

MOACIR GADOTTI

O JORNAL NA ESCOLA e a formação de leitores



MOACIR GADOTTI

O Jornal na Escola

e a formação de leitores



Brasília, 2007

Copyright © 2007 Liber Livro Editora Ltda.

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da editora.

Revisão
Sueli Teixeira Mello

Normalização bibliográfica
Regina Helena Azevedo de Mello

Projeto Gráfico
Marcus Polo Rocha Duarte

Impressão e acabamento
LGE Editora, Brasília-DF

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Gadotti, Moacir.
G125 O jornal na escola e a formação de leitores / Moacir
Gadotti. – Brasília : Líber Livro Editora, 2007.
80 p.
ISBN 8598843-20-2

1. Formação de professores. 2. Formação de leitor.
3. Letramento. I. Título.

CDU 371.13

Liber Livro Editora Ltda
Centro Empresarial Brasília
SRIVS Quadra 701 - Conj. D Lote 5 Bloco C Sala 210
CEP 70340-907 – Brasília-DF
Fone: (61) 3965-9667 - Fax: (61) 3965-9668
editora@liberlivro.com.br
www.liberlivro.com.br

Sumário

. . . . *

Introdução	7
Capítulo 1	
O professor como organizador da aprendizagem	17
Capítulo 2	
Ensinar e aprender com sentido	23
Capítulo 3	
Como a mídia trata a educação	
Como a educação trata a mídia	27
Capítulo 4	
Educar no mundo da comunicação	35

Capítulo 5

O que é um texto?

O que é compreender um texto?47

Capítulo 6

A formação do professor como formador de leitores 55

Capítulo 7

Formar leitores para um outro mundo possível65

Bibliografia73

Introdução

. . . . *

Cada vez mais, os sistemas de ensino preocupam-se com a formação do leitor jovem. De um lado, os sistemas incluem em seu currículo a **leitura de jornais** como forma de “construção” do conhecimento; de outro, os jornais vêm publicando suplementos que são distribuídos nas escolas. Grupos especializados sobre a relação entre a escola e os jornais estão se formando nas editorias dos jornais, pelo menos nos grandes centros do país.

Educação e comunicação são processos inseparáveis e a relação entre eles é complexa¹. Podemos falar de “educações”, no plural. Existem,

¹“A educação é comunicação, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire: 1992 p. 69).

também, múltiplas formas de comunicação. Assim, **educação e comunicação** não têm um fim em si mesmas. Como instrumento e como meio, nascem de necessidades inerentes ao processo de humanização. E como necessidades, elas podem ser exploradas tanto para a libertação quanto para a manipulação. Nas sociedades complexas como a nossa, existe uma pluralidade de meios de educação. O que importa, portanto, na educação, não é tanto melhorar um único meio de educar ou aperfeiçoá-lo ao máximo. O que importa é colocar à disposição dos educandos uma multiplicidade de meios. São tão necessárias as bibliotecas quanto os jornais, as videotecas, os laboratórios, os panfletos, a televisão, o computador, entre outros meios.

Para a criança da classe média que vive em ambientes letrados, onde os pais lêem jornais, escrevem e há acesso a livros e publicações, quando ela vai para a escola esta é um prolongamento de um ambiente favorável à cultura letrada que ela possui em casa. Ao contrário, a criança popular vê a escola como um outro lugar, um lugar estranho, diferente, não o seu prolongamento, porque ela não vê em casa gente utilizando o lápis, o papel, o livro, o jornal, a revista ou dicionário. Então, a escola, para essa criança, deve criar um ambiente ainda mais favorável à cultura letrada. Por isso, o professor das escolas populares precisa estar ainda mais preparado para formar leitores. É indispensável investir na sua formação.

É verdade, um professor bem preparado pode fazer muita coisa com a lousa e o giz. Mas é preciso proporcionar-lhe mais meios de ensino-aprendizagem. O acesso a jornais e revistas ainda está aquém do necessário. Esse é um fato. Precisamos **democratizar o acesso** a esses recursos.

Não podemos negar que tem havido um investimento para que esses recursos cheguem às escolas. E não dá para negar também que, em muitos lugares, o material chega e é engavetado. Muitos educadores resistem a mudar suas práticas. Mas resistem por quê? Porque são preguiçosos e descomprometidos, como às vezes as reportagens que tratam dessa temática dão a entender? O problema não é simples. Há um conjunto de fatores que conformam essa realidade. O professor continua trabalhando no "piloto automático" por muitas razões: sobrecarga de trabalho, empobrecimento e desvalorização da profissão, formação universitária precária, ausência de educação continuada, para citar alguns fatores. Como mudar isso? O professor não pode oferecer o que não tem para ele mesmo. É preciso criar condições para que ele leia mais e tenha acesso a esses recursos para ter o que oferecer aos seus alunos.

Há os que resistem à presença de revistas, computadores, TV, jornais e outros recursos, argumentando que é necessário, primeiro, que haja giz e lousa para todos. "Na minha escola, a lousa está

rachada e falta giz! Por que vou querer computador? Jornal?"Penso que nosso raciocínio deve caminhar para outra direção: não devemos resistir à presença desses recursos porque outros mais básicos não estão garantidos. Isso é uma forma simplista de lidar com o problema. É preciso não negar a importância da luta para tornar presentes nas escolas o maior número possível de usos sociais da escrita e da leitura e nos preparar para incorporá-los em nossa prática. Desse modo, garantir o uso da língua escrita na diversidade dos modos de ler e na diversidade tanto de gênero e de autores, quanto de suportes de textos. A importância do livro didático está sendo redimensionada pelo emprego do jornal, do livro, da revista e de outros materiais que eram proibidos na escola: revista em quadrinhos, leitura de rótulos, listas, quadros e tabelas, placas, publicidade. Ao lado disso, iniciativas vêm crescendo para oferecer melhores condições aos professores para lidar com esses novos recursos: congressos, cursos de educação continuada, publicação de livros e artigos têm surgido, buscando, assim, auxiliar os profissionais na sua tarefa de tornar alunos e alunas, leitores e leitoras.

A relação entre o **jornal e a educação** pode ser concebida de muitas maneiras. Não basta enviar jornais para as escolas. As experiências são muitas e variadas e é necessário levá-las em conta. O número de jornais que possuem programas de educação e interação com

as escolas é muito grande. Os jornais têm sido recebidos nas escolas com muita simpatia e, com certeza, tem contribuído para a capacidade de leitura dos alunos, tanto na escola quanto em casa, pois introduzem as problemáticas mais atuais. A leitura de jornais na escola combina muito com o uso do livro didático, mas é preciso formar os professores para utilizar adequadamente os jornais em sala de aula para que os alunos adquiram o gosto de ler, de se informar e de se atualizar.

O tema vem ganhando espaço em reuniões e congressos, embora ainda predomine a preocupação com a **educação para a mídia** em geral. Só muito recentemente é que a preocupação centrou-se na formação do leitor e, em particular, com o leitor de jornais. Levar jornais às salas de aula é uma das prioridades da Associação Nacional de Jornais. Para isso criou o *Programa Jornal e Educação* visando a estimular e integrar as iniciativas das empresas associadas que têm projetos de estímulo à leitura nas escolas, por meio de jornais. Hoje, esses jornais atingem cerca de 6 milhões de alunos por ano, envolvendo mais de 130 mil professores em 17 mil escolas. Espera-se que o programa ajude a formar mais leitores já que no Brasil ainda se lê muito pouco (mais de 70% dos brasileiros não domina a leitura). Enquanto nos países nórdicos é impresso um jornal para cada dois habitantes adultos, no Brasil esse número é bem menor: um jornal para cada 20 habitantes adultos.

Todo esforço para tornar o Brasil um país de leitores deve ser estimulado. Isso se deve também à crescente discussão do tema do **letramento** como capacidade de uso da leitura e da escrita. O termo “letramento” (*literacy*) está associado, desde sua origem, a testes de avaliação. Segundo Nilcéa Lemos Pelandré (2001:84), o termo surgiu na década de 1930 e foi utilizado pelo exército norte-americano para indicar “a capacidade de os soldados entenderem instruções necessárias à realização de tarefas militares”. No dicionário da Oxford, *literacy* significa “*being literate*” (ser letrado) e *literate*, significa “*able to read and write*” (capacidade de ler e escrever). Em Portugal se utiliza o termo “literacia”, uma tradução mais apropriada do que **letramento**. No Brasil, criou-se uma polêmica quando esse termo foi introduzido (Kato, 1986) por ter sido entendido como “reinvenção da alfabetização” (Soares, 2004). A **alfabetização** está ligada ao processo de ensino-aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo – e da “leitura e transformação do mundo”, segundo Paulo Freire – enquanto que a literacia está ligada à capacidade de ler e de escrever. Por isso o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) utiliza o termo “literacia” para medir a capacidade ler e de escrever. O PISA avalia a literacia em Leitura, Matemática e Ciências (para o Brasil o PISA utiliza o termo **letramento**). A distinção entre um termo e outro é importante para evitar confusões conceituais que

sugerem a substituição de um termo por outro e chegam a negar a própria história da alfabetização, principalmente da alfabetização de adultos. A Organização das nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) já distinguia o analfabetismo “absoluto” do analfabetismo “funcional”. De certa forma, a literacia, estaria mais ligada ao “analfabetismo funcional”, designando o analfabeto que aprendeu a ler e escrever (no processo de alfabetização), mas, não utilizando essa capacidade adquirida, regride ao analfabetismo (a competência). Saber ler e escrever é apenas uma parte do alfabetismo. Essa questão não deveria ser tratada apenas sob o olhar da psicolingüística, mas também sob o olhar da história e da pedagogia. A reflexão, o debate e a troca de experiências nesse tema tornaram-se ainda mais necessárias.

É sobre esse novo fenômeno que gostaria de apresentar algumas idéias para a discussão, particularmente na formação do **formador de leitores**. Atenho-me, aqui, à formação do professor e da professora como formadores de leitores e de leitoras, mesmo estando ciente de que existem outros profissionais que desempenham função semelhante. Com a mídia cada vez mais presente no nosso cotidiano, o **jornalista** é, sem dúvida, um grande educador do nosso tempo. Ele é também um organizador da aprendizagem. Mesmo com o controle da informação exercido pelos grandes monopólios, o jornalista tem

ainda um grande espaço para selecionar a informação e apresentá-la criticamente. Muitos teóricos são maniqueístas em relação a essa questão: não podemos ver por trás de toda informação um interesse econômico. Não há dúvida que o jornalista e o repórter têm seus limites determinados pela “linha” do jornal ou da mídia para a qual trabalham. O que não se constitui num alibi para o não exercício da livre expressão. Com o avanço das agências de notícia e a reportagem desaparecendo cresce a responsabilidade da redação.

O **bibliotecário** e o coordenador da **sala de leitura** também são formadores de leitores. O **escritor** pode ser considerado também um formador de leitores. Parte dessa tarefa cabe à família, mas todos nós sabemos das dificuldades da família em acompanhar a vida escolar de seus filhos, principalmente a família pobre. Novos espaços de formação de leitores fora da escola têm crescente importância, como as bibliotecas públicas e os centros culturais. Contudo, a escola continua sendo sua maior referência e o professor o principal agente social de formação de leitores. E para começar, devo me referir à função social do docente, antes de discutir o seu papel como formador de leitores e de leitoras.

Precisamos nos tornar um país de leitores e de leitoras. Saber ler e continuar lendo sempre, faz a diferença. O jovem em busca de emprego sabe que vão lhe perguntar se sabe ler. E a pergunta seguinte é: o

que você lê? O que você está lendo hoje? Que livro você está lendo? Você lê jornais?

O livro, o jornal, a revista têm que ir para as comunidades. Livros não são para serem admirados nas estantes ou ficar nas prateleiras: precisam ficar perto das pessoas. A **biblioteca** deve ser o lugar mais freqüentado da escola. O livro é um grande amigo e a leitura é um programa gostoso.

Todas as escolas deveriam emprestar seus livros nas sextas feiras para que os alunos e alunas pudessem lê-los no final de semana. Negar às crianças a formação necessária para se tornarem leitores e leitoras, da pré-escola às séries iniciais, é negar-lhes um direito de cidadania. Aprender a ler mais tarde exigirá delas muito mais esforço.

Capítulo 1

O professor como organizador da aprendizagem

. . . * . . .

Paulo Freire nos falava da “boniteza”¹ do sonho de ser professor. A **realidade**, contudo, é, muitas vezes, bem diferente do **sonho**. Muitos de meus alunos e alunas, seja no Curso de Pedagogia, seja na Licenciatura, não pensam em se dedicar às salas de aula. Muitos revelam desinteresse em seguir a carreira do magistério, mesmo estando num curso de formação de professores. Pesam nessa decisão as condições concretas do exercício da profissão. Preparam-se para serem professores e, no entanto, irão exercer outra profissão.

¹“Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da beleza e da alegria”, Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1997, p. 160.

O brasileiro, em geral, desvaloriza o professor. É o que se pode deduzir de um dito que se tornou popular nas últimas décadas: “quem sabe faz, quem não sabe ensina”. É sinistro. Esta destruição da imagem do professor custará muito caro, dizia, já em 1989, o jornalista Leonardo Trevisan²: “Todos dizem que gostam muito dos professores, mas não chegam a incomodar-se muito com o fato de que há tempos eles recebem um salário de fome. O salário é a parte mais visível de uma condição – da qual decorre um papel social que se descaracterizou por completo... Só quem não quer ver não percebe o sentimento de cansaço, de esgotamento de expectativas de quem encara com dignidade o seu desempenho profissional”.

Por que sou professor?

É uma pergunta que ouço com freqüência também entre meus pares. A resposta talvez possa ser encontrada numa mensagem deixada por um prisioneiro de um campo de concentração nazista, na qual, depois de viver todos os horrores da Guerra³ – “crianças envenenadas por médicos diplomados; recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas; mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados

² Leonardo Trevisan, in O Estado de S. Paulo, 1 de julho de 1989, p. 2.

³ Essa mensagem está, na íntegra, na abertura de um pequeno e denso livro do educador e economista Ladislau Dowbor, *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. Petrópolis, Vozes, 2001.

de colégios e universidades” – ele pede aos professores que “ajudem seus alunos a tornarem-se humanos”, simplesmente humanos. E termina: “ler, escrever e aritmética só são importantes para fazer nossas crianças mais humanas”.

Talvez esteja aí a chave para entender a **crise** que vivemos nós, professores, hoje: perdemos o **sentido** do que fazemos; lutamos por salários e melhores condições de trabalho sem esclarecer à sociedade sobre a finalidade de nossa profissão e sem justificar porque estamos lutando.

Em sua essência, ser professor, hoje, não é nem mais difícil nem mais fácil do que era há algumas décadas atrás. É diferente. Diante da velocidade com que a informação se desloca, envelhece e morre e diante de um mundo em constante mudança, seu papel vem mudando: tanto na essencial tarefa de educar e de formar gente, quanto nas metodologias, na forma de conduzir a aprendizagem e na sua própria formação que se tornou, permanentemente, necessária.

As novas tecnologias criaram **novos espaços do conhecimento**. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. A cada dia, mais pessoas estudam em casa, pois podem, de lá, acessar o **ciberespaço da formação e da aprendizagem a distância**; buscar “fora” – a informação disponível nas redes de computadores interligados – serviços que

respondem às suas demandas de conhecimento. Por um lado, a sociedade civil (Organizações Não Governamentais, associações, sindicatos, igrejas...) está se fortalecendo, não apenas como espaço de trabalho, mas também como espaço de difusão e de reconstrução de conhecimentos. Como previa Marshall McLuhan, na década de 60⁴, o planeta – nossa “aldeia global” – tornou-se a nossa sala de aula e o nosso endereço. O *ciberespaço* rompeu com a idéia de tempo próprio para a aprendizagem. O espaço da aprendizagem é aqui e em qualquer lugar; o tempo de aprender é hoje e sempre. Por outro lado, como mostra Manoel Castells (1999), apenas 7% da população mundial têm acesso à Internet. Na América Latina estes números não ultrapassam 4% e no Brasil 8%. A “aldeia global” é conformada pela TV, pelo rádio e pelo telefone, não pela Internet. O quadro da exclusão digital é ainda muito grande. O computador ainda não chegou às escolas da periferia. Por isso, o professor e a professora também devem combater a exclusão digital.

Uma sociedade baseada na informação é uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem, ao contrário da sociedade da exclusão (digital, social, entre outras). As **conseqüências** para a escola, para o **professor** e para a educação, em geral,

⁴ Herbert M. McLuhan, Os meios de comunicação como extensões do homem. São Paulo, Cultrix, 1974.

são enormes. Numa sociedade baseada na informação, importa saber comunicar-se, ter raciocínio lógico, saber organizar seu próprio trabalho, ter disciplina para o trabalho, ser independente e autônomo, saber articular o conhecimento com a prática, ser aprendiz autônomo e a distância.

Nesse contexto, o professor é muito mais um **mediador do conhecimento** diante de um aluno sujeito da sua própria formação. O aluno precisa construir e reconstruir conhecimento a partir do que faz. Para isso, o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazem seus alunos. Ele deixará de ser um “lecionador”⁵ para ser um “gestor” do conhecimento. Podemos dizer que o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador e, sobretudo, um **organizador da aprendizagem**. De nada adiantará ensinar se os alunos não conseguirem organizar seu trabalho, se não forem sujeitos ativos da sua aprendizagem, auto-disciplinados, motivados e conscientes.

⁵ Ladislau Dowbor, A reprodução social: propostas para uma gestão descentralizada. Petrópolis, Vozes, 1998.

Capítulo 2

Ensinar e aprender com sentido

. . . * . . .

A sociedade contemporânea está marcada pela **questão do conhecimento**. E não é por acaso. O conhecimento tornou-se peça chave para entender a própria transformação das estruturas sociais, políticas e econômicas de hoje. Fala-se muito, atualmente, em sociedade do conhecimento, às vezes com impropriedade. Mais do que na era do conhecimento, vivemos na era da informação. Na verdade, há mais disseminação da informação e de dados do que construção de conhecimentos. O acesso ao conhecimento é ainda muito precário, sobretudo em sociedades com grande atraso educacional.

O que é conhecer?

Conhecer é construir “categorias de pensamento”, dizia Jean Piaget. Conhecer é “ler o mundo e

transformá-lo”, dizia Freire. Não é possível construir categorias de pensamento como se elas existissem *a priori*, independentemente do sujeito que conhece e do mundo que é conhecido. Ao conhecer, o sujeito do conhecimento reconstrói o que conhece.

Como conhecer?

Só é possível conhecer quando se deseja, quando se quer, quando nos envolvemos profundamente com o que aprendemos. Hoje se dá mais importância às **metodologias da aprendizagem**, às linguagens e às línguas estrangeiras, do que aos conteúdos. A transversalidade e a transdisciplinaridade do conhecimento é mais valorizada do que os conteúdos longitudinais do currículo clássico cujo rol de matérias e conteúdos não pode ser tratado setorialmente. Na complexidade do mundo globalizado, a contextualização exige, cada vez mais, uma leitura interdisciplinar e transdisciplinar. Por exemplo, para entender, hoje, um “fato econômico”, não é suficiente se fazer uma “leitura econômica” ou ter uma “abordagem econômica”. Para entender a economia precisamos entender, por exemplo, o papel que tem hoje a cultura no processo produtivo. Da mesma forma, não dá para fazer um estudo do papel da cultura no mundo globalizado, setorialmente, sem compreender como a cultura está ligada à indústria do entretenimento ou a outras áreas. A indústria bélica norte-americana não poderia viver sem a indústria cultural. Para vender

armas, os americanos precisam de muitos “Rambos” e “exterminadores do futuro” que, ademais, justificam sua política de intervenção armada e a “guerra preventiva”. Não se pode separar cultura e economia.

Frente à disseminação e à generalização da informação, é necessário que a escola e o professor façam uma seleção crítica da informação, pois há muito lixo e propaganda enganosa sendo veiculados. Não faltam, também na chamada “era da informação”, encantadores da palavra que querem tirar algum proveito, seja ele econômico, seja religioso ou ideológico.

Eis, em resumo, as respostas que tenho dado com mais frequência, em minhas falas, considerando o contexto da globalização e da “nova globalização”¹ emergente, da alterglobalização que venho chamando de “planetarização”² e a sociedade da informação que prefiro chamar de **sociedade aprendente** (Assman, 1998).

1. **O novo professor é um profissional do sentido.** Diante dos novos espaços de formação, o novo professor integra esses espaços, seleciona criticamente a informação e dá/constrói sentido para o conhecimento.

2. **O novo professor é um profissional que aprende em rede**, sem hierarquias, cooperativamente.

¹ Milton Santos, Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. São Paulo, Record, 2000.

² Moacir Gadotti, Pedagogia da Terra. São Paulo, Peirópolis, 2001.

É um aprendiz permanente, um organizador do trabalho do aluno, consciente, e, ao mesmo tempo, sensível. Ele desperta o desejo de aprender³ para que o aluno seja autônomo e se torne sujeito da sua própria aprendizagem.

3. **Ensinar é mobilizar o desejo de aprender.** Mais importante do que saber é nunca perder a capacidade de aprender. “Saber é saborear”, diz Rubem Alves⁴. O novo profissional da educação deve romper o divórcio entre a vida escolar, o desejo e o prazer.

4. **A ética é parte integrante da competência do professor.** Isso significa que um professor que não tem um sonho, uma utopia, não é comprometido e não é competente. A ética faz parte da natureza mesma da função docente. Não é competente o professor que não é ético.

5. O novo professor é também um **profissional do encantamento**. Em um mundo de desencanto e de agressividade crescentes, o novo professor tem um papel biófilo. É um promotor da vida, do bem viver, educa para a paz e para a sustentabilidade.

³ Lembro novamente Paulo Freire: “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Parodiando-o e também ousando divergir neste caso, se poderia dizer: “ninguém ensina ninguém a ler; o aprendizado é, em última instância, solitário, embora se desencadeie e se desenvolva na convivência com os outros e com o mundo. Exagero? Nem tanto” (Martins, 2006:12).

⁴ Rubem Alves, *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo, Cortez, 1981.

Capítulo 3

Como a mídia trata a educação Como a educação trata a mídia

. . . * . . .

Uma pesquisa realizada em 2005 pela Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI) sobre a “Educação na Imprensa Brasileira” (2005), com o apoio da UNESCO e o Ministério da Educação, mostrou que 52% das matérias publicadas pelos jornais brasileiros referem-se ao sistema público. Apenas 0,8% das matérias discutem o papel da família e apenas 1,8% abordam o tema da Educação de Jovens e de Adultos. O mais impressionante é que apenas 0,5% abordam o tema da **formação de professores** (uma das causas do insucesso da aprendizagem dos alunos). Os dados da ANDI revelam o descaso da mídia impressa para com essa questão crucial. Em compensação, 31,3% de

matérias abordam o Ensino Superior (o vestibular em particular: 70% dessas matérias). A pesquisa da ANDI mostra que a cobertura da mídia impressa é orientada muito mais para o público interessado por esse nível de ensino.

Por um lado, é preciso reconhecer que **a educação ganhou a pauta da imprensa**. É isso que mais nos interessa discutir, pois se constitui, para mim, em um grande avanço, mesmo continuando a fragmentação, a descontextualização e a descontinuidade nas matérias divulgadas pela mídia sobre a educação. Segundo a mesma pesquisa da ANDI, apenas 10,3% das matérias apresentam opiniões divergentes e apenas 3,1% contextualizam a matéria. As temáticas privilegiam “políticas de igualdade”: temas relacionados com o acesso ao ensino fundamental, infra-estrutura (14,7%), financiamento (10,8), avaliação (9%). As matérias sobre a “política de equidade” são muito poucas: gênero (1,7%) e deficientes (2,6%). Sobre raça e etnia, um pouco mais (6,8%), em função da discussão da política de “ações afirmativas” do governo Lula, chamadas pejorativamente de “cotas”.

Faltou, na pesquisa da ANDI, saber como os educadores recebem a informação, os chamados “dados da recepção” e qual é a resposta dos jornais, isto é, como a cobertura da imprensa repercute no setor. Seria interessante, também, saber como os jornais dão seguimento às matérias sobre o tema da educação e

qual é o tipo de cobertura, isto é, se ela é informativa, publicitária, crítica ou investigativa. O importante é que o debate está posto. E isso é o que conta.

Por outro lado, a mídia está cada vez mais presente na vida das pessoas. A escola precisa dialogar com esta realidade. A mídia entra na sala de aula mais pelos alunos do que pelos professores. A escola pouco avançou nesse diálogo. A presença da mídia não produziu mudanças significativas no currículo escolar, na pedagogia e nas metodologias de ensino. Ninguém se educa sem informações. A informação mexe com a vida das pessoas. Nesse sentido, **toda imprensa é educativa**, constrói sentido para a vida. Os grandes jornais dão pouco destaque para a educação, comparativamente ao noticiário político, esportivo, cultural e econômico.

A imprensa poderia chamar mais a atenção para matérias que despertem nos estudantes e na população em geral a curiosidade para seu aprofundamento. Teria um papel mais formativo e as escolas poderiam usar mais a mídia para estimular o interesse dos alunos por assuntos da atualidade por ela veiculados. Devemos reconhecer seu papel decisivo na formação da opinião pública, mesmo quando baseada em crenças errôneas – o senso comum da mídia – e interesses políticos e econômicos particulares, o que é preciso analisar criticamente.

Deve-se reconhecer o papel da imprensa sem fetichizá-la. A palavra impressa tem muito de magia. Ela tem uma força especial diante da oralidade. Se é

preciso formar leitores e formar o formador de leitores, é preciso, também, **formar o jornalista** da educação e criar editorias da educação. Compare-se, hoje, o espaço dado às fofocas dos políticos que envelhecem mesmo antes de serem publicadas, pois são desmentidas ou substituídas por outras fofocas, enquanto os grandes temas nacionais - decisivos para a maioria da população - têm um destaque muito menor. É claro que aqui devemos distinguir a imprensa privada da imprensa pública, um jornalismo determinado pela chamada "audiência", pelo mercado, e um jornalismo público, cidadão, orientado por demandas culturais, históricas e por memórias e gostos populares não explorados pela imprensa mercantil. Há um enorme papel educativo da imprensa que não está sendo aproveitado e nem estimulado, inclusive pelas políticas públicas¹.

Não se trata apenas de enviar jornais para as escolas. Trata-se de formar as escolas para que elas próprias possam criar seus próprios jornais. Ensinar a fazer jornais. É uma estrada de mão dupla. Não se pode separar o leitor do escritor. Ler e escrever são atos complementares. As escolas podem produzir jornais não só sobre os assuntos do seu dia-a-dia, mas sobre assuntos gerais. Aprendem a ler escrevendo e

publicando. Aprende-se fazendo. Não precisa ser nada sofisticado. Pode até ser um jornal manuscrito. Hoje, com a Internet e a grande quantidade de programas de diagramação, está cada vez mais fácil produzir jornais. A escola deve ser um espaço de produção jornalística. As escolas não podem ser meras receptoras, mas devem ser emissores de sua voz - uma voz muitas vezes esquecida ou silenciada. Os produtores de cultura precisam ter seus próprios meios para divulgar o que produzem. Precisamos pluralizar as narrativas. Seremos leitores e escritores de nossa própria história. Em geral, a cultura popular é divulgada por quem não produz cultura popular, por veículos da própria elite cultural que a apresenta a partir da sua ótica, de seus interesses e não na ótica de quem a produziu.

A escola é um excelente espaço de criação de notícias. O educador francês Célestin Freinet centrou a sua "pedagogia do bom senso" na "imprensa escolar". Ele alfabetizava através da imprensa, introduzindo impressoras manuais nas escolas e defendia a expressão livre, oral e escrita. Paulo Freire utilizou-se do rádio, introduzindo na sua "pedagogia do oprimido" as palavras e temas geradores. A mídia nunca esteve ausente na escola, mesmo na chamada "era da indústria". Hoje, na chamada "era da informação", com tantos meios de comunicação e de informação à disposição, o tema tornou-se ainda mais desafiante e

¹ Essa política é ainda mais necessária num país onde impera a imprensa privada. A imprensa pública precisa ser mais estimulada, principalmente, a universitária. A universidade poderia jogar um papel mais protagonista nessa política, fortalecendo seus canais de comunicação e preparando seus profissionais para estimular o jornalismo público.

estimulador. As **pedagogias multimidiáticas** têm uma grande atualidade.

Sempre defendi que as escolas pudessem receber **jornais diários** e **revistas**, mesmo em se tratando de números atrasados. Por quê? Simplesmente, porque ler é importante e defendo que a escola utilize uma pluralidade de meios. E também porque escrever é importante e quem não lê não fala bem e nem escreve bem². Por isso, os jornais enviados para as escolas devem ser variados e bem escritos para que os alunos e os professores aprendam a ler e a escrever bem, para que aprendam a gostar da leitura e da escrita. A variedade de leituras é importante já que quem não tem acesso a diferentes fontes de informação, a diferentes recursos lingüísticos, à variedade de formas de exposição do pensamento, vê diminuída sua capacidade de leitura e escrita do mundo em que vive.

O jornal na escola deveria fazer parte de uma política pública permanente. As empresas de jornais e os governos poderiam organizar campanhas e programas de incentivo à leitura. São conhecidas as campanhas de jornais americanos ("*Time to read*"), japoneses ("*Yomiuri Shimbun*") e franceses ("*La fureur de lire*"), para citar alguns, que mobilizam toda a sociedade em torno da importância da leitura na escola,

² Refiro-me aqui à norma culta socialmente reconhecida. Tem gente que não lê o jornal, o papel, o livro, mas lê a vida, a realidade e é articulado.

nas praças, nos cinemas, nos teatros, em casa, nos metrô e outros espaços, promovendo a democratização da leitura. Entre nós, a leitura ainda é um privilégio. Todo esforço nesse sentido deve ser apoiado quando busca a superação dos obstáculos impostos às classes populares, aos pobres, para que leiam e escrevam mais e melhor. Com certeza, agindo assim, poderemos alcançar um grau maior de civilização.

Isso remete à necessidade de uma **política pública de leitura**, articulando os diferentes espaços de formação de leitores, escolas, bibliotecas, centros culturais; estabelecendo diretrizes, metas e objetivos; formando pessoas, instalando equipamentos adequados e integrando ações da iniciativa privada e da iniciativa pública. Uma iniciativa importante nesse sentido foi tomada pelo Governo Federal quando instituiu, em 2003, o **Plano Nacional do Livro e Leitura** (PNLL), atendendo às finalidades da Lei 10.753, de 30 de outubro de 2003, que criou a Política Nacional do Livro. O objetivo central do PNLL é melhorar a realidade da leitura no Brasil. Uma de suas principais metas é implementar e implantar bibliotecas municipais em 100% dos municípios brasileiros para atingir um índice de leitura de 2,7 livros por habitante/ano (hoje esse índice é de 1,8).

Enfim, fala-se cada vez mais em cidade educadora. Uma **cidade educadora** sem leitura não pode ser cidade educadora. Ser leitor é ser cidadão, sentir-se parte

de uma cidade, de uma comunidade, de uma sociedade. Ser leitor é ser letrado, isto é, ter a capacidade para usufruir de toda a informação produzida na cidade, conhecer e se familiarizar com os múltiplos usos da escrita, lendo e reescrevendo criticamente o mundo. Isso não pode ser apenas resultado de um esforço individual. Deve fazer parte de um projeto coletivo de sociedade. Os governos precisam facilitar o acesso à informação e o exercício da cidadania. O direito à informação é um direito fundamental na medida em que um cidadão sem informação não consegue exercer seus direitos.

Capítulo 4

Educar no mundo da comunicação

. . . * . . .

Em abril de 2005, foram divulgados os resultados da avaliação do Ensino Superior, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Os dados mostraram que há pouca diferença de desempenho entre os alunos que entram no ensino superior e os concluintes no que se refere à formação geral humanista. Os estudantes universitários lêem apenas dois livros por ano fora da sua área, têm mais acesso à Internet e usam a televisão para se manterem atualizados sobre os acontecimentos do mundo contemporâneo. Entre as várias mídias, a TV continua exercendo um papel formativo importante.

Esse é um tema para uma **pedagogia dos meios**, inseparável do projeto político-pedagógico das escolas

que une educadores e comunicadores e vai além da formação crítica de espectadores. A escola precisa produzir respostas à presença massiva e ideologicamente mercantil da grande mídia. Ela precisa produzir vídeos, jornais, instalar rádios escolares, entre outros. E não se trata de aperfeiçoar um único meio, mas utilizar **múltiplas mídias**, superando a fragmentação com o uso de diferentes linguagens e formas de comunicação. Trata-se de produzir narrativas a partir das necessidades mais sentidas pelos alunos, muito além daquelas que os estudantes consomem todos os dias¹.

Vivemos num mundo da comunicação. O educador não pode isolar-se desse mundo vivido pelos seus alunos e alunas, mas tirar dele o máximo proveito em função dos objetivos e finalidades do ensino, da aprendizagem e da educação em geral. A cultura primeira do aluno é, desde já, uma **cultura midiática** por força da sociedade em que vive. O papel da escola, nesse contexto, seria fazer com que, tanto as crianças, quanto os jovens e os adultos, pudessem passar dessa cultura primeira para uma cultura mais elaborada. Esse seria um processo dialético no qual uma não eliminaria a outra, mas lhe acrescentaria uma explicação mais

¹"Para a leitura se efetivar, deve preencher uma lacuna em nossa vida, precisa vir ao encontro de uma necessidade, de um desejo de expansão sensorial, emocional ou racional, de uma vontade de conhecer mais" (Martins, 2006:82).

completa. A **cultura primeira** é a que adquirimos antes ou fora da escola, pela autoformação não metódica e não sistemática. Hoje em dia, as mídias, os meios de comunicação social, sobretudo a televisão, têm uma influência marcante na primeira cultura, principalmente na infância. Cultura que nasce da experiência da vida, que absorvemos sem perceber e movidos pela curiosidade, no dia-a-dia. Essa cultura é uma **cultura popular** que hoje está profundamente impregnada pela **cultura de massa**. Sob muitos aspectos, a cultura popular se identifica, hoje, com a cultura de massa. Nesse contexto, a cultura midiática aparece como um verdadeiro caldo das culturas, inclusive porque também pode conter elementos da cultura elaborada.

Todos nós conhecemos a força da cultura midiática para construir uma concepção de mundo, tanto para o bem quanto para o mal. Vejam o comentário do economista Ladislau Dowbor ao livro de Juliet B. Schor *Born to buy: The commercialized child and the new consumer culture* (Nascido para comprar: a criança comercializada e a nova cultura do consumidor):

"Para a criança, submetida em média a 38 horas semanais de exposição à mídia, o impacto é poderoso. Além do impacto indireto da publicidade dirigida ao mundo adulto, desenvolveu-se uma indústria impressionante de publicidade dirigida a crianças até os três anos de idade, a crianças um pouco maiores chamadas de 'tweens' porque estão 'between' os pequenos

e os 'teens' adolescentes e, evidentemente, aos próprios adolescentes. Quem orienta este mundo é um grupo reduzido de mega-empresas de mídia (Disney, Viacom, MTV, News Corp, AOL Time Warner) que veicula mensagens de um grupo de grandes empresas de publicidade, por sua vez centradas em gigantes como Coca-Cola, Pepsi-Cola, McDonalds, Philip Morris, Mattel e outros. O conteúdo está centrado em relativamente poucos produtos, essencialmente as 'fast foods', refrigerantes, brinquedos e roupas. A filosofia transmitida é de que a criança precisa sentir que sem um determinado produto estará 'por fora'" (Ladislau Dowbor, <http://ppbr.com>, 07/12/2004).

Nós, educadores, não podemos ignorar o quanto a criança aprende em frente a uma televisão ou ouvindo o rádio, fora dos horários escolares. A escola não pode ficar alheia a esses aprendizados. A televisão introduz em nossas casas uma concepção de mundo e nos liga instantaneamente a ele. Nossas crianças, diante de um aparelho de televisão, sentem-se como se estivessem conectados com o planeta; sentem-se como cidadãos do mundo, habitando numa aldeia global. Com o advento da Internet conectada à televisão, ambos esses meios ficaram ainda mais fortalecidos. O que elas têm aprendido? Que usos têm feito do que aprendem?

A cultura midiática envolve o corpo inteiro, privilegia a imagem, o som, o movimento, as cores. É uma cultura envolvente. A televisão, ainda tão pouco

explorada em nossas escolas, além de tudo, traz satisfação para a criança. A cultura da televisão é uma cultura da satisfação, expressão do nosso tempo. Mas a TV a qual grande parte da população tem acesso é a TV da passividade. Por isso, é sempre bom lembrar que a criança, o jovem e o adulto desejam encontrar satisfação e alegria também na escola e que essa satisfação cultural deve partir do próprio ato de estudar, de ler e de aprender e não apenas dos meios utilizados para isso.

Cabe aos educadores críticos e comprometidos com os princípios de uma educação libertadora a tarefa permanente de denunciar os limites com que as mídias apresentam e representam a realidade. Compete a eles indagar sobre como a mídia nos mostra "o mundo". Ou seria "o mundo" aquele que valoriza celebridades e busca nos tornar nichos de seus mercados? Hoje, mais do que nunca, a mídia molda nossas percepções e precisamos trazer esse debate para dentro da sala de aula. Afinal, é sempre bom lembrar que o que as mídias nos mostram são mediações e não a realidade. São representações e não a verdade.

A televisão, ao esquematizar coisas e simplificar fenômenos, pode cair na mistificação e na banalização da cultura. Ela pode banalizar idéias e mitificar pessoas e ficar muitas vezes nos estereótipos em relação, por exemplo, ao negro, ao judeu, ao operário, ao pobre, à mulher. O poder subliminar da televisão é enorme. Qualquer meio engana quando mostra, por exemplo,

que o sucesso é fruto do acaso ou que mudança se dá por esforço de algum “herói” que, individualmente, com “super poderes”, luta para salvar a todos. Por isso, a televisão, presença marcante na formação de todo cidadão e cidadã de hoje, deve ser acompanhada na educação por uma **pedagogia da comunicação** e dos meios que a analise criticamente. Ela deve ser desmistificada pela escola e não substituir a escola. Portanto, fazer parte também do currículo escolar.

Incluo a leitura de **jornais e revistas** na cultura multimidiática realçando a **especificidade formativa** dessa leitura. A leitura de jornais e de revistas, sobretudo quando se trata de jornais e de revistas especializadas, requer um preparo particular do leitor. A linguagem áudio-visual que predomina entre nós exige pouco do leitor. É rápida. Não dá tempo para a reflexão. Joga informação e manipula o espectador. Pode-se até dizer que ele pode se tornar um aprendiz passivo. Tornar-se um mero receptor, uma lata vazia que se deixar encher pela mídia. Esse é o caráter “bancário” (Paulo Freire) dessa mídia, principalmente da TV. Daí a importância de uma **formação crítica** do espectador e do ouvinte que deve dar-se em todos os espaços, formais e informais.

A leitura de jornais e de revistas exige a participação ativa do leitor. Daí a necessidade de formá-lo. O leitor não pode ser um mero espectador. Ele deve saber o que ler, como ler, o que destacar. A escola deve oferecer instrumentos para a **leitura crítica** e daria uma

grande contribuição se oferecesse condições para aprender a “gramática” das mídias: ensinar como se constrói um jornal impresso ou televisivo; como se busca informação; quem seleciona; quem organiza o quê e como chega até nós. O leitor deve saber que o ângulo da foto diz alguma coisa. Que a escolha das fotos não é gratuita. Que até o espaço dedicado às diferentes visões e versões do fato revela algo. Que a manchete pode induzir o leitor a uma conclusão equivocada. Precisa saber que há uma gramática do texto jornalístico que dá destaques diferenciados à folha de papel que está à sua frente: a coluna da direita, da esquerda, o que está embaixo, em fonte 10, o que está em cima, em fonte 16, etc. Tudo isso orienta a leitura, conduz o leitor menos crítico para uma determinada compreensão do texto lido.

A leitura de jornais e de revistas leva à leitura de livros e vice-versa. Jornais e livros já são lidos no meio digital, seja na Internet, seja em computadores, DVD, ou em outros suportes. Mas a relação emissor-receptor na palavra escrita, seja em meio digital, seja em meio impresso, permanece a mesma. O suporte “papel” e o suporte “tela” mexem mais com a forma do que com o conteúdo. No entanto, “o leitor na *web* não lê da mesma forma que o leitor de livros ou revistas de papel. O leitor-navegador tem o mundo ao alcance do clique do *mouse*. Basta o texto tornar-se monótono para que o leitor dirija-se a outras paragens, provavelmente para nunca

mais voltar” (Rubens Queiroz de Almeida in Ezequiel Theodoro da Silva (org.), 2003:34). O meio digital tem ainda um componente muito poderoso que é a “busca”, a rapidez na seleção do que se procura como informação. Em compensação, não tem graça nenhuma ficar sublinhando textos digitalizados. Por outro lado, o papel tem a vantagem de deixar o leitor rabiscar o texto, anotar e escrever ao lado, segundo seus critérios.

A Internet proporciona, também, a leitura de *e-mails* de todo tipo: comerciais, educacionais, culturais, entre outros tipos. Devemos lembrar que a quantidade de *e-mails* que circula na Internet anualmente é 500 vezes maior do que a quantidade de páginas *web*. A leitura de *e-mail* tornou-se hoje um tormento para muita gente. É difícil distinguir o que precisamos e o que é puro lixo. Simplesmente, não dá tempo para ler tudo e o que se lê é superficialmente lido². Isso acontece tanto com a leitura de *e-mails* quanto com o acesso à Internet: não conseguimos ficar muito tempo num *site*. Navegamos depressa, visitamos muitos lugares. Achamos o que não procuramos. Nos detemos pouco num determinado assunto. O ambiente da Internet está formando pessoas fragmentadas, fechadas em sua

²Na comunicação por e-mail, é freqüente que os leitores não leiam as mensagens na íntegra, solicitando ao remetente informação constante da mensagem original. A leitura é, geralmente, superficial e incompleta, impedindo a sua total compreensão. A confusão é enorme”, afirma Rubens Queiroz de Almeida (In Ezequiel Theodoro da Silva, org., 2003:97).

própria tribo, selecionando o que lê em função de suas necessidades imediatas.

Em princípio, isso não é necessariamente um mal. Na **era da indústria** poucos escreviam para muitos. A comunicação era uma comunicação de massas. As primeiras leituras reduziam-se à leitura da Bíblia, de um único livro. A produção da informação, como vimos, ainda está concentrada num grupo reduzido de mega-empresas de mídia. Mas, aos poucos, essa situação está mudando. Atualmente, há cada vez mais emissores para receptores especializados. Há informações produzidas para um só leitor. Na **era da informação**, a leitura é seletiva. Hoje, se produz informação para grupos selecionados de leitores. Os próprios jornais estão cada vez mais divididos em “cadernos” especializados por assunto.

Os jornais são lidos antes de chegar às bancas. Eles são disponibilizados na Internet antes da edição impressa. Os leitores de jornais impressos diminuem. Isso ocorre tanto pela concorrência da Internet, quanto por fatores internos referentes ao projeto institucional do jornal, ou seja, ocorre tanto porque o leitor não encontra o que procura no jornal, quanto porque já sabe o que o jornal vai dizer sobre o assunto que deseja conhecer.

Por isso, multiplica-se a cada dia o número de **leitores de jornais pela Internet**. Há muitos jovens hoje que já não querem mais ler jornais impressos. Para se informar, acessam *sites* de notícias. Encontram muito

mais satisfação com a leitura na tela do computador ouvindo música e escolhendo mais rapidamente o que realmente lhes interessa. A Internet não só oferece mais acesso e mais rapidez, como é também um meio controlado pelo próprio usuário que decide para onde quer navegar. Ler na tela do computador pode ser mais cansativo do que a leitura de um jornal impresso. Mas, como não temos muito tempo, agüentamos mais o cansaço do que a lentidão.

Isso também já está provocando uma redução de leitores do jornal impresso e a necessidade de atender a esse novo leitor. Trata-se de uma outra leitura e de um outro leitor e, portanto, da formação de um outro formador de leitores. O leitor-navegador tem diante de si uma quantidade gigantesca de informações³. O que é lixo? O que é importante ler? O que é verdadeiro ou falso, confiável ou não? A formação crítica do leitor é ainda mais necessária neste caso, pois a Internet não tem os controles que hoje existem nos veículos impressos. A **formação do leitor virtual** continua sendo um grande desafio para nós educadores.

³A sobrecarga de informação é uma situação que aflige grande parte dos profissionais do mundo moderno. É definida como uma condição em que a informação é recebida em taxas extremamente altas, que impedem sua assimilação. A tendência natural de indivíduos expostos a uma sobrecarga sensorial é dedicar um tempo menor a cada material a que são expostos, bloqueando e filtrando o que recebem. Essa filtragem, entretanto, pode apresentar falhas graves, fazendo com que informações importantes sejam ignoradas ou descartadas sem uma análise conveniente" (Rubens Queiroz de Almeida in Ezequiel Theodoro da Silva, (org.), 2003:96).

Navegamos ainda num oceano desconhecido e em constante mutação.

Nos documentos preparatórios do *The Economist's Fifth Innovation Summit and Awards Ceremony*, que teve lugar em Londres, nos dias 09 e 10 de novembro de 2006, chama-se atenção dos participantes em relação ao fato não só de que os jornais estão com projetos gráficos de tamanho mais reduzido e que o número de leitores dos jornais impressos está diminuindo, mas que o número de leitores de jornais *on line* está aumentando e que **os jornais estão interagindo** cada vez mais com os seus leitores. Destacam particularmente o chamado "princípio *wiki*" (*The wiki principle*) da construção coletiva *on line*, a exemplo da Wikipedia.org. Os jornais poderiam oferecer mais oportunidades de interação com os leitores jovens das escolas. Muitos desses leitores já produzem seus próprios veículos de comunicação através de blogs e orkuts, preenchendo sua necessidade de "colocar no papel" suas idéias, de dar visibilidade ao que pensam sobre si mesmos, sobre suas preocupações e sobre o mundo. O que me surpreendeu, nesses documentos, é que a comunicação está mudando radicalmente na era da informação. Na era da comunicação de massas havia poucos emissores para muitos receptores. Hoje, na era da informação, há cada vez **mais emissores para públicos diversos**, para públicos especializados. Há fragmentação da informação. A Internet revolucionou

a comunicação e gerou a resposta instantânea do leitor. Nos blogues, acaba-se de escrever *on line* o seu texto e a reação vem imediatamente. A audiência responde imediatamente. A **Internet** possibilitou a emergência do ideal da comunicação onde existe o *link*, a solidariedade em rede, e não a competitividade e o egoísmo. Os jornais precisam estar cada vez mais atentos ao jovem leitor digital.

Os educadores estão, assim, hoje muito preocupados com a formação dos alunos frente à importância crescente em suas vidas da TV, da Internet, do computador. Não devem, porém, esquecer da formação do leitor de jornais, de revistas e de livros. Essa formação do leitor de textos é imprescindível. Mas o que é um texto? O que é ler e compreender um texto? É o que vou tentar explicar a seguir.

Capítulo 5

O que é um texto?

O que é compreender um texto?

. . . * . . .

Uma discussão em torno da formação do formador de leitores não poderia ignorar toda essa discussão em torno do papel do professor, hoje, e da importância dos meios de comunicação na sociedade contemporânea. Mas a formação do leitor tem a ver, sobretudo, com a **palavra impressa**. Jornal tem a ver com texto e a questão que desejo tratar brevemente neste item é saber o que é um texto e o que é compreender um texto.

Por que essas questões são importantes? Porque a compreensão de um texto, compreensão da mensagem de um texto se confunde com a própria finalidade da leitura. Como sustenta o educador Ezequiel Teodoro da Silva, um grande especialista em

leitura, os três propósitos fundamentais da leitura são: "compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem"¹.

O que é um texto?

A palavra "texto" vem do latim, *textus*, que quer dizer "tecido", "trama", encadeamento de uma "narração". De *texere*, "tecer". A primeira conotação que surpreende é a necessidade de uma fabricação, de uma transformação em tecido, o que, no sentido metafórico, indica uma elaboração, uma disposição de elementos para chegar a um "tecido", um complexo harmonioso. Um texto, se nos reportarmos a esta primeira conotação, é uma "obra", um trabalho acabado, terminado. Uma segunda conotação é a relação com a "narrativa". A expressão oral é um elemento do texto que é particularmente colocado em evidência quando se trata de texto de uma peça de teatro, de uma canção ou de uma poesia. No primeiro caso, nós temos a afirmação da autonomia do texto, de seu *acabamento*. No segundo, nós temos o reenvio do texto ao seu autor, quer dizer, a seu *inacabamento*.

Um texto não está fechado em si mesmo. Está sempre inacabado. Ele se completa, ganha significado, na leitura de cada indivíduo. O contexto de cada um

¹ Ezequiel Lèodoro da Silva, O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura, São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1981, p. 45.

determina a leitura do texto. Haverá, portanto, tantos textos quantas leituras existirem, quantos os contextos que os lêem².

O que é compreender um texto?

Esta é precisamente a questão de que trata a hermenêutica (do grego, *ermeneuein*, que quer dizer "interpretação"). A questão da hermenêutica foi originalmente levantada pela exegese, quer dizer, no quadro de uma disciplina que se propõe a compreender um texto, compreendê-lo a partir de sua intenção, sobre um fundamento do que ele quer dizer³. Essa problemática aparece, primeiramente, como uma "técnica hermeneutica" de interpretação alegórica. Encontra-se, desde Aristóteles, em sua obra *Peri hermenéia* (Sobre a interpretação), para dirigir-se a todo discurso significativo e é tão antiga quanto a filosofia, como reconhece Hans-Georg Gadamer em sua obra *Verdade e método*.

O conceito de hermenêutica, comum nos primeiros séculos da era cristã e, em particular, no domínio da exegese bíblica, retornou no fim do século

² Em minha tese de doutorado (Gadotti, 1979), na qual trato do tema, distingo três tipos de leitura: uma "leitura fundamentalista", que interpreta um texto ao pé da letra; uma "leitura histórica", que contextualiza o texto e uma "leitura fundamental" que busca no texto o seu sentido mais profundo, o "logos" do texto.

³ Paul Ricoeur, *Existence et herméneutique*, p. 32. Para Ricoeur, a hermenêutica é a teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação de textos.

18 com Ernesti. Mas, é no século 19, com Schleiermacher e Dilthey que o problema de interpretação dos textos torna-se um problema filosófico: o **problema da compreensão**. Para Schleiermacher, a questão não é “o que dizem os textos”, mas “o que é compreender um texto”. Ele defende, assim, uma **teoria do texto**, válida em geral, antes de considerar se o texto é religioso, se literário, se jurídico, ou de outra natureza. Para Wilhelm Dilthey, o problema era dar às “ciências do espírito” uma validade comparável àquela das “ciências da natureza”. Isto o conduziu a opor duas espécies de relações à realidade histórica e a explicação que está em relação com a realidade “natural”. Para Dilthey, a explicação é então naturalista e a compreensão é essencialmente psicológica e histórica. Compreender é o “processo pelo qual nós conhecemos um ‘interior’ com a ajuda de sinais percebidos do exterior através dos sentidos”, afirma Dilthey⁴.

Se compreender é sempre compreender alguém - o reenvio do texto ao seu autor - não se pode encontrar o outro senão na medida em que ele se objetiva, em que ele se exprime através de sinais. A interpretação é a **arte de compreender** estas “manifestações vitais” que, além do mais, se fixam de uma forma durável pela escrita. A **interpretação** é, então, um caso particular

⁴ Le monde de l'esprit, p. 320.

da compreensão que ao mesmo tempo rompe com os limites desta compreensão direta de ser humano para ser humano na linguagem escrita. Assim, a compreensão fica sempre relativa e imperfeita: a interpretação não pode jamais preencher sua tarefa senão até um certo ponto. O fim da hermenêutica assinalado por Dilthey é “compreender o autor melhor do que ele se compreende a si mesmo”. Entretanto, essa finalidade da hermenêutica defronta-se com os limites próprios da interpretação. Dilthey não chegou a superar a oposição que ele mesmo criou entre as “ciências da natureza” e as “ciências do espírito”.

Com o aparecimento das ciências semióticas, a hermenêutica se renovou. Tudo se decide em torno da questão: **o que é um texto**. Trata-se de seguir o caminho inverso da autonomia do texto. No discurso falado - a linguagem direta - o autor está ainda “lá”. Há uma referência ostensiva. Há o “dedo”, a pessoa, que pode mostrar, se mostrar, se expor. No texto, o autor eliminou-se a si mesmo: a eliminação da voz, da fisionomia e de outros atributos. A escrita deve bastar-se a si própria. Seu locutor está ausente⁵. Conseqüentemente, a escrita não fixa a linguagem oral, mas a transforma profundamente. Compreender um texto é, então, não

⁵ Isso não significa que um leitor mais atento não consiga identificar, no texto, as marcas do autor. Sua voz e sua fisionomia desaparecem, ou melhor, se escondem na escolha das palavras, no nível lingüístico, nas condições de produção textual.

mais compreender o outro, visto que de certa forma, este outro foi abolido pela escrita. Agora, ele também se torna um leitor do seu próprio texto.

Na verdade, o autor nunca morre ao terminar o seu texto. Ele se prolonga no outro, no leitor, mesmo que ele passe a ser mais um leitor, um leitor privilegiado como leitor-autor. Esse é o **sentido da linguagem**. O pressuposto de toda linguagem é o diálogo, a relação com o outro, a alteridade. Por isso, a linguagem está tão ligada ao fenômeno da educação. A função da linguagem é comunicar, portanto, educar. A educação se confunde com o próprio diálogo. Se quisermos saber como um pedagogo pensa a educação, devemos analisar como entende a linguagem no processo educacional. É neste ponto que, efetivamente, os pedagogos e educadores se encontram, como sustenta João Wanderley Geraldi (2005;16-17): “toda a arquitetura do pensamento dialógico se sustenta na relação com a alteridade. É a presença do outro na constituição da subjetividade, na formação da consciência, no desenvolvimento das funções psíquicas superiores que dá originalidade e radicalidade às perspectivas de Paulo Freire, Bahktin e Vygotsky (...). Sem o outro não há vozes. Sem o outro não há ecos”.

Todos os textos escondem uma visão do mundo e ao mesmo tempo uma palavra viva que deve ser despertada pela ação do sujeito, do leitor. O intérprete intervém expondo seu mundo, sua situação, pelo fato

mesmo que ele compreende e, ao mesmo tempo, compreender para ele é compreender a si mesmo, é manifestar seu mundo, sua situação. Mas, para isso, é preciso elevar o texto à palavra, fazer reviver o discurso, fazer com que o texto fale. O leitor, então, não é um homem solitário. O texto se endereça e se completa nele, no leitor – qualquer pessoa que saiba ler – quer dizer, na universalidade dos diálogos possíveis.

Essa discussão em torno do que é um texto e do que é compreender um texto parece, à primeira vista, muito abstrata e aplicável apenas a textos filosóficos. Contudo, essa hermenêutica do texto pode ser aplicada a qualquer texto. Um texto não deve ser considerado como algo acabado. Qualquer texto, como o texto que agora estou escrevendo, pode ser reescrito. Se eu fosse escrevê-lo amanhã, provavelmente, teria uma outra estrutura e uma outra significação. Amanhã, eu me tornarei um leitor crítico deste texto e, portanto, abrindo-me a possibilidade de reescrevê-lo.

Meu foco está sendo o texto escrito, impresso, mas não devemos esquecer a variedade de textos existentes: uma foto, um desenho, uma imagem também são textos que exigem capacidades e habilidades específicas na formação do leitor. Com o uso intensivo do computador, sons, imagens, palavras, gráficos no **ciberespaço da informação** se completam no **hipertexto**, permitindo novos tipos de leitura. A informação não está mais codificada numa única

linguagem, separadamente. Ela está em nós integrantes de uma rede na qual “os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, na maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira” (Levy, 1993:33).

Capítulo 6

A formação do professor como formador de leitores

. . . * . . .

Aprende-se a ler lendo. Mas a leitura e a escrita exigem, inicialmente, a presença de um alfabetizador, o professor ou a professora, tão importantes em nossas vidas. E, dificilmente, se aprende a ler e a escrever sem gostar de ler e de escrever. Felizmente, nascemos muito motivados para essas competências e habilidades. A escola pode até desestimular a criança, mas ela é muito importante nesse processo. E, é claro, o professor precisa gostar de ler e de escrever. Por isso, a formação do formador de leitores não é apenas cognitiva. É também afetiva. Se o professor não gostar de ler, não formará leitores. O professor que forma leitores precisa ser um bom leitor, dar valor à leitura: quanto mais ele ler, melhor

poderá ensinar a ler. O educador precisa testemunhar o exercício da leitura. O **gosto pela leitura** é um pré-requisito do formador de leitores.

Mas, gostar de ler não é suficiente. O professor formador de leitores precisa saber interrogar o texto, compreendê-lo em seu contexto, possibilitar o que Paul Ricoeur chama de “conflito de interpretações”, ou seja, abrir-se para múltiplas interpretações do que está sendo lido. Uma atitude pluralista, não dogmática, diante do texto, facilitará a leitura crítica. “O exercício da leitura crítica precisa dar conta tanto da dimensão formal da obra quanto da dimensão de seu conteúdo, em uma relação dialética. Portanto, a análise das ideologias nas representações de classe, gênero, raça etnia, orientação sexual, geração, religião, entre outras, precisa ser articulada à forma como são produzidas”¹.

O professor precisa de uma **formação específica** para tornar-se um formador de leitores. Essa formação começa por uma **visão crítica da informação**. As mensagens podem ser escritas de muitas formas e, por isso, também podem ser interpretadas de muitas formas. Um texto é uma obra aberta a múltiplas interpretações. Forma e conteúdo estão intimamente relacionados.

¹ Maria Isabel Orofino, *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 83.

Nenhum texto é neutro. Não se pode separar a **leitura da palavra da leitura do mundo**. Todo assunto pode ser deturpado, mesmo porque quem escreve sobre um determinado assunto tem seus valores, suas crenças, sua ideologia, sua visão de mundo que influenciam a interpretação de um determinado fato ou acontecimento. A mídia, em particular a chamada “grande mídia”, implícita ou explicitamente, transmite mensagens ideológicas sobre as questões cruciais do nosso tempo, sobre a natureza do bem viver para a humanidade, sobre a mulher, sobre os excluídos, sobre as religiões, as culturas, as etnias. Nenhum professor pode prescindir da análise crítica da mídia e sua influência sobre o curso das coisas. A mídia tem grande importância sobre a política e a mudança social.

Ademais, como o autor de um texto é também fruto de um contexto, ao terminar o texto, ele também se torna um leitor entre outros leitores e pode interpretar o seu próprio texto. É preciso tentar entender o que o autor disse sem dizer explicitamente. Por isso, é preciso formar o formador de leitores para conhecer as diferentes formas como a mídia apresenta informação sobre um determinado assunto e os objetivos que ela quer atingir através daquela informação.

A sociedade atual usa, intensivamente, a informação e as novas tecnologias. Por isso, as mídias têm grande impacto sobre a vida social e política de um país. Elas são formadoras de opinião, produzem

consensos, dirigem a mentalidade popular e, em muitos casos, manipulam a informação para fins econômicos e mercantis. Há jornais que vendem informações para obterem benefícios comerciais. Nenhum jornal é neutro. Sua opinião depende muito de quem o financia, por mais chocante que isso possa parecer à primeira vista.

Os meios constroem realidades sociais e políticas. Podem tanto promover a guerra, quanto a paz. A mudança e a transformação social dependem de uma visão da realidade e a visão da realidade passa pela mídia. Em resumo, poder-se-ia dizer que tudo é mídia. Muitas realidades podem ser pré-construídas pela mídia.

O formador de leitores deve saber distinguir, sem separar, o texto, o **contexto** e a realidade. Um texto não é a realidade. É uma visão da realidade, uma visão do mundo. Ele representa o mundo, mas não é o mundo concreto. O concreto é muito mais complexo do que o texto que o descreve. Um texto é a representação de um mundo real ou de um mundo imaginário. E como cada meio de comunicação tem seu próprio código de representar o mundo, uma imagem e um texto podem representar o mundo de forma tão diversa que pode ser até antagônica. A complexidade do fenômeno leitor-texto é tão grande que pode haver uma leitura para cada leitor.

Paulo Freire insistia muito no “indeclinável” **papel do leitor** na produção da inteligência do texto. No livro *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, é muito explícito em relação a essa questão quando diz:

“Não tenho a verdade – este livro tem verdades e meu sonho é que elas, provocando ou desafiando as posições assumidas por seus leitores, os engajem num diálogo crítico que tenha como campo referencial sua prática, sua compreensão da teoria que a funda e as análises que faço. Jamais escrevi até hoje nenhum livro com a intenção de que fosse seu conteúdo deglutido por possíveis leitores ou leitoras. Daí que tenha insistido tanto numa das cartas sobre o indeclinável papel do leitor na produção da inteligência do texto” (Freire, 2005:65).

Decorre, nesse sentido, a necessidade da **interdisciplinaridade** e da **transdisciplinaridade** como métodos de formação do leitor. Como cada meio tem seu próprio conjunto de códigos, dependendo dele as mensagens podem ser transmitidas e compreendidas diferentemente. Pessoas diferentes entendem diferentemente as mesmas mensagens. Todas as mensagens são construídas historicamente e podem ser historicamente desconstruídas. Assim, uma verdade de hoje pode tornar-se mentira amanhã e vice-versa.

O professor formador de leitores não é apenas o professor de português. Todos os professores precisam valorizar a leitura. Não é raro ver professores de disciplinas científicas com dificuldade de ler textos poéticos, embora seja um bom leitor na sua própria área. Se ele não tem obrigação profissional de ler textos literários, como cidadão ele não pode ignorar esse gênero literário. Todo professor seja ele professor de

qualquer disciplina, transmite valores, pela sua postura, pelo seu compromisso profissional. Por isso, qualquer professor, pela sua prática docente, mesmo involuntariamente, também forma leitores. Por isso, a leitura deve fazer parte do projeto político-pedagógico da escola, integrando-se no **currículo** como um todo, envolvendo a todos os professores: a leitura “não é uma matéria a mais, pois uma criança ou um indivíduo que lê mal e processa mal um texto nunca se integra a seu meio social de um modo efetivo”².

O educador, o formador de leitores precisa **trabalhar em rede**, em teia, em grupos, para que a interpretação não seja construída individualmente, sem a mediação de múltiplos olhares. Pode-se ler um texto em pequenos grupos, analisar e discutir uma matéria. A própria mídia tornou-se uma ferramenta pedagógica de formação de leitores. Por isso o formador de leitores precisa utilizar-se, ele mesmo, de uma **variedade de fontes de informação** (livros, artigos de jornais e de revista, vídeos, *websites*...) e de **linguagens** (literária, científica, jornalística, epistolar, técnica...). A informação disponível na Internet hoje é impressionante: daria 250 *megabytes* por habitante do planeta (Silva, org, 2003:90-91). Portanto, teríamos que multiplicar esse número

² Rubem M'lani, “Estratégias didáticas para el subdesarrollo y la marginalidade: el contexto social de la lectura”. In: Revista Lectura Teoría & Práctica. ABL, Campinas, ano 8, Dezembro de 1989, no. 14, p.34.

por 6,5 milhões. Para se ter uma idéia do que isso representa, deve-se considerar que um *byte* é uma informação básica, uma letra ou um número, por exemplo. Um *kbyte* corresponde a 1024 *bytes*; um *megabyte* corresponde a 1024 *kbytes*; um *gigabyte* corresponde a 1024 *megabytes*; um *terabyte* corresponde a 1024 *gigabytes*; um *petabyte* corresponde a 1024 *terabytes* e um *exabyte* corresponde a 1024 *petabytes*. Considere-se, ainda, que a informação na Internet dobra a cada 40 dias. Só que existe aquele velho problema: toda essa informação está concentrada, como o capital, nas mãos de poucos. O formador de leitores precisa mostrar como as diversas mídias podem ler um único fato. Fontes diferentes podem oferecer textos diferentes.

Diante da pluralidade de fontes de informação e de linguagens, o formador de leitores vê-se também diante da pluralidade de **metodologias** e de **práticas**. A formação do leitor não se restringe ao texto escrito, como já mencionado. Saber ler uma foto no jornal, uma imagem, uma caricatura, é tão importante quanto saber ler o texto da reportagem. Por isso, existe hoje nos jornais o editor de fotos. São inúmeras as **atividades** e os **exercícios** que o professor pode utilizar para ensinar a ler e escrever: fazer resenhas de livros; escrever cartas; localizar e ler as cartas recebidas, escritas, ou as mais antigas; fazer uma análise crítica de um *site*; criar um *blog*; escrever um artigo de jornal; produzir um pequeno jornal, diagramá-lo, editá-lo e imprimi-lo;

lotadas com um número excessivo de alunos; não dispõem de salas exclusivas de estudo e de reflexão; sem privacidade, isolados, fragmentados, expostos o tempo todo ao contato com o aluno; sem tempo para ler e estudar e sem recursos financeiros para comprar os livros que gostariam de ler. Nessas condições, é um milagre que ainda consigam formar leitores. Não fosse o seu compromisso ético e o seu engajamento político, a escola seria um completo desastre na formação de leitores. Exigimos demais de nossos professores e lhes oferecemos condições de menos.

Capítulo 7

Formar leitores para um outro mundo possível

. . . * . . .

Formar um leitor não é treiná-lo para decodificar, mecanicamente, os signos da língua escrita, sem compreender o texto lido. Há muitos leitores que lêem, mas não entendem o que estão lendo. É claro que isso pode acontecer com qualquer pessoa letrada que lê um texto de uma área que desconhece completamente. Mas aqui se trata do chamado "analfabeto funcional", que não consegue entender o que lê. "A leitura não é um processo ascendente de decodificação do texto, de mera extração de significados, mas um processo descendente, onde o leitor não extrai, mas atribui ao texto um significado... O bom leitor é aquele que sabe selecionar das inúmeras atividades possíveis do ato de

ler aquela que é mais adequada ao texto e ao objetivo de uma determinada leitura. Haverá momentos em que, para resolver uma dúvida, é aconselhável reler um determinado segmento do texto e outros em que o correto é prosseguir na leitura”¹.

Maria Helena Martins (2006: 31) distingue duas concepções básicas de leitura: aquela que entende a leitura como uma “codificação mecânica de signos lingüísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta” – que é a perspectiva “behaviorista-skinneriana” da leitura – e a leitura entendida como “processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos” – que é a perspectiva “cognitivo-sociológica”. É inútil decodificar um texto sem compreendê-lo. A decodificação só tem sentido no contexto da compreensão. Por isso, aprender a ler significa essencialmente aprender a ler o mundo onde o texto tem sentido, construir sentido. Por isso, “a função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas

¹Wilson J. Leffa, “A leitura da outra língua”. In Revista Leitura: Teoria & Prática. ABL, Campinas, ano 8, Junho de 1989, no. 13, p.16.

e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, um quadro uma paisagem, a sons, imagens, coisas, idéias situações reais ou imaginárias” (*Idem*, p. 34). Neste caso, o formador de leitores torna-se um “mediador de leituras”.

Uma leitura pode ser considerada como **leitura crítica** se o leitor consegue identificar no texto o contexto, as raízes daquilo de que fala o texto. É o oposto da leitura ingênua ou superficial. Não é apenas a leitura de “textos críticos”, dos textos que fazem o leitor compreender radicalmente o mundo. Leitura crítica supõe leitor crítico. Se o leitor for crítico, mesmo com um texto muito ruim, ele pode “fazer um bom trabalho”². O **leitor crítico** precisa superar a primeira leitura, interpretativa e compreensiva, para relacioná-la com uma certa totalidade relativa a um contexto muito maior. Essa habilidade crítica depende, sempre, de muita leitura e de uma formação geral ampla. “A leitura crítica sempre leva à produção ou construção de um outro texto: o texto do próprio leitor. Em outras palavras, a leitura crítica sempre gera *expressão*: o desvelamento do ser do leitor. Assim, esse tipo de

² Marisa Lajolo, in: Zilbertman, Regina, org, Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. Porto Alegre: Metro Cúbico, 1982, p. 55.

leitura é muito mais do que um simples processo de apropriação de significado: a leitura crítica deve ser caracterizada como projeto, pois concretiza-se numa proposta *pensada* pelo ser-no-mundo, dirigido ao outro”³. A leitura é crítica quanto conduz o leitor a mudar a sua prática, a assumir de outra forma sua postura diante do contexto, isto é, diante do mundo. Através da leitura crítica, o leitor consegue interrogar o mundo e desacomodá-lo.

Os jornais estão cheios de **discursos políticos**, de falas de políticos. Aqui, o leitor crítico precisa estar ainda mais atento. O discurso político é sempre “eleitoral”, no sentido em que ele se dirige ao leitor para seduzi-lo para determinada causa ou partido. É um discurso, eminentemente, pedagógico, argumentativo. Ele busca convencer. Como se trata de um discurso articulado para um determinado fim, a formação do leitor crítico⁴ é muito importante para perceber, por exemplo, o quanto o discurso político é conjuntural, situado num determinado contexto. Trata-se de um bom exemplo de como a leitura de um texto não pode ser separada do seu contexto, seja o contexto ideológico – o ponto de vista do autor – seja o contexto social e político.

³ Ezequiel Lédoro da Silva, *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*, São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1981, p. 81.

⁴ Tenho insistido na formação do “leitor crítico”, mas não gostaria de fixar esse conceito numa significação estreita ou unívoca. Ele não se reduz a uma pura “consciência crítica” da realidade. Para mim, ser um leitor crítico significa ser um leitor competente, conhecedor e criativo, na medida em que ele deve, para ser crítico, recriar o texto que lê.

A leitura me liberta ou me oprime. Ela me oprime quando ela me condiciona ao que sou. Ela me liberta quando me move de onde estou, me faz caminhar, prosseguir a caminhada na compreensão do que sou e do mundo que me cerca. A leitura verdadeiramente crítica leva à fala, à ação. O ler deve expressar-se, comunicar-se através da prática, seja através da escrita, seja através da fala.

Jovens iletrados tornam-se adultos iletrados, sem hábitos de leitura, comprometendo o exercício da cidadania. Para tal exercício, o cidadão precisa fazer uma leitura crítica e reflexiva do mundo em que vive. O **ato de ler** não se esgota na decodificação pura da palavra escrita; o ato de ler “se antecipa e se alonga na inteligência do mundo... a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”, como diz Paulo Freire⁵. E acrescenta, em seguida: “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”⁶.

Por tudo isso, um formador de leitores tem que associar a leitura à escrita ou à reescrita. Uma atividade prática poderia fazer com que o aluno, ou a aluna, possa

⁵ Paulo Freire, 1992. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. São Paulo, Cortez, 1992, p. 11.

⁶ Idem, p. 20.

ler uma determinada notícia e ele ou ela reescrever a mesma notícia com a sua própria visão, dentro de seu próprio contexto. Como diz Leonardo Boff, "ler significa reler e compreender; interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde seus pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual a sua visão do mundo. Isso faz da leitura sempre uma re-leitura"⁷.

A grande novidade do campo educacional deste início do milênio é o surgimento do que poderia ser chamado de um **novo sistema educacional**, o sistema não-formal de educação, com grande impacto no próprio sistema formal. Trata-se de um "sistema" educacional novo e diverso do sistema criado na Europa do século 19. Hoje, os **novos espaços de formação** dominam o cenário da educação em todo o mundo e a cidade tornou-se, definitivamente, educadora e educanda.

Nesse contexto, a educação tornou-se cidadã; é uma **educação para e pela cidadania** e a comunidade educadora-educanda reconquista a escola no novo espaço cultural da cidade. A escola integra no seu currículo o espaço da cidade, considerando suas ruas e praças, suas árvores, seus pássaros, seus cinemas, suas

⁷ Leonardo Boff, *Fundamentalismo: a globalização e o futuro da humanidade*, Rio de Janeiro, Sextante, 2002.

bibliotecas, seus jornais, seus bens e serviços, seus bares e restaurantes, seus teatros e igrejas, suas empresas e lojas. Enfim, toda a vida que pulsa na cidade. A educação para e pela cidadania tornar-se, assim, uma **educação ecológica**. A escola deixa de ser um lugar abstrato para inserir-se, definitivamente, na vida da cidade e do planeta, ganhando nova vida. A escola se transforma num novo território de construção da cidadania. A formalidade e a informalidade integram-se no **projeto eco-político-pedagógico** da escola.

A cidadania forma-se para tornar-se soberana. O educador educa para formar o soberano, o povo soberano⁸ que controla o estado e o mercado, perseguindo a utopia das cidades justas, produtivas, democráticas e sustentáveis que são aquelas que conseguem romper com o controle político das elites e de suas burocracias e estabelecem uma nova esfera pública de decisão não-estatal - como o "orçamento participativo" e a "constituente escolar", que já se tornaram emblemáticos nas gestões populares. Já saímos, nesse campo, do puro terreno das propostas e novas experiências vêm surgindo, em diferentes partes do país, levadas a cabo por diferentes partidos políticos que criam novas relações, novas formas de gestão, novos espaços de negociação e estimulam a reapropriação das cidades por seus cidadãos.

⁸ José Tamarit. *Educar o soberano: crítica ao iluminismo pedagógico de ontem e de hoje*. São Paulo, IPF/Cortez, 1996.

Educar para a cidadania é, para mim, **educar para um outro mundo possível**. Educar para um outro mundo possível é fazer da educação, tanto formal, quanto não-formal, um espaço de formação crítica e não apenas de formação de mão-de-obra para o mercado; é inventar novos espaços de formação alternativos ao sistema formal de educação; é educar para mudar, radicalmente, nossa maneira de reproduzir nossa existência no planeta. Não se pode mudar o mundo sem mudar as pessoas: são processos interligados.

Mudar o mundo depende de todos nós: é preciso que cada um tome consciência e se organize. "Outro mundo é necessário; contigo será possível", gritava a multidão durante a marcha de abertura do Fórum Social Mundial (FSM) policêntrico de Caracas, no final de janeiro de 2006. Educar para um outro mundo possível é educar para superar a lógica desumanizadora do capital que tem no individualismo e no lucro seus fundamentos; é educar para transformar, radicalmente, o modelo econômico e político atual.

Bibliografia

. . . * . . .

ABREU, Márcia (org.). *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º*. COLE. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

ADLER, Mortimer J. e Charles Van Doren. *A arte de ler*. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo, Cortez, 1981.

ANDI, A *Educação na Imprensa Brasileira: responsabilidade e qualidade da informação*. Brasília: MEC (mimeo). 2005.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 200.

ASSMAN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, Vozes, 1998.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra*. Petrópolis, Vozes, 1999.

BORDINI, Maria da Glória, Vera Teixeira de Aguiar. *Literatura: a formação do leitor - alternativas metodológicas*. 2a. ed., Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Cia. das Letras. 1989.

CAPATTO, Renata Macedo. *Nas malhas do leitor: um estudo das teses e dissertações sobre leitura/recepção de textos (1980-2003)*. Assis, UNESP (Dissertação de Mestrado em Letras). 2005.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra. 1999.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP. 1999.

CORTESÃO, Luiza. *Ser professor: um ofício em risco de extinção*. São Paulo: Cortez/IPF. 2002.

DEMO, Pedro. *Saber pensar*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire. 2000.

DILTHEY, Wilhelm. *Le monde de l'esprit*. Tomo I, Paris: Aubier Montaigne. 1947.

DOWBOR, Ladislau. *A reprodução social: propostas para uma gestão descentralizada*. Petrópolis: Vozes. 1998.

DOWBOR, Ladislau. *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. Petrópolis: Vozes. 2001.

DUNCAN, Barry e outros. *Media Literacy Resource Guide*. Toronto: Ministério da Educação. 1989.

FERREIRO, Emília e Margarita Gomes Palacio. *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artmed. 1987.

FISCHER, Maria Bueno. *Televisão & Educação: fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez. 1992.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra. 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 1997.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água. 2005.

GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação: o esquecimento da educação e a educação permanente*. Prefácio de Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Armed. 2000.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Petrópolis. 2001.

GERALDI, João Wanderley. "A linguagem em Paulo Freire". In *Revista Educação, Sociedade & Culturas*. Porto, Edições Afrontamento, no. 23 de dezembro de 2005, pp.7-17. 2005.

GUSDORF, George. *A fala*. Trad. Tito de Avilez. Rio de Janeiro: Editora Rio. 1977.

GUTIÉRREZ, Francisco. *El lenguaje total. Pedagogia de los médios de comunicación*. Buenos Aires: Humanitas. 1974.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez. 2000.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática. 1986.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes. 1989.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes. 1993.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática. 1996.

LEFFA, Vilson J. "A leitura da outra língua". In *Revista Leitura: Teoria & Prática*. ABL, Campinas, ano 08, Junho de 1989, no. 13, pp.15-23. 1989.

LEVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34.1993.

MARTINS, Maria H. *O que é leitura*. 1ª edição de 1988, São Paulo: Brasiliense. 2006.

MATURANA, Humberto e Francisco Varela. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento humano*. Campinas: Psy. 1995.

McGUINNESS, Diane. *O ensino da leitura: o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler*. Porto Alegre: Artmed. 2006.

McLUHAN, Herbert M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo, Cultrix, 1974.

MORÁN, José Manoel. *Leituras dos meios de comunicação*. São Paulo: Pancast. 1993.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez. 2000.

NEVES, Iara C. B. e outros (orgs.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: UFRGS. 1998.

NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora. 1991.

OROFINO, Maria Isabel. *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez. 2006.

PELANDRÉ, Nilcéia Lemos. *Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois*. São Paulo: Cortez. 2001.

RESENDE, A.A. S. "O desafio de formar leitores". In: *Revista Presença Pedagógica*, v. 6, n° 34, julho/agosto de 2000.

RICOEUR, Paul. *Interpretação e ideologias*. Trad. e org. de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1997.

RICOEUR, Paul. *O conflito das interpretações*. Trad. Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Imago. 1978.

RICOEUR, Paul, s.d. «Existence et herméneutique». In *Interpretation der Welt*. Würzburg: Echter-Verlag, s.d., pp. 32-51.

SANTOS, Milton. "O professor como intelectual na sociedade contemporânea". In *Anais do IX ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, vol. III, São Paulo. 1999.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record. 2000.

SARTRE, Jean-Paul. *As palavras*. São Paulo: Difusão Européia do Livro. 1964.

SCHOR, Juliet B. *Born to buy: The commercialized child and the new consumer culture*. New York: Simon & Schuster. 2004.

SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.), 2002. *Ler é preciso*. São Paulo: Global. 2002.

SILVA, Ezequiel T. da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez e Autores Associados. 1981.

SILVA, Ezequiel T. da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez e Autores Associados. 1981.

SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). *A leitura nos oceanos da Internet*. São Paulo: Cortez. 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura & realidade brasileira*. 2a. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1985.

SILVERSTONE, Roger. *Por que estudar a mídia?* São Paulo: Loyola. 2002.

SOARES, Magda. "Letramento e alfabetização: as muitas facetas". In *Revista Brasileira de Educação*. Janeiro de 2004, Campinas, ANPED/Autores Associados, no. 25, pp. 5-17. 2004.

TAMARIT, José. *Educar o soberano: crítica ao iluminismo pedagógico de ontem e de hoje*. São Paulo: IPF/Cortez. 1996.

TANI, Rubem M. "Estratégias didáticas para el subdesarrollo y la marginalidade: el contexto social de la lectura". In: *Revista Lectura Teoría & Práctica*. ABL, Campinas, ano 8, Dezembro de 1989, no. 14, pp.32-36.1989.

VALINO, Maria de Lurdes. *Quem não saber ler nem escrever pede favor. Até quando?* São Paulo, FEUSP (Dissertação de Mestrado). 2006.

ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Metro Cúbico. 1982.

ZILBERMAN, Regina e Ezequiel Theodoro da Silva (orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática. 1995.

ZILBERMAN, Regina e Marisa Lajolo. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática. 1996.

Sobre o autor

• • • * • • •

Moacir Gadotti é Fundador e Diretor-Presidente do Instituto Paulo Freire. É Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Para a criança da classe média que vive em ambientes letrados, onde os pais lêem jornais, escrevem e há acesso a livros e publicações, quando ela vai para a escola esta é um prolongamento de um ambiente favorável à cultura letrada que ela possui em casa. Ao contrário, a criança popular vê a escola como um outro lugar, um lugar estranho, diferente, não o seu prolongamento, porque ela não vê em casa gente utilizando o lápis, o papel, o livro, o jornal, a revista ou dicionário. Então, a escola, para essa criança, deve criar um ambiente ainda mais favorável à cultura letrada. Por isso, o professor das escolas populares precisa estar ainda mais preparado para formar leitores. É indispensável investir na sua formação.

A relação entre **o jornal e a educação** pode ser concebida de muitas maneiras. Não basta enviar jornais para as escolas. As experiências são muitas e variadas e é necessário levá-las em conta. O número de jornais que possuem programas de educação e interagem com as escolas é muito grande.

ISBN 85-98843-20-2



9 788598 843209