

O TEXTO, LEITOR E O CONTEXTO: POSSIBILIDADES DE APROXIMAÇÕES

Carlete Maria Thomé¹

Franciele Thomé²

Resumo: Este trabalho procura mostrar aproximações de texto canônico com diferentes obras artísticas, em torno de uma mesma temática. Estabelecemos possibilidades de leitura de textos que aproximam o leitor com o seu contexto, levando em consideração o meio em que vivem. Entendemos que a literatura pode ser um instrumento de intervenção social, com manifestações dos mais variados códigos. A combinação desses diferentes códigos promove a interação dos seres humanos. Salientaremos a importância dos PCNs, pois, orientam as escolas a formar sujeitos críticos, capazes de descobrir, investigar e articular de uma forma ativa os objetos do mundo, do modo que encontrem estratégias e caminhos de mudar não só a si mesmos, mas também o mundo. Para tal estudo recorreremos aos fatores da comunicação e as funções da linguagem destacadas por Roman Jakobson (2010), conceito de dialogismo de Bakhtin, na visão de Fiorin (2016), Rildo Cosson (2006) que defende que aprender a ler e ser leitor são práticas sociais e além desses evidenciamos a obra e crítica de Affonso Romano Sant'Anna. Conclui-se, no entanto, que a língua é um sistema de códigos construídos historicamente e socialmente pelo homem, propiciando dessa forma, que o mesmo possa significar o mundo e a realidade que o rodeia.

Palavras-chave: Literatura; Linguística; Leitor; Texto; Contexto.

Abstract: This work seeks improvements of canonical text with different artistic works, around the same theme. We establish possibilities of reading, texts that bring the reader closer to his context, taking into account the environment in which they live. We understand that literature can be an instrument of social intervention, with manifestations of the most varied codes. The combination of different codes promotes the interaction of human beings. We will emphasize the importance of NCPs, since they orient as schools to form critical subjects, capable of discovering, investigating and articulating in an active way in the objects of the world, so that they find the strategy and the ways of changing not only themselves but also the world. For this study we used the communication factors and as functions of language highlighted by Roman Jakobson (2010), Bakhtin's concept of dialogue, in the view of Fiorin (2016), Rildo Cosson (2006) who argues that learning to read and to be a reader are social practices and beyond the evidence the work and critic of Affonso Romano Sant'Anna. It is concluded, however, that it is a language and a system of codes built historically and socially by man, thus enabling it to be the same as the world market and the reality that surrounds it.

Keywords: Literature; Linguistics; Reader; Text; Context.

¹ Doutoranda – PPGL (Programa de Pós-graduação em Letras) – UPF/Passo Fundo-RS.

carletethome@gmail.com

² Acadêmica curso de Pedagogia – Sei Fai Faculdades – Itapiranga –SC

francithome@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Primeiramente selecionamos algumas obras para a discussão. Obras produzidas em diferentes épocas artísticas, selecionamos um texto canônico estabelecendo um diálogo com demais textos, que aproximam leitor com a realidade e o meio em que vive. Esses diálogos podem ser divergentes ou convergentes, no nosso caso, são convergentes na questão de sentidos. Entendemos que, “a linguagem é, portanto, múltipla, e que convivem no seio da sociedade os mais variados códigos. A combinação desses códigos promove a interação dos seres humanos e a expressão de seus pensamentos e de seus sentimentos mais profundos” (AGUIAR, 2004, p.54). Inquestionavelmente, “a valorização e o respeito à diferença eliminam a existência de uma perspectiva isolada e dominadora. A sala de aula onde há construção e representações espera escutar todas as vozes porque, ao escutar as interpretações dos outros, temos um caminho para ampliar e levar adiante nosso próprio pensamento” (LANGER, 2005, p. 211).

Formar leitores é formar um crítico capaz de promover mudanças, mudança de suas atitudes e o meio que o rodeia, portanto, “a literatura nos faz melhores pensadores, nos leva a ver os múltiplos lados das situações e, conseqüentemente, a expandir o escopo de nossas visões, movendo-nos na direção de sonhos e soluções que, de outra forma, poderíamos nem ter concebido. [...] Ajuda-nos a sermos mais humanos” (LANGER, 2005, p. 213). Entendemos que, a língua é, “ao mesmo tempo parte integrante, produto e veículo da cultura e, por isso, todos reconhecem relações entre ambas, só havendo discordância quando se discute a natureza e o alcance dessas relações” (BORBA, 2003, p. 78).

Optamos em analisar algumas obras nas quais partimos do conhecido para o desconhecido, trazendo textos com aspectos culturais, para que o mesmo possa ter melhor entendimento da sua herança cultural, no entanto o sistema linguístico também serve como indicador cultural, segundo Borba, serve “como uma espécie de guia para marcar limites culturais ou como um auxiliar no traçado da difusão de uma cultura por migração ou por empréstimo” (BORBA, 2003, p. 78). Portanto, qualquer conduta comunicativa, segundo Aguiar, “tem uma finalidade, que determina os meios utilizados para conseguir os efeitos que desejamos, dentro de um espaço específico de interação”. No entanto, isso nos leva a “concluir que a linguagem verbal e as linguagens não verbais compõem-se de códigos globais que abrigam inúmeros subcódigos relacionados entre si e responsáveis

por tipos de comunicação diferentes, segundo as funções que queremos privilegiar” (AGUIAR, 2004, p.56-57).

Por consequência, ao analisar os textos literários temos a compreensão de que existe um *remetente* que envia uma *mensagem* para um *destinatário*, para que a mensagem seja eficaz, ela precisa “estar inserida em um *contexto* apreensível pelo destinatário, ser emitida em um *código* total ou parcialmente comum ao remetente e ao destinatário e valer-se de um *contato*, que é o canal físico e a conexão psicológica entre o remetente e (ou codificador, ou emissor) e o seu destinatário (ou decodificador, ou receptor)” (AGUIAR, 2004, p.57). Partindo deste viés, a linguagem deve ser estudada em toda a variedade de suas funções. Para ter uma ideia geral dessas funções, para Jakobson, “é mister uma perspectiva sumária dos fatores constitutivos de todo processo linguístico, de todo ato de comunicação verbal. O *remetente* envia uma *mensagem* ao *destinatário*”. Para ser eficaz, acrescenta Jakobson, a mensagem requer um contexto, apreensível pelo destinatário e que seja verbal ou suscetível de verbalização; um *código* comum ao remetente e ao destinatário e, finalmente, “um contato, um canal físico e uma conexão psicológica entre o remetente e o destinatário, que capacite ambos a entrar e permanecer em comunicação” (JAKOBSON, 2010, p. 156-157), conforme esquema a seguir:

CONTEXTO
REMETENTE MENSAGEM DESTINATÁRIO

.....

CONTATO
CÓDIGO

Cada um desses fatores determinam uma finalidade de linguagem, conclui-se neste viés que “a estrutura verbal de uma mensagem depende basicamente da função predominante” (JAKOBSON, 2010, p. 157). Para Aguiar (2004), seis fatores da comunicação correspondem as funções da linguagem: função emotiva, conativa, poética, referencial, fática e metalinguística, ressaltando que essas seis funções da linguagem estão sempre presentes em todo ato comunicativo, atuam de forma simultânea no momento da comunicação, e “para sobrevivermos, nos relacionamos e registrarmos nossas experiências trocamos informações”. (AGUIAR, 2004, p.60). Para melhor entendimento observemos o esquema a seguir completado do Aguiar:

Contexto
Função referencial

Remetente	Mensagem	Destinatário	Função
emotiva	Função poética	Função conativa	

.....

Contato
Função Fática

Código

Função metalinguística

Em concordância, Fiorin classifica essa ação de relação como dialogismo, portanto, “o princípio geral do agir é que o sujeito atua em relações as outros; o indivíduo constitui-se em relação ao outro. Isso significa que o dialogismo é o princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação” (FIORIN, 2016, p. 60), e destaca ainda,

O ouvinte ou leitor, ao receber e compreender a significação linguística de um texto, adota, ao mesmo tempo, em relação a ele, uma atitude responsiva ativa: concorda ou discorda, total ou parcialmente; completa; adapta; etc. toda compreensão é carregada de resposta. Isso quer dizer que a compreensão passiva da significação é apenas parte do processo global de compreensão. O todo é a compreensão responsiva ativa, que se expressa num ato real de resposta (FIORIN, 2016, p. 8).

2. TEXTO E CONTEXTO

2.1 TEXTO: POSSIBILIDADES DE LEITURAS

O texto literário deve ser entendido como “entidade pluristratificada, ou seja, constituída por diversos níveis de expressão”, na dimensão “intertextual, na medida em que que é possível relacioná-lo com outros textos que com ele dialogam e nele se projetam” (REIS, 1997, p. 169). Portanto, para Reis (1997), o conceito de intertextualidade estabelece-se a partir do diálogo entre textos literários com os não literários, funcionando como “troca e interpenetração constante de uns textos noutros textos” (REIS, 1997, p. 185). Assim, desperta entusiasmos para entrar neste mundo de possibilidades de leituras, visto que “texto poético tem uma carga de ambiguidade”, pois a poesia para Sant’Anna, “é linguagem carregada de sentido”, e acrescenta que, “tem outra pretensão: sugerir várias coisas além daquilo que está sendo dito, ou melhor, dizer o indivisível” (SANT’ANNA, 2009, p. 158). Para melhor entendimento dessa troca e entender os sentidos, separamos algumas obras nas quais queremos discutir e analisar:

CANÇÃO DO EXÍLIO

Gonçalves Dias

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o sabiá.

Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar - sozinho, à noite -
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Coimbra - Julho 1843.³

Gonçalves Dias estava em Portugal quando escreveu *Canção do exílio*, encontrava-se distante da sua terra natal, através do eu lírico destaca aspectos da pátria Brasil, com a expressão “tem mais”, o que não tem “cá” (Portugal), tem “lá” (Brasil), recursos de exaltação da terra idealizada, por causa das maravilhas e dos seus encantos. “O poeta, exilado desse paraíso, deseja retornar a ele” (FIORIN, 2016, p.49). Tais expressões revelam uma reflexão nostálgica: como está o nosso país? Para ampliar nossas discussões acerca das figuras representativas trouxemos *Canção do exílio mais recente*, de Affonso Romano Sant’Anna:

Canção do exílio mais recente

Não ter um país
A essa altura da vida,
A essa altura da história,
A essa altura de mim,
- É o que pode haver de desolado
[...]
Pais
Era o quintal e a horta a alimentar a mim
E os filhos com a sempre zelosa sopa do jantar.
[...]
Hoje
Meu pai, cansado, já se foi
Minha mãe, com fé, já se prepara

³ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000115.pdf>

E a horta Se não se
deu às pragas - Já foi
toda cimentada.

[...]

Ano após ano, pasmo percebo,
Que meus irmãos iam-se partindo
Como aqueles que, mais tarde, num gesto guerrilheiro
Foram domar o dragão do castelo e a
cinderela A tropeçar nas celas e fronteiras E a
fenecer exílios e quimeras.

[...]

Viver é isso? – É descobrir na pele dobras De paisagens
novas, e lá fora ir perdendo a vista antiga? - É
renunciar o ontem, refazer o ato? E saber que em nosso
corpo e país

- O amanhã é um fogo-fátuo (SANT'ANNA, 1990, p. 13-16).

Afonso Romano Sant'Anna, ao delimitar o título *Canção do exílio mais recente*, percebe-se a imitação do poema de Gonçalves Dias. Nota-se, no entanto que, Sant'Anna, ao utilizar “Era o quintal e a horta a alimentar a mim e os filhos com a sempre zelosa sopa do jantar”, contudo, o termo *Era* significa, já foi e não é mais. Portanto, mais adiante “E a horta se não deu às pragas Já foi cimentada”, remete ao pensamento não de exílio, mas saudade de algo que não volta mais, algo bom que se perdeu com as constantes más ações do homem, o uso irracional de agrotóxicos, aumento da produção de lixo e a poluição que agridem o meio ambiente, comprometendo as terras férteis; e a constante urbanização, fazendo com que a terra produtiva cedesse espaço para as grandes e pequenas construções, muitas vezes sem planejamento, originando aglomerações/favelas. Percebe-se uma aproximação entre os dois poemas, são convergentes de sentido, a temática remete ao desejo de voltar a uma realidade melhor, algo que se tinha e agora não tem mais.

O autor Afonso Romano Sant'Anna, ao utilizar esses recursos de imitação utilizou-se da Estilização, segundo Fiorin (2016), a imitação de um texto ou estilo, sem a intenção de negar o que está sendo imitado, ou de ridicularizá-lo e/ou de desqualificá-lo como a paródia, em princípio, “na estilização as vozes são convergentes na direção de sentido, as duas apresentam a mesma posição significante. Também para perceber a estilização é necessário recorrer ao nosso conhecimento textual” (FIORIN, 2016, p. 48). No entanto, não é possível essa imitação caso não existisse esses pontos de convergência de sentidos, haveria sim uma cópia. Percebe-se a importância de o aluno ter conhecimento prévio do poema canônico para se ter uma maior compreensão de sentido para um texto estilizado (imitado). Ao selecionar textos para a análise, partindo neste viés de

convergência, optou-se para ampliar a discussão, levando em consideração o meio/contexto em que o aluno vive, num projeto de resgate a cultura local, elegemos o *Mignon*, de Johann Wolfgang Goethe para ser trabalho em sala de aula. Goethe, ao perguntar “*Kennst du das Land [...]*”, traduzindo: “Conheces o país onde [...]”, autor destaca maravilhas de um país/nação, após complete: “*Dahin! Dahin*”, traduzindo: “É lá que eu quero estar”. Percebe-se novamente que a temática remete ao desejo de voltar a uma realidade melhor. Como podemos perceber no texto a seguir,

Mignon (Tradução: Jonathas Duarte)

Conheces o país onde o limão floresce,
E os laranjais se acendem na paisagem
escura?

Onde uma brisa branda sobre a terra
desce,

O mirto cala e o laurel o céu procura?
Conheces bem?

.....É lá que eu quero
estar,

Se comigo partir quiseses, ó,
meu bem. Conheces bem a
casa? Pilares amparam

O telhado, a varanda brilha, o chão
fulgura,

E do mármore as faces amigas me
encaram:

Que fizeram contigo, pobre criatura?
Conheces bem?

.....É lá que eu quero
estar,

No doce abrigo dos teus braços, ó, meu
bem.

Conheces a montanha, de trilhas
nubladas? O burro erra seu caminho
sob a névoa; Nas grutas os dragões
alentam as ninhadas. Sobre um
rochedo nu, a paz da chuva ecoa.
Conheces bem?

.....Pois é pra lá que
vai

A nossa estrada. Vamos em frente,
meu pai!

Mignon (Johann Wolfgang Von

Goethe) *Kennst du das Land, wo die
Zitronen blühen, Im dunkeln Laub die
Gold-Orange glühen,*

*Ein sanfter Wind vom blauen Himmel
weht,*

*Die Myrte still und hoch der Lorbeer
steht,*

Kennst du es wohl?

.....*Dahin! Dahin*

*Möcht ich mit dir, o mein Geliebter,
zieh.*

*Kennst du das Haus? Auf Säulen ruht
sein Dach, Es glänzt der Saal, es
schimmert das*

*Gemach, Und Marmorbilder stehn
und sehn mich an: Was hat man*

*dir, du armes Kind, getan? Kennst
du es wohl?*

.....*Dahin! Dahin*

*Möcht ich mit dir, o mein Beschützer,
zieh. Kennst du den Berg und seinen
Wolkensteg?*

*Das Maultier such im Nebel seinen
Weg,*

*In Höhlen wohnt der Drachen alte
Brut,*

*Es stürzt der Fels und über ihn die
Flut; Kennst du ihn wohl?*

.....*Dahin! Dahin*

*Geht unser Weg! O Vater, lass uns
zieh!* ⁴

Por conseguinte, pensando na realidade da maioria do povo brasileiro que vive em favelas, optamos em selecionar mais uma obra que nos remete a temática do contexto em

⁴ Disponível em:

<https://transdizer.wordpress.com/2012/04/05/mignon-goethe/>

que o aluno vive. Ao descrever a realidade da favela, Affonso Romano Sant'Anna, vista da sua janela (porque também vivia aí), menciona atitudes que para nós não são comuns, mas para quem vive lá são, como podemos perceber no trecho a seguir: “Da minha janela os vejo... [...] aquele que tem nas mãos uma arma, limpa-a com uma flanela [...]”, continua “brinca com a arma não parece apenas um menino com seu carrinho, mas um relojoeiro lidando com algo preciso e precioso. [...] limpa a arma, como alguém lava e limpa seu carro no fim de semana”, e ainda “Enfim, um homem com um revólver na favela. Sem espanto. Sem contrangimento”, destaca assim a rotina cruel em que vivem, haja vista sem perspectiva de melhoras e uma aceitação da situação.

Da minha janela vejo, de Affonso Romano Sant'Anna

Da minha janela os vejo... [...] aquele que tem nas mãos uma arma, limpa-a com uma flanela [...] brinca com a arma não parece apenas um menino com seu carrinho, mas um relojoeiro lidando com algo preciso e precioso. [...] limpa a arma, como alguém lava e limpa seu carro no fim de semana.

Da minha janela os vejo: dois policiais a cinquenta metros, lá em baixo. Deram um passo para cá, outro para lá, e agora se encostaram na parede, ociosos. Lá de baixo não podem ver o que de minha janela repetidamente vejo. A rigor, nem olham para a favela, que teriam que ver, mas não veem. [...]. Enfim, um homem com um revólver na favela. Sem espanto. Sem contrangimento. Da minha janela me dou conta que somos um triângulo. Eu aqui do alto contemplando de um ângulo os homens seminus e sua arma. Num outro ângulo, igualmente agudo, os policiais tranquilos, que também tem uma arma na cintura. Somos um triângulo visual, um triângulo social, real, pervertido.

[...]

Amanhã, ou hoje à noite, ele vai sair com sua arma como quem sai armado dos dentes do próprio cão. Talvez me encontre num sinal de trânsito ou numa rua escura e me abra a cabeça com a bala de sua fúria. Não terei tempo de explicarlhe minha intimidade com ele e sua arma. Nem que planos tinha para a vida. No dia seguinte os dois policiais estarão ali conversando. Ele estará no seu posto, limpando de novo os dentes do revólver, ou, como agora, enrolará a arma na camisa e sumirá entre os casebres para repartir seu ódio e cerveja com os amigos ou seu amor com uma mulher, onde descarregará a arma de seu sexo. Mas quando isso se der, eu, você ou aquele que tiver sido assassinado não estará mais aqui nem terá mais olhos para ver. (SANT'ANNA, 2003, p. 3738).

Logo, ao ler essa crônica de Affonso Sant'Anna, nos remete fazer uma ligação com o filme *Central do Brasil*, do diretor Walter Salles, lançado em 1998, relata experiências e realidades do povo que vive nas favelas. Por conseguinte, espantado com a conformidade do povo, concordamos com a citação de Sant'Anna, “mata-se como quem pisa em baratas ou espreme formiga com os dedos” (SANT'ANNA, 2011, p. 39). E acrescenta a sua crítica em oposição a realidade, “este é um país onde se entra pela janela. Ou porque a porta é estreita ou porque não há lugar para todos no vagão [...]”, expandindo a ideia “aqui se a porta não dá, arromba-se a janela, tanto no vagão quanto no serviço

público, ou na lei eleitoral, do mesmo modo que se ultrapassa pelo acostamento e se enriquece construindo edifícios de areia”, e conclui: “deve haver um outro Brasil, que não aquele corporificado no filme. É preciso urgentemente que haja esse outro país” (SANT’ANNA, 2011, p. 39).

Entretanto, são necessárias ações para mudar essa realidade, para Sant’Anna, “a leitura é que pode transformar esse país [...]. A doença do Brasil é da falta de leitura. A dos analfabetos, a dos analfabetos funcionais e, sobretudo, a dos políticos e da elite que leem errado o país” (SANT’ANNA, 2011, p. 40). Sendo assim, para o autor, o importante é saber priorizar onde colocar os recursos, para ele “quem aplica em livro, leitura, pesquisa e informação está muito mais perto de superar crises” (SANT’ANNA, 2011, p. 64). Portanto, “só a leitura e o estudo podem tirar o país da estagnação” (SANT’ANNA, 2011, p. 72).

Partindo dessa assertiva, “saber ler é fazer um diagnóstico e a partir daí propiciar o desencadeamento de ações” (SANT’ANNA, 2011, p. 200). Em suma, “a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica”, para Fiorin, todo discurso é “ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” (FIORIN, 2016, p. 21-22). Por isso, entende-se que todo discurso é “iluminado pelo discurso alheio”, como tão pouco não há “nenhum objeto que não apareça cercado, envolto, embebido de discursos. Por isso, todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que a circundam. Por conseguinte, toda palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras” (FIORIN, 2016, p.22). Sendo assim, textos selecionados para nosso estudo realizam esse diálogo. Enfim, os diálogos estabelecidos entre os textos podem ser contratuais ou polêmicos, de aceitação ou recusa, entende-se que a sociedade é um espaço de luta entre vozes sociais e que é inevitável que não haja contradições, no entanto,

As relações dialógicas tanto podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo, de entendimento ou de desinteligência, de avença ou de desavença, de conciliação ou de luta, de concerto ou de desconcerto [...]. Se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais, o que significa que são inevitavelmente o lugar de contradição (FIORIN, 2016, p. 28).

2.2 CONTEXTO: APROXIMAR O LEITOR COM O MEIO EM QUE VIVE

Perante o contexto social desafiador na qual se encontra a atual conjuntura, é necessário rever práticas discursivas decorrentes das tecnologias de informação e acesso ao conhecimento no meio em que vive o aluno, por consequência da rápida substituição de tecnologias “agrava ainda mais a situação da leitura, exigindo um aprendizado continuado de novos códigos” (SANT’ANNA, 2011, p. 19). Diante do exposto, o professor deverá promover mudança na sua prática garantindo maior motivação e bons resultados no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, no intuito de atrair os alunos, para uma nova realidade social, novas práticas de linguagem, levando em conta o cotidiano dos alunos. Partindo desse pressuposto, podemos destacar de que é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, bem como, por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo. Ressaltamos ainda, conforme orientações curriculares, que, “por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura – escrita –, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos” (BRASIL, 2006, p.24).

Os PCNs, segundo Simões e Souza (2014), orientam o papel da escola na formação dos “sujeitos críticos, capazes de investigar, articular, descobrir de forma ativa os objetos do mundo – a linguagem – a que eles são expostos”. Seria mais do que isso, “trata-se de oferecer-lhe o convívio com práticas sociais de compreensão e produção de textos e de análise linguística, nas modalidades oral e escrita, de maneira constante e progressiva e em sua diversidade”. Partindo, no entanto, das possibilidades e habilidades de aprendizagem do aluno, de “suas necessidades para a ampliação do seu universo de referências, propiciando-lhe familiaridade crescente com expressões culturais e científicas cada vez mais complexas” (SIMÕES e SOUZA, 2014, s/p.). Tal fato implica um olhar especial dos pais e professores, como destaca Rösing,

Ao observa o mundo e os segmentos que o compõem, o sujeito leitor tem a oportunidade de compreender o que está posto, o que está dito, o que está explicitado e de entender ainda os não ditos. [...] a preocupação com os diferentes modos de ler e de escrever contemporâneos determina uma observação mais atenciosa dos professores de diferentes níveis de ensino, dos pais e das autoridades educacionais relativamente aos interesses, as preferências e às necessidades de crianças e jovens na aproximação com materiais de leitura. Tal fato implica, portanto, o envolvimento com materiais impressos – livros, revistas, histórias em quadrinhos, jornais, manuais -, com textos apresentados em diferentes suportes digitais – *smartphones*, *tablets* -, com linguagens artísticas – teatro, pintura, música, dança, escultura, ilustração, fotografia -, com manifestações culturais – folclore, cultura popular, grafite (RÖSING, 2016, p.11).

Diante do exposto, aplicando a proposta do interacionismo, conforme a orientações curriculares, tais estudos defendem que todo e qualquer texto se constrói na interação, dessa forma, as especificidades envolvidas na produção, na recepção e na circulação de diferentes textos, a partir disso, podemos pensar o homem como sujeito através da linguagem “que é pela linguagem que o homem se constitui sujeito” (BRASIL, 2006, p.23). Levando em consideração o meio em que vive o sujeito, a linguagem nasce das demandas das sociedades e de seus grupos sociais. Diante disso, as transformações são necessárias, surgem das demandas, fruto de ações geradas pela coletividade, em razão de novos usos.

Partindo da assertiva de que, a língua é uma das formas de manifestação da linguagem, conseqüentemente, “é um entre os sistemas semióticos construídos histórica e socialmente pelo homem” (BRASIL, 2006, p.25). Sendo assim, cabe ao professor “conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social” (BRASIL, 2006, p.28).

Entretanto, segundo Cosson, é preciso na escola “compartilhar interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente”. Em razão disso, acrescenta o autor, “os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (COSSON, 2006, p. 66). Através desse processo, a escola estimula o jovem leitor à leitura de obras diferentes (obras da tradição literária e/ou obras recentes, reconhecido valor estético), “capazes de propiciar uma fruição mais apurada, mediante a qual terá acesso a uma outra forma de conhecimento de si e do mundo” (BRASIL, 2006, p.70).

Partindo desse viés, segundo Cosson, “crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas”. O professor, neste processo, exerce um papel de mediador de fundamental importância, este deverá “partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, afim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura” (COSSON, 2006, p. 35). Pensando nisso, ler permite ao leitor, por diversas vezes, conforme Petit, “decifrar sua própria experiência. É o texto que “lê” o leitor, de certo modo é ele que o revela; é o texto que sabe muito sobre o leitor, de regiões dele que ele mesmo não saberia nomear. As palavras do texto constituem o leitor, lhe dão um lugar” (PETIT, 2008, p. 38).

Levando em consideração de que o sujeito está sempre em relação com outros, então, segundo Fiorin (2016), a apreensão do mundo se dá de forma histórica, pois o

sujeito se constitui discursivamente, “apreendendo as vozes sociais que compõem a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, sua inter-relação dialógicas. Como a realidade é heterógena, o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si. Portanto, o sujeito é constitutivamente dialógico” (FIORIN, 2016, p. 61).

Já que a leitura amplia a realidade, segundo Affonso Romano Sant’Anna, ler significa,

ter instrumentos de percepção, um radar de informações para não se sentir à deriva no cotidiano. Quem tem a tecnologia da leitura tem, na verdade, uma espécie de “manual de sobrevivência na selva”. Passa, metaforicamente, a atuar como leitor da natureza, sabe tirar água das folhas ou do sereno, o alimento das resinas das árvores, aprende a se orientar com ou sem bússola, à luz do dia ou das estrelas” [...] “ler e interpretar com eficiência é uma questão de sobrevivência (SANT’ANNA, 2011, p. 20).

Igualmente, aprender a ler é uma necessidade para adquirir conhecimento, portanto, “apreende um código. Mas mais que isso, pode deixar de ser um usuário passivo desse código e criar outros códigos, melhorar, implementar a tecnologia recebida” (SANT’ANNA, 2011, p. 19).

Para Rösing, “ler deve ser entendido como o estabelecimento de uma relação entre o símbolo (sons, cores, ícones, gestos, letras) e um significado (por exemplo, o desenho de uma caverna, indicando perigo)” (RÖSING, 2016, p. 08). Também, para ela, “ler é compreender textos, interpretá-los e apropriar-se de seus conteúdos em suas relações com linguagens artísticas e manifestações culturais” (RÖSING, 2016, p. 08). Dessa forma, podemos concordar com o pensamento de Cosson, quando destaca que “aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (COSSON, 2006, p.40).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste trabalho foi estabelecer um diálogo entre texto canônico com texto que retrate a realidade na qual o leitor está inserido. Todavia, diálogo necessário para a formação do leitor crítico na escola, entretanto, formar para o gosto literário, é também “conhecer a tradição literária local e oferecer instrumentos para uma penetração mais aguda nas obras” (BRASIL, 2006, p.69), supondo “percorrer o arco que vai do leitor vítima ao leitor crítico. Tais objetivos são, portanto, inteiramente pertinentes e

inquestionáveis, mas questionados devem ser os métodos que têm sido utilizados para esses fins” (BRASIL, 2006, p.69). Realizar esse diálogo com o leitor é auxiliá-lo a entender e a compreender a sua herança cultural, bem como do conhecido para o desconhecido, como destaca Cosson,

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz a leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares (COSSON, 2006, p. 35-36).

Partindo desse propósito, a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade, como já mencionamos anteriormente. Assim, “aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (BRASIL, 1997, p.22). Conclui-se que, somente dessa forma podemos formar um leitor competente, aquele que saiba estabelecer relações entre os textos já lidos e que saiba atribuir os sentidos dos mesmos, conforme podemos observar no seguinte trecho,

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade. Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1997, p.41).

No âmbito dos estudos literários, o estatuto do leitor e da leitura, leva-nos a dimensionar “o papel do professor não só como leitor, mas como mediador, no contexto das práticas escolares de leitura literária” (BRASIL, 2006, p.72). Portanto, é de sua importância investir na formação dos professores, para que os mesmos possam aprimorar seus conhecimentos acerca da literatura e pelas artes e incentivar o envolvimento com as culturas locais, conforme destaca Rösing,

Defasagem na formação dos professores diz respeito, em primeiro lugar, às suas vivências culturais escassas ou mesmo inexistentes no que tange ao

envolvimento com as suas manifestações da cultura letrada, trazida pelos colonizadores europeus ao Brasil, e ao desconhecimento do valor inerente às expressões da cultura popular, especialmente de origem indígena e africana. [...] não há tempo para leituras paralelas, com fins de aprimoramento do gosto pelo ato de ler, pela literatura, pelas artes. Não há sensibilidade para o envolvimento com bens culturais locais, regionais (RÖSING, 2009, p. 131).

De conformidade com o exposto acima, “o importante é que o professor, no exercício da docência, em sendo um leitor, aprecie as peculiaridades das linguagens e, assim, passe essa paixão no processo de formação de eleitores” (RÖSING, 2009, p. 134). De tal forma que, segundo Cosson (2006), o leitor ao pegar um livro possa se sentir motivado, saiba compreender a introdução, realiza sua leitura e seja capaz de fazer a sua interpretação, na qual desempenha diálogos com o mundo que o cerca.

Em suma, portanto, é de fundamental importância investir na formação dos professores e nas escolas, pois as mesmas podem “contribuir para o desenvolvimento de seres humanos que usam a imaginação para ganhar visão e insight, sensibilidade e estratégia e que podem conceber caminhos de mudar não apenas a si mesmos, mas também o mundo” (LANGER, 2005, p. 210). Concluindo, dessa forma, com que a professora Dr. Cyntia G. G. Simões Giroto asseverou - no V Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil, realizado no dia 02 a 04 de agosto de 2017, na UNESP – Presidente Prudente/SP, sobre a importância de investir no professor e nas escolas, ao entregar livros na mão do leitor não basta, que precisamos discutir estratégias de leituras, seria como dar uma bicicleta ergométrica para alguém que não saiba andar de bicicleta, não basta, o andar não é simplesmente andar e sim adquirir o equilíbrio, o ato de ler também não basta decodificar e sim apreender os sentidos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. *O verbal e o não verbal*. São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL, *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Orientações curriculares para o ensino médio, v.1 - Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Acesso em 21/07/2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>

BRASIL, *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: 1997. Acesso em 21/07/2017. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>.

BORBA, Francisco da Silva. Introdução aos estudos linguísticos. 13ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2003.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 22ª ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

LANGER, Judith A. *Pensamento e experiências literários: compreendendo o ensino da literatura*. Tradução de Luciana L. Rosa e Maria lúcia B. Vargas. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.

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

REIS, Carlos. *O conhecimento da literatura: introdução aos estudos literários*. Coimbra, Portugal: Gráfica de Coimbra, LDA, 1997.

RÖSING, Tânia M. K. Do currículo por disciplina à era da educação-cultura-tecnologia sintonizadas: processo de formação de mediadores de leitura. In: Santos, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia M. K. (orgs). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

_____ ; A importância da leitura dentro e fora da escola, dentro e fora da universidade. In: RÖSING, Tânia M. K; LEITE, Eliane Rodrigues; PORTELA, Luís Fernando. *No covil dos vilões: a representação do mal nas histórias 1º e 2º anos do ensino fundamental*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016.

SANT'ANNA, Afonso Romano de. *Ler o mundo*. São Paulo: Global, 2011.

_____. Formação de leitores em diferentes linguagens: a poesia e os mediadores de leitura. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia M. K. *Mediação de leitura: discussões e alternativas para formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

_____. Canção do exílio mais recente. P. 13-17. In: SANT'ANNA, Afonso Romano. *Que país é esse?* Rio de Janeiro: Rocco, 1990.

_____. Da minha Janela vejo. P. 36-38. In: MALARD, Letícia. *Afonso Romano de Sant'Anna: Seleção e prefácio*. São Paulo: Global, 2003.

SILVA, Marcio Renato Pinheiro da. Leitura, texto, intertextualidade, paródia. In: Acta Scientiarum. Human and Social Sciences. V. 25, nº. 2, p. 211-220, Maringá: 2003.

Acesso em 26/07/2017. Disponível em:

<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/download/2172/1354>>.

SIMÕES, Cyntia Graziella Guizelim; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. In: *ÁLBE* – Revista de Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura (España) - ISSN: 2171-9624. V. 10. Julio –diciembre, España: VEO VEO Communication, 2014. Acesso em: 24/07/2017.

Disponível em: <<http://revistaalabe.com/index/alabe/article/viewFile/87/61>>.