

ENTRELINHAS, IMAGENS E MANIPULAÇÃO NA AULA DE PORTUGUÊS

Luciana Santos de Oliveira ¹

Luciano Amaral Oliveira ²

Resumo: Este ensaio faz uma articulação entre a formação do leitor e a manipulação da palavra. Seu objetivo é demonstrar que os estudantes precisam ser municiados de determinadas informações para se tornarem mais alertas às ações manipulativas dos produtores textuais. Assim, o ensaio defende a ampliação do espaço do letramento crítico e multissemiótico na aula de português.

Palavras-chave: letramento multissemiótico; letramento crítico; manipulação

Lines between the lines, images and manipulation in the Portuguese class

Abstract: This essay makes an articulation between reader formation and the manipulation of the word. Its aim is to demonstrate that students need to be provided with certain information in order to become more alert to the manipulative actions of text producers. Thus, the essay defends the enlargement of the space of critical and multisemiotic literacy in the Portuguese class.

Key-words: multisemiotic literacy; critical literacy; manipulation

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Analfabeto”: palavra triste usada para descrever o estado de ausência de um conjunto de competências individuais que permitem a uma pessoa ler e escrever. Ao professor de português cabe a tarefa de levar o estudante a um estado de alfabetismo e, assim, possibilitar-lhe a participação ativa nos eventos de letramentos que o circundam a todo o momento, distanciando-o daquela palavra triste.

Contudo, estar alfabetizado não é suficiente para uma pessoa funcionar com mais autonomia em sociedades que têm seus ritmos ditados por palavras escritas e por imagens: é preciso ser letrado. Por isso, segundo Ângela Kleiman (1995, p. 15-16), o conceito de letramento surge no mundo acadêmico para tentar “separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ [...] dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita” (grifo da autora). Note-se aí a ênfase no aspecto social do conceito de letramento e no aspecto individual dos conceitos de alfabetização e de alfabetismo.

¹ Licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e mestranda em Literatura e Diversidade Cultural na UEFS. E-mail: lu.s.o.2@hotmail.com

² Bacharel em Economia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Letras pela UFBA, doutor em Letras pela UFBA, professor adjunto de Língua Portuguesa na UFBA. E-mail: lucianoamaral64@yahoo.com

Assim, a preparação dos estudantes para uma convivência ativa no mundo letrado requer do professor de português um olhar voltado para três horizontes: o textual, o multissemiótico e o crítico. O corolário teórico disso é a inevitabilidade da familiarização do professor em relação aos elementos de textualidade, aos múltiplos letramentos e ao letramento crítico. E, como argumentaremos neste breve ensaio, o professor de português não pode perder de vista esse corolário sob pena de não contribuir efetivamente para que seus alunos se tornem escritores eficientes e leitores atentos às arapucas manipulativas que nossa sociedade de consumo, carregada de preconceitos, nos arma a cada segundo. Afinal, como nos lembra Philippe Breton (1999), “Se observado de perto, nosso ambiente está saturado de mensagens que visam convencer-nos em todos os domínios possíveis”.

A seguir, abordaremos cada parte desse corolário, com o objetivo de demonstrar, argumentativamente, que o professor de português precisa municiar seus alunos para realizarem leituras críticas dos textos que circulam em nossa sociedade.

2 A NATUREZA SOCIAL DOS TEXTOS

Muito já se escreveu sobre os elementos de textualidade propostos por teóricos da linguística textual como Robert-Alain de Beaugrande e Wolfgang Dressler (1996 [1981]), mas, para os propósitos deste ensaio, vale a pena tecer alguns comentários envolvendo apenas três deles: a intencionalidade, a aceitabilidade e a situacionalidade. São três conceitos que apontam para um aspecto fundamental de todo e qualquer texto: sua natureza social. Não podemos nos esquecer que os textos são produzidos por alguém, para alguém, em um determinado contexto espacial e temporal.

Quando alguém produz um texto, ele o faz com alguma intenção, seja ela qual for, *e.g.* opinar, avisar, convidar, protestar, catequizar, seduzir, vender, convencer. Isso, inclusive, vem explicitamente marcado no rótulo de alguns gêneros textuais, como, por exemplo, artigo de opinião, aviso, convite, carta de protesto e carta de amor. Obviamente, se um texto tem uma intenção, o produtor textual deseja que o leitor aceite seu texto e, assim, contribua para que seu objetivo seja concretizado. E para que consiga concretizar suas intenções, ele não pode deixar de pensar no momento e no local em que seu leitor lerá o seu texto. Slavoj Žižek (2008, p. 15) nos dá um exemplo perfeito de como o contexto espaço-temporal deve ser levado em conta por produtores e receptores textuais:

Numa antiga anedota que circulava na hoje falecida República Democrática Alemã, um operário alemão consegue um emprego na Sibéria; sabendo que toda correspondência será lida pelos censores, ele combina com os amigos: “Vamos combinar um código; se estiver escrita em tinta vermelha, tudo é mentira”. Um mês depois, os amigos recebem uma carta escrita em tinta azul: “Tudo aqui é maravilhoso: as lojas vivem cheias, a comida é abundante, os apartamentos são grandes e bem aquecidos, os cinemas exibem filmes do Ocidente, há muitas garotas, sempre prontas para um programa – o único senão é que não se consegue encontrar *tinta vermelha*”. (ŽIŽEK, 2008, p. 15)

Percebe-se aí a necessidade imperiosa que o produtor textual tem de vislumbrar não apenas quem será o leitor do seu texto, mas também o local e o momento em que seu texto será lido. Isso deixa claro que a natureza social dos textos é algo que o professor de português não deve deixar de levar em consideração no planejamento das suas aulas por ela ter três implicações pedagógicas importantes.

A primeira implicação é que as atividades voltadas para a escrita devem levar o estudante a se conscientizar de que sempre se escreve para alguém. É com base nisso que o produtor textual escolhe conscientemente o estilo, as palavras, o tom que vai usar em seu texto. Afinal, não se redige uma carta comercial com a mesma linguagem que se redige uma carta de amor, um artigo científico ou uma mensagem de texto para celular. Não por acaso, já no século XVIII, o filósofo Arthur Schopenhauer (2005 [1851]) afirmava que apenas as pessoas inteligentes elaboram seus textos escolhendo cada palavra com plena consciência e propósito. E é exatamente com essa consciência que os publicitários elaboram anúncios para convencerem as pessoas a consumirem bens e serviços, desde celulares com recursos desnecessários e alimentos que fazem mal à saúde até a Copa do Mundo de futebol e o Big Brother Brasil.

A segunda implicação diz respeito à formação do leitor: o estudante precisa ser alertado para as intenções do produtor textual, tanto as explícitas quanto aquelas que podem estar nas entrelinhas do texto. Um exemplo que ilustra perfeitamente a importância de se ler nas entrelinhas, fornecido por Luciano Oliveira (2010), é uma nota de pesar emitida por Sônia Hernandez e Estevam Hernandez, donos da Renascer em Cristo, em janeiro 2009 por ocasião do desabamento do telhado da sede da igreja em São Paulo. Na época, os dois estavam presos nos Estados Unidos por terem mentido para as autoridades alfandegárias norte-americanas e tentado entrar com milhares de dólares escondidos na bagagem (e até na Bíblia!). A nota é a seguinte: "Foi uma grande fatalidade o que ocorreu. Não sabemos o motivo. Mas há de haver um propósito para tal sofrimento". Um leitor ingênuo pode interpretar o texto dos donos

da igreja de forma positiva, vendo-o como um gesto de solidariedade para com as vítimas, que totalizaram nove mortos e 102 feridos. Porém, se impusermos uma leitura nas entrelinhas da nota, ela nos mostrará uma história diferente. O uso da palavra *fatalidade* indica que não há um culpado, algo que é reforçado pela segunda sentença da nota, redundante, mas necessária para reforçar a ideia de fatalidade: a bispa e o apóstolo pretendiam aí se eximirem de qualquer culpa no incidente, numa ação manipulativa textualmente muito bem elaborada. Além disso, como as entrelinhas da última sentença da nota revelam, os donos da Renascer em Cristo, ao melhor estilo de Adão apontando o dedo para Eva, colocam a culpa nas próprias vítimas, que foram, em última análise, punidas por Deus pelos seus pecados.

A terceira implicação pedagógica da natureza social dos textos é que gêneros textuais variados precisam ocupar um espaço importante na aula de português, pois eles são as formas que os textos tomam para circular socialmente. É exatamente o espaço exíguo dado aos gêneros textuais no currículo de português que leva muitos professores a tratarem aprofundadamente o gênero redação e a dispensar um tratamento superficial ou nenhum tratamento a outros gêneros. É o que acontece com o *curriculum vitae* e a carta de apresentação, muito importantes para os estudantes, principalmente os que não ingressarem em cursos de nível superior, conseguirem um emprego (e são muitos estudantes que não ingressam!). Por essa razão, o espaço destinado a gêneros textuais que não sejam a redação precisa ser ampliado na aula de português.

Se os textos têm uma natureza social e se a sociedade é multissemiótica, então os textos também são multissemióticos. O adjetivo *multissemiótico* é entendido aqui de forma lata: um texto escrito que não contém fotos, desenhos ou outras imagens é multissemiótico na medida em que lança mão da linguagem verbal escrita, um determinado tipo de papel de determinada cor, uma determinada fonte de um determinado tamanho se digitado ou uma caligrafia específica se manuscrito. Por isso, não só a escrita é importante: os aspectos imagéticos também o são. É disso que trata a próxima seção.

3 AS IMAGENS TAMBÉM FALAM

Tradicionalmente, quando se fala de leitura, pensa-se logo em textos compostos por palavras. Há estudantes que desconsideram imagens e suas legendas quando elas fazem parte de um texto por conta desse pensamento tradicional. Tradicional, mas

equivocado, pois a multissensuosa marca a sociedade contemporânea: sistemas de reconhecimento automático de voz, letreiros luminosos, outdoors, panfletos, jornais com fotos, hipertextos, mangás, emoticons e outros elementos imagéticos e sonoros fazem parte das nossas vidas diárias, de uma forma ou de outra.

Por essa razão, é interessante e necessário que o professor de português converse com seus alunos sobre a leitura de imagens. Afinal, as imagens, assim como os textos verbais, são interpretadas subjetivamente, como nos lembra Alberto Manguel (2008, p. 90) ao comentar sobre a recepção da obra de arte: “sabemos que aquilo que vemos em um quadro varia conforme a pessoa que somos e conforme aquilo que aprendemos”. Por outro lado, o professor de português precisa alertar seus alunos que o produtor textual coloca imagens em seu texto porque elas o ajudam a concretizar seus objetivos, suas intenções.

A importância da imagem foi consolidada pela imprensa quando as fotografias passaram a fazer parte dos jornais. A fotografia nos dá a sensação de que a realidade está ali diante dos nossos olhos: contra imagens não há argumentos, poderiam dizer alguns. Contudo, Manguel (2008, p. 92) nos provoca:

Uma notícia não era notícia, a menos que houvesse uma foto para apoiá-la. A fotografia democratizou a realidade. Ou a fabricou? “Uma fotografia”, escreve o romancista e crítico de arte inglês John Berger, “ao mesmo tempo em que registra o que foi visto, sempre e por sua própria natureza refere-se àquilo que não é visto”. Ao contrário da fotografia, o mundo não tem uma moldura: o olho divaga e pode apreender aquilo que está além das margens. (MANGUEL, 2008, p. 92)

A realidade depende de quem a observe. Três pessoas podem olhar para um determinado fenômeno e verem três coisas diferentes. Para ilustrar esse ponto, pensemos em um fenômeno social polêmico: o aborto. Para uma feminista estadunidense, ele é um direito das mulheres; para um padre católico, ele é um pecado; e, para um advogado brasileiro, o aborto é um crime ou não a depender da situação.

Assim, além da subjetividade do fotógrafo, há a subjetividade do jornalista no momento de escolher que fotos publicar e em que arranjo, criando realidades que estão sujeitas a interpretações diversas. Por exemplo, a versão online de um jornal paulista publicou, em 22 de julho de 2010, as fotos dos três principais candidatos a presidentes nas eleições do mesmo ano, reproduzidas na Figura1:



Figura 1: Eleições (FOLHA, 2010)

Pode ser que alguns leitores não percebam nada de mais aí – apenas a opinião de um bispo sobre uma candidata a presidente e as fotos de três candidatos a presidente. Contudo, há outros leitores que processem essas imagens de maneira diversa, destacando dois pontos. Em primeiro lugar, nota-se que a primeira foto é da candidata do Partido Verde (PV), Marina Silva, a que ocupa a posição central é a do candidato do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), José Serra, vindo a foto da candidata do Partido dos Trabalhadores (PT), Dilma Rousseff, por último na disposição linear das imagens. Em segundo lugar, chama a nossa atenção a informação desfavorável à candidata que antecede as fotos, destacada em negrito em letras de tamanho maior do que o tamanho das letras que se encontram no olho do texto à esquerda das fotos: ela reproduz o pedido de um religioso para não votarem na candidata do PT. Isso implica que o leitor é silenciosamente convidado a votar na candidata do PV e no candidato do PSDB, em um posicionamento político velado do jornal.

No dia seguinte, a versão online de um jornal baiano também publicou as fotos dos três candidatos, reproduzidas na Figura 2 abaixo com sua legenda:



Pedidos de registro têm falhas, incluindo os de Serra e Dilma. Única exceção é o de Marina.

Figura 2: Eleições (A TARDE, 2010)

Assim como o jornal paulista, o jornal baiano também organizou a sequência das fotos começando por Marina Silva, seguida por José Serra e Dilma Rousseff. Existe uma lógica para isso: os dois jornais são conservadores, sempre apoiando os

candidatos majoritários conservadores, como é o caso dos candidatos filiados ao PSDB. A imagem da candidata do PV é posicionada pelo jornalista antes da imagem dos outros dois candidatos porque ela era a esperança de forçar um segundo turno se tivesse seu percentual de eleitores maior do que aquele indicado pelas pesquisas: os conservadores temiam uma vitória da candidata petista já no primeiro turno.

Não nos aprofundaremos mais aqui na interpretação desses dois textos multissemióticos. O que importa é mostrar que “as imagens, assim como as histórias, nos informam” (MANGUEL, 2008, p. 21) e, por isso, o professor de português precisa usar suas aulas como espaço para ajudar seus alunos a desenvolverem uma competência leitora que inclua a capacidade de ler imagens. Isso os fará entender por que, por exemplo, folhetos turísticos no Brasil trazem fotos de mulheres de biquíni, num processo inequívoco de objetificação e mercadologização do corpo feminino na famosa trinca SSS do marketing turístico de países ensolarados do terceiro mundo: *Sun, Sand and Sex* (sol, areia e sexo).

Aliás, outra importante questão a ser colocada a respeito da natureza imagética é que ela não se restringe ao icônico, ou seja, as imagens existem para além de desenhos, fotografias ou esculturas. Podemos suscitar imagens através do arranjo de palavras dentro de um texto, da escolha sonora e semântica, como fazem largamente os textos literários.

As imagens literárias são sugeridas ao leitor, geralmente, pelas descrições, comuns em narrativas, e/ou outros recursos linguísticos como metáforas, aliterações, assonâncias e sinestesias, muito comuns em textos poéticos e em letras de músicas. Para exemplificar as imagens literárias, citaremos um trecho do conto *Porque não amasse mais ninguém*, do escritor baiano Mayrant Gallo (2003, p. 48). O fragmento descreve o acidente de carro que matou os pais do protagonista. Vamos a ele: “Após a colisão, seguida de dupla capotagem, estabeleceu-se um lento e gotejante silêncio... Nada mais existia, exceto as rodas do carro ainda em movimento, voltadas para o ar morno e opressivo, sob o céu vespertino de violento azul”.

Desde o imediato início da leitura, somos levados a ver mentalmente um carro fora de controle, batendo em outro carro e capotando, pois, além de essa ser uma imagem bastante comum em filmes, seriados policiais e, infelizmente, nos noticiários da TV, ela nos é sugerida pelo fluxo descritivo do texto. No entanto, sem lançar mão de

muitos detalhes, o autor nos induz a visualizar ainda a carnificina do desastre, quando “estabeleceu-se um lento e gotejante silêncio...”.

É difícil não imaginarmos o sangue das vítimas pingando das ferragens retorcidas do automóvel depois de lermos essa oração. A imagem é intensificada pelo efeito sinestésico alcançado pela combinação das palavras, isto é, pelo uso de dois adjetivos impróprios para caracterizar o substantivo *silêncio*: *lento* e *gotejante*. A característica auditiva de silêncio (nesse caso a ausência de som) foi desestabilizada pelos sentidos contraditórios das palavras *lento* e *gotejante*, que nos remetem à ideia visual-sonora de movimento. Tudo isso acontecendo em uma tarde quente e abafada de verão, na qual somos levados a sentir um intenso calor, cujas ondas partem de um céu de “violento azul”. Aí temos o mesmo recurso, que desloca a cor azul da ideia de suavidade a que comumente é associada, através de uma categoria semanticamente negativa: *violento*.

O trabalho analítico de textos ajuda o aluno a perceber que as imagens literárias não são menos expressivas que as imagens icônicas. E que, quando imaginamos cenas, pessoas e ações ao lermos um texto – de qualquer gênero –, ou mesmo quando sentimos diferentes emoções, é porque o autor trabalhou conscientemente para isso. Os estudantes precisam ser alertados para um fato importante: tudo o que os produtores textuais colocam em seus textos está ali por uma razão. Por isso, o professor de português precisa ajudar seus alunos a se tornarem letrados não apenas do ponto de vista multissemiótico, mas também do ponto de vista crítico, como veremos a seguir.

4 LEITURA CRÍTICA CONTRA A MANIPULAÇÃO

Para Mikhail Bakhtin (2004, p. 36), “a palavra é o fenômeno ideológico por natureza”. Oswald Ducrot (1977, p. 12) lembra que a língua perde a inocência no momento em que duas pessoas se encontram linguisticamente. Já Philippe Breton (1999, p. 27) nos alerta que “a palavra é fracamente informativa e fortemente argumentativa”.

Depois que o espaço dos estudos do discurso se consolidou na academia, afirmar que a língua não é neutra não é mais novidade. Entretanto, nunca é demais repetir isso, com base nas citações acima: nem as imagens nem as palavras colocadas em um texto são neutras. Elas trazem as marcas das intenções do escritor, estejam elas explícitas na superfície do texto ou implícitas nas entrelinhas e no arranjo das imagens.

O problema surge para o receptor textual quando as intenções estão camufladas nas entrelinhas ou na escolha e na organização aparentemente gratuitas das imagens. É aí que surge a importância do letramento crítico, pois ele tem o propósito de ajudar o estudante a se tornar um leitor que consegue explicitar aquilo que está opaco no texto. Vale lembrar que *texto* aqui está sendo entendido no sentido multissemiótico.

O filme *Mera coincidência* (1997) é um ótimo recurso à disposição do professor no sentido de ajudar o estudante a se conscientizar das arapucas manipulativas que nos circundam. A narrativa fílmica nos remete aos bastidores da mídia televisiva, onde se nos desvela toda a organização do poder persuasivo que diariamente nos informa, geralmente de maneira convincente. A trama tem como ponto de partida o veiculamento de uma notícia inesperada: o presidente dos Estados Unidos, o candidato à reeleição que toma a dianteira nas pesquisas, é acusado de assédio sexual a uma adolescente. A fim de evitar um desastre na campanha eleitoral, a equipe do presidente decide contratar o melhor produtor de filmes da atualidade para *inventar* uma outra notícia, tão ou mais bombástica do que aquela.

A partir daí, o processo de construir verdades vai sendo montado, passo a passo, desviando a atenção dos cidadãos e enredando o país em uma teia muito bem costurada por textos e imagens que, a cada momento, ganham um status de legitimidade inquestionável. Nós, os espectadores do outro da tela, vamos assistindo, pasmados, como inventa um herói nacional, como se criam emblemas patrióticos, e como se podem influenciar atitudes em cadeia, desde a tomada de partido por um determinado país em guerra, até a escolha do candidato que, segundo consta na mídia, tem mais a ver com a ética política. Aliás, uma das irônicas frases ditas no decorrer do filme é exatamente: “É verdade. Passou na TV”.

A crítica do filme à mídia televisiva é óbvia (generalizada e exagerada, claro). Mas, a crítica à falta de crítica de quem aceita tacitamente seu discurso sem se questionar sobre o que está sendo dito e mostrado é contundente. Além do mais, o filme traz outra importante questão: o que é mesmo a verdade? A contemporaneidade tem nos ensinado que qualquer verdade não passa de uma construção de linguagem e que qualquer fato documentado está contaminado pela subjetividade de quem o documentou.

Fica evidente, portanto, que as relações entre língua, poder e manipulação não devem ser deixadas de lado na aula de português. Os estudantes têm o direito de

desenvolver uma competência leitora que os permita abordar textos de uma maneira crítica, fazendo vir à tona o que se encontra opaco, nas entrelinhas dos textos. E a escola tem a obrigação de fazer valer esse direito dos estudantes ajudando-lhes a entender que as verdades são construtos textuais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formar leitores é uma das tarefas mais importantes que o professor de português tem de realizar. Isso porque os textos fazem parte da vida diária de todo cidadão, transformando a leitura e a vida em um binômio inevitável, apesar das insistentes tentativas de dicotomização desse par, as quais Manguel (2006, p. 36) não nos deixa esquecer:

[...] a dicotomia artificial entre vida e leitura é ativamente estimulada pelos donos do poder. Os regimes populares exigem que esqueçamos, e portanto classificam os livros como luxos supérfluos; os regimes totalitários exigem que não pensemos, e portanto proíbem, ameaçam e censuram; ambos, de um modo geral, exigem que nos tornemos estúpidos e que aceitemos nossa degradação docilmente, e portanto estimulam o consumo de mingau. Nessas circunstâncias, os leitores não podem deixar de ser subversivos. (MANGUEL, 2006, p. 36)

Tornar-se um leitor subversivo: eis uma proposta muito interessante e sadiamente ambígua, pois ser subversivo pode significar ser rebelde, iconoclasta, inovador, autônomo, crítico. Ler palavras nas linhas e nas entrelinhas, ler imagens com pontos de vista diferentes: eis aí as tarefas do leitor subversivo, as quais são, ao mesmo tempo, a melhor arma que ele tem a sua disposição contra a manipulação da palavra.

E os textos multimodais e os textos literários são matérias-primas importantes para a concretização dessa proposta. Mas, no tocante aos textos literários, vale alertar que o professor de português deve ter o cuidado de não usá-los como mero pretexto para o estudo da gramática. Afinal, como nos ensina Tzvetan Todorov (2009, p. 82):

Pensar e sentir adotando o ponto de vista dos outros, pessoas reais ou personagens literárias, é o único meio de tender à universalidade e nos permite cumprir nossa vocação. É por isso que devemos encorajar a leitura por todos os meios – inclusive a dos livros que o crítico profissional considera com condescendência, se não com desprezo, desde *Os três mosqueteiros* até *Harry Potter*: não apenas esses romances populares levaram ao hábito da leitura milhões de adolescentes, mas,

sobretudo, lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que, podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tonar mais complexas. (TODOROV, 2009, p. 82):

Literatura é arte. E, como tal, está sempre exibindo uma interpretação do mundo, um recorte de realidade que está sob determinado ponto de vista em determinado contexto. Isso é realmente mais importante do que saber onde está o adjunto adnominal do verso de um poema ou da frase destacada de um romance.

A literatura, assim com o cinema, ensina que os indivíduos são diferentes e, por isso, acumulam experiências diferentes, com a vantagem de poder tratar de qualquer assunto – mesmo os mais duros e delicados – sem o peso da realidade empírica. Entrar em contato com tais experiências enriquece as nossas possibilidades perante a vida e nos ajuda a organizar as questões que permeiam o nosso estar-no-mundo.

Além disso, o ditado segundo o qual religião e política não se discutem deve ser desconstruído na aula de português, espaço em que textos religiosos, textos jurídicos e discursos políticos precisam ser analisados criticamente pelos estudantes com a mediação do professor. Afinal, tais textos criam realidades que legitimam desigualdades sociais, como a má distribuição de renda no Brasil por meio de uma estrutura fiscal respaldada nas leis que favorecem os ricos, e discriminação, como a homofobia e a misoginia baseadas em leituras bíblicas e em leis criadas por um Estado que, embora oficialmente laico, é influenciado pela religião cristã em todas as suas esferas, favorecendo determinados grupos de pessoas em detrimento dos direitos de outros grupos de pessoas.

Portanto, o professor precisa ter em mente que ler é muito mais do que decodificar palavras e imagens. Ler é, antes de tudo, interpretar ideias. E essas ideias podem e devem complementar as vivências do leitor, contribuindo para sua experiência crítica.

REFERÊNCIAS

A TARDE online. Disponível em : <<http://www.atarde.com.br>>. Acesso em : 23 jul. 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. Tradução Michel Lahud ; Yara Vieira. São Paulo : Hucitec, 2004.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. **Introduction to text linguistics**. 8. imp. Cingapura: Longman, 1996 [1981]. Título original: Einführung in die Textlinguistik.

BRETON, Philippe. **A manipulação da palavra**. Tradução Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1999. Título original: La parole manipulée.

DUCROT, Oswald. **Princípios de semântica linguística: dizer e não dizer**. Tradução Carlos Vogt. São Paulo: Cultrix, 1977. Título original: Dire et ne pas dire.

FOLHA de São Paulo online. Disponível em : <<http://www.atarde.com.br>>. Acesso em : 22 jul. 2010.

GALLO, Mayrant. Porque não amasse mais ninguém. *In*. **O inédito de Kafka**. São Paulo: Cosak e Naify, 2003.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Ângela (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995, p. 15-61.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. 4. reimp. Tradução Rubens Figueiredo *et al.* São Paulo: Companhia das Letras, 2008. Título original: Reading pictures: a history of love and hate.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. 2. ed. Tradução Pedro Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. Título original: A history of reading.

MERA coincidência. Direção: Barry Levinson. Produção: Jane Rosenthal, Robert de Niro e Barry Levinson. Intérpretes: Dustin Hoffman, Robert de Niro e outros. São Paulo: Warner Brothers, 1997. 1 DVD (97 min.).

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola, 2010.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Sobre o ofício do escritor**. Tradução de Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005 [1851]. Título original: Über Schrifstellerei und Stil.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 2. ed. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. Título original: La littérature em péril.

ŽIŽEK, Slavoj. **Bem-vindo ao deserto do real!**: cinco ensaios sobre o 11 de setembro e datas relacionadas. 2. reimp. Tradução Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.