que você tem o hábito de ler:**

---

---

**20. Cite a seção que você prefere nos jornais:**

---

---

**21. Cite a(s) revista(s) que você tem o hábito de ler:**

---

---

**22. Cite a seção que você prefere ler nas revistas:**

---

---

**23. Para você, o hábito pela leitura:**

Nada interessante                       Pouco interessante  
 Razoavelmente interessante            Interessante  
 Muito interessante



**24. Você acha que a leitura (assinale as três mais importantes):**

- Não amplia conhecimentos
- Amplia conhecimentos
- Facilita a escrita
- Não traz contribuição para o estudo
- Traz pequena contribuição para o estudo
- Traz grande contribuição para o estudo

**25. Sendo a leitura obrigatória nas diversas áreas do conhecimento, você lê os livros recomendados?**

- Sim
- Não

**26. Cite algum autor brasileiro cujas obras você tenha lido e apreciado.**

---

---

**27. Sobre as orientações para leitura, enumere por ordem de procedimento:**

- Procura palavras desconhecidas no dicionário
- Faz ficha de leitura
- Faz leitura dinâmica
- Faz um resumo do livro
- Sublinha as palavras desconhecidas
- Primeiro faz uma leitura das ilustrações do livro

Ordenar seis respostas    ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( )