

**LETRAMENTO & LITERATURA NO ENSINO MÉDIO NOTURNO:
UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO**

Por:

Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome

UFRJ / Faculdade de Letras

Rio de Janeiro, 2º semestre de 2007.

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome

LETRAMENTO & LITERATURA NO ENSINO MÉDIO NOTURNO:
um estudo de caso etnográfico

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte do requisito necessário à obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada (Discurso e Interação)

Orientadora: Professora Doutora Idalina Azevedo da Silva

Rio de Janeiro

2º semestre de 2007

Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome

LETRAMENTO & LITERATURA NO ENSINO MÉDIO NOTURNO:
um estudo de caso etnográfico

Rio de Janeiro, ____ de dezembro de 2007.

Professora Idalina Azevedo da Silva, Doutora, FL / UFRJ (Orientadora)

Professora Sônia Zyngier, Doutora, FL / UFRJ

Professora Márcia Paraquett, Doutora, IL / UFF

Professor Roberto Ferreira da Rocha, Doutor, FL / UFRJ

Professor Manuel Antônio de Castro, Doutor, FL / UFRJ

Conceito: _____

Este trabalho é dedicado àqueles professores da educação básica que lutam por melhores condições de trabalho, ainda que reféns da escola, dos pais de seus alunos, das instituições ligadas ao Ministério da Educação e, ainda, infelizmente, da própria Universidade, que nem sempre lhes possibilita o aprimoramento necessário para o seu trabalho em sala de aula.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, pela presença. Em especial à minha vó, Therezinha de Jesus Pinto de Assis, por fomentar com carinho e afeto todos os meus sonhos.

À minha orientadora, Professora Doutora Idalina Azevedo, por ter abraçado a minha causa, pelos diálogos instigantes e por escutar-me e ser paciente comigo, ainda que nos momentos de divergências teóricas.

À Professora Doutora Sonia Zyngier, exemplo de professora e pesquisadora incansável, incentivadora nos momentos de cansaço e compreensiva nos momentos de ausência acadêmica.

Aos professores do Mestrado, em especial à Professora Doutora Myriam Brito e ao Professor Doutor Luiz Paulo da Moita Lopes, por ensinarem-me a pensar a Linguagem como modo de compreender e construir o mundo social. Ao Professor Doutor Manuel Antônio de Castro, pelos diálogos e reflexões sempre polêmicas em relação à Literatura.

À Professora Doutora Therezinha Bittencourt e ao Professor Doutor Luis Martins, por todo o estímulo desde os estudos da pós-graduação, e pelas proveitosas orientações que me acompanharão na Academia, na sala de aula e na vida. Ao Professor Doutor Carlos Eduardo Falcão Uchôa, por fazer-me acreditar em mim, ainda que indiretamente.

Aos Professores Doutora Maria Angélica Freire, Doutor Nataniel Gomes, Doutora Ana Maria, Doutora Maria Geralda, Doutora Tânia Maria e Doutora Regina Michelli, por levarem-me a olhar as Letras com novos olhos. Pelo estímulo à pesquisa desde o primeiro período. Pela paixão à profissão.

Aos Professores Ana Maria Gomes de Almeida, Oscar Lewandowisk, Valéria Brites, Marcelo Barreto, Samuel Alves e José Carlos Simonini, por confiarem seus alunos a

mim. Por acreditarem e terem paciência em minhas ausências. Pelo incentivo constante. Aos outros que não acreditaram, meus agradecimentos também.

Aos amigos e companheiros de Curso: Alessandra Bittencourt, Aline Dib, Cláudia Lopes e William Eduardo, pelos almoços às sextas, verdadeiros encontros que ficarão na memória. Pelos momentos alegres e tristes, mas sempre juntos.

Aos amigos do grupo de pesquisa Redes, em especial Nathália, Kelly, Raquel, Leandra, Roberta, Alessandra, Vander e Juliana, pelo apoio e amizade. Por me ensinarem a pesquisar, ainda que indiretamente, e por confiarem em mim.

Às Professoras Márcia Hilana Camões, Cyntia Santana de Oliveira, Valéria Soares da Silva e Aline Barcelos, colegas de língua portuguesa, pelos proveitosos diálogos e estímulo constante ao estudo.

Aos amigos Professor Rogério Nóboa Júnior e Ana Paula Pages. Ao primeiro, por abrir as portas de sua classe. À segunda, pela preciosa colaboração na digitação dos dados. A ambos, por abrirem as portas de sua casa e escutarem-me até as altas horas da noite.

Ao Professor Ricardo de Souza Nogueira, companheiro de viagem e sempre presente nos momentos em que a agenda e o calendário não me permitiam ir até o campus.

Às amigas Iara Tammela, Luciana Lamblet, Daniela Vieira e Verônica pelo companheirismo, incentivo e debates acadêmicos, sempre instigantes.

Aos meus alunos do Colégio Único, do Colégio Estadual Euclides da Cunha e do Centro Universitário Serra dos Órgãos / UNIFESO, e aos ex-alunos do Colégio CESO e da Equipe Alternativa Pré-Vestibular, pela paciência nos momentos de cansaço e na demora nas correções de redações e provas.

E aos mais importantes: Deus, Meishu-Sama e meus Antepassados, pela proteção e permissão.

Todo esforço, qualquer que seja o fim para que tenda, sofre, ao manifestar-se, os desvios que a vida lhe impõe; torna-se outro esforço, serve outros fins, consoma por vezes o mesmo contrário do que pretendia realizar. Só um baixo fim vale a pena, porque só um baixo fim se pode inteiramente efectuar. Se quero empregar meus esforços para conseguir fortuna, poderei em certo modo consegui-la; o fim é baixo, como todos os fins quantitativos, pessoais ou não, e é atingível e verificável. Mas como hei-de efectuar o intento de servir minha pátria, ou alargar a cultura humana, ou melhorar a humanidade? Nem posso ter certeza dos processos, nem a verificação dos fins.

Fernando Pessoa

RESUMO

JÁCOME, Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis. Letramento & Literatura no Ensino Médio Noturno: um estudo de caso etnográfico. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

Os resultados de diversos sistemas avaliadores têm constantemente apontado que alunos brasileiros da Educação Básica apresentam uma baixa proficiência de leitura, principalmente estudantes da escola pública noturna. O texto literário é também apontado como sendo de maior dificuldade de compreensão pelos avaliados. De modo a construir uma maior legibilidade a este problema, esta pesquisa investiga as práticas de leitura características de aulas de Português em uma turma de ensino médio em uma escola pública noturna do estado do Rio de Janeiro. Para tanto, a etnografia foi utilizada como método de coleta de dados (cf. ERICKSON, 1984; ANDRÉ, 1995; ERICKSON, 2001 entre outros). Tais dados são analisados a partir dos pressupostos de estudos teóricos da leitura e da literatura que compreendem estes como práticas de letramentos que podem realizar-se de diferentes modos, de acordo com os conceitos de linguagem e texto adotados (cf. BLOOME, 1993; KLEIMAN, 1995; BARTON, 2001; LAJOLO & ZILBERMAN, 2002; SOARES, 2004 entre outros). Os resultados apontam a pouca prática de leitura na turma investigada, o trabalho com a literatura relegado a elementos históricos e um desencontro entre os anseios dos alunos e as propostas do professor, que por sua vez indica falhas na formação proporcionada pela Universidade. Perspectivas de mudanças são apontadas a partir da necessidade de um redimensionamento da própria instituição escolar.

ABSTRACT

JÁCOME, Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis. Letramento & Literatura no Ensino Médio Noturno: um estudo de caso etnográfico. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

The results of several evaluating systems have constantly showed that Brazilian students at the basic level of education have a low reading proficiency, mainly those who study at public schools in the evening. The reading of literary texts has also been pointed out as a more difficult activity to make meaning from. In order to shed light on this latter problem, this research investigates the reading practices which are characteristic of the Portuguese lessons in a high-school class at a public evening school in the State of Rio de Janeiro. To this end, ethnography was used as the method of data collecting (cf. ERICKSON, 1984; ANDRÉ, 1995; ERICKSON, 2001; among others). The data is analyzed through the tenets of theoretical studies of reading and literature which hold that these two activities correspond to literacy practices which may be put into practice in various ways according to the adopted concepts of language and text (cf. BLOOME, 1993; KLEIMAN, 1995; BARTON, 2001; LAJOLO & ZILBERMAN, 2002; SOARES, 2004 among others). The results indicated that there is a reduced number of reading activities in the class analyzed, a focus on historical elements in literature teaching and a mismatch between students' expectations and the teacher's proposals. The latter claimed to have faced problems in the major taken at the university. A few suggestions are made, including the need to change the school itself.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perspectivas teóricas implícitas.....	95
Tabela 2 – Perfis de leitores.....	96 – 97
Tabela 3 – Influências da família.....	99
Tabela 4 – Aula 1.....	103 – 105
Tabela 5 – Aula 2.....	106 – 107
Tabela 6 – Aula 3.....	109 – 110
Tabela 7 – Aula 4.....	111 – 113
Tabela 8 – Aula 5.....	114 – 116
Tabela 9 – Leitura estética do conto “Entre as folhas do verde Ó”.....	123 – 124
Tabela 10 – Leitura eferencial do conto “Entre as folhas do verde Ó”.....	125 – 126
Tabela 11 – Leitura do conto “O arquivo”.....	127
Tabela 12 – Leitura eferencial do conto “Não, não, não”.....	128 – 129
Tabela 13 – Leitura estética do conto “Não, não, não”.....	129 – 130
Tabela 14 – Temas de discussão do grupo 1.....	131 – 132
Tabela 15 – Transcrição da discussão do grupo 1.....	132 – 136
Tabela 16 – Temas de discussão do grupo 2.....	136 – 137
Tabela 17 – Transcrição da discussão do grupo 2.....	137 – 140
Tabela 18 – Análise do relato reflexivo do professor.....	142 – 144

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Bases de Pesquisa.....	68
Gráfico 2 – Pesquisa Interpretativista.....	70
Gráfico 3 – “Você gosta de ler”?.....	79
Gráfico 4 – “Você lê textos na escola?”	80
Gráfico 5 – “Fora da escola, você lê...”.....	81
Gráfico 6 – “Sua escola estimula você a ler?”.....	81
Gráfico 7 – “Você costuma visitar bibliotecas?”.....	82
Gráfico 8 – “Preferências: ficção”.....	83
Gráfico 9 – “Preferências: aventura”.....	83
Gráfico 10 – “Preferências: comédia”.....	84
Gráfico 11 – “Preferências: história de amor”.....	84
Gráfico 12 – “Preferências: poesia”.....	85
Gráfico 13 – “Preferências: contos”.....	85
Gráfico 14 – “Preferências: peças”.....	86
Gráfico 15 – “Preferências: didáticos”.....	86
Gráfico 16 – “Preferências: jornais”.....	87
Gráfico 17 – “Preferências: revistas”.....	87
Gráfico 18 – “Preferências: textos na internet”.....	88
Gráfico 19 – “Frequência de leitura: ficção”.....	89
Gráfico 20 – “Frequência de leitura: aventura”.....	89
Gráfico 21 – “Frequência de leitura: comédia”.....	90
Gráfico 22 – “Frequência de leitura: história de amor”.....	90
Gráfico 23 – “Frequência de leitura: poesia”.....	91
Gráfico 24 – “Frequência de leitura: contos”.....	91
Gráfico 25 – “Frequência de leitura: peças”.....	92
Gráfico 26 – “Frequência de leitura: didáticos”.....	92
Gráfico 27 – “Frequência de leitura: jornais”.....	93
Gráfico 28 – “Frequência de leitura: revistas”.....	93
Gráfico 29 – “Frequência de leitura: textos na internet”.....	96

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÕES¹

Ocorrências	Sinais
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Comentário descritivo do pesquisador	((comentário))
Trecho não transcrito	[...]
A:	Fala de aluno
AC:	Fala de alunos em coro
P:	Fala do professor ou do pesquisador

Observações:

- 1) Iniciais maiúsculas: somente para nomes próprios ou sigas.
- 2) Números: por extenso.
- 3) Não foi anotado o cadenciamento das frases.
- 4) Não foram utilizados sinais de pausa ou exclamação típicos da linguagem escrita, como ponto final, vírgula, ponto de exclamação. As reticências marcaram todos os tipos de pausas, exceto interrogação, como indicado no quadro acima.

¹ As convenções de transcrição foram adaptadas a partir das normas de PRETI, 2003.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. INSERÇÃO DA PESQUISA NO ÂMBITO DA LINGÜÍSTICA APLICADA.....	22
2.1 O desenvolvimento da Lingüística Aplicada.....	22
2.2 Uma concepção de Lingüística Aplicada.....	26
2.3 A leitura como objeto de investigação da Lingüística Aplicada	28
3. FUDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	32
3.1 Um recorte histórico.....	33
3.2 Leitura enquanto decodificação.....	36
3.3 Leitura enquanto interação e construção de sentidos	39
3.4 Leitura enquanto prática social.....	43
3.5 Literatura: considerações sobre um objeto de leitura	54
3.6 Leitura, Literatura e Escola: convergências teóricas pela formação do leitor.....	60
4. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	66
4.1 O estudo de caso etnográfico.....	71
4.2 Os instrumentos	74
4.3 O contexto.....	76
4.5 O perfil dos participantes.....	77
4.6 O material das aulas.....	78
5. ANÁLISE DOS DADOS.....	79
5.1 O Questionário.....	79
5.2 As aulas de leitura.....	101
5.2.1 Aula 1: Pensando a Educação.....	103
5.2.2 Aula 2: O uso do Livro Didático.....	106

5.2.3 Aula 3: Leitura do conto “Entre as folhas do verde Ó”.....	109
5.2.4 Aula 4: Leitura do conto “O arquivo”.....	111
5.2.5 Aula 5: Leitura do conto “Não, não, não”.....	114
5.3 O livro didático.....	117
5.4 As atividades escritas.....	121
5.4.1 Leitura do conto “Entre as folhas do verde Ó”.....	122
5.4.2 Leitura do conto “O arquivo”.....	126
5.4.3 Leitura do conto “Não, não, não”.....	128
5.5 Os Grupos de discussão.....	130
5.5.1 Grupo 1.....	131
5.5.2 Grupo 2.....	136
5.6 O Relato reflexivo do professor.....	141
6. DISCUSSÃO DOS DADOS.....	146
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIAS.....	158
ANEXOS.....	165

1. INTRODUÇÃO

Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar.

Paulo Freire

A Educação parece ser um tema de valor fundamental neste período em que vivemos, segundo Milton Santos, num “mundo confuso e confusamente percebido” (2006, p.17): a nossa sociedade atravessa profundas transformações não antes vistas e previstas, tornando-a singular na história (cf. SANTOS, 2006).

Tais transformações podem ser caracterizadas pelo surgimento cada vez mais acentuado de novas tecnologias, não no sentido de descartar as anteriores, mas a elas somar e ser cada vez mais um elemento “invasor” (idem, p.26) das práticas sociais cotidianas. A isso adiciona-se a necessidade de um novo sujeito que adapte-se às novas condições (cf. FRIDMAN, 2000, p.16), seja em relação ao mercado de trabalho, seja em relação às suas necessidades – cada vez mais orientadas pela mídia (cf. BAUMAN, 1999; FRIDMAN, 2000; SANTOS, 2006).

Tal recorte e percepção do mundo atual, o qual podemos chamar de pós-moderno, apresenta conseqüências em diversas esferas da sociedade humana, como na economia (nas relações de produção e consumo), na saúde (novas formas de tratamento e cura de doenças), na ciência (elemento fundamental na produção de novas técnicas) e na cultura (desde as questões de formação identitária à comunicação e cultura “de massa”).

Seria improvável, então, que a Educação não sofresse transformações diante de um mundo em mutação. Mutação esta que influencia a relação aluno *versus* professor inclusive pelo choque de gerações, fazendo com que aqueles sejam percebidos como “alienígenas” na sala de aula e vice-versa (cf. GREEN & BIGUM, 1995). Tal conflito encontra-se pelo fato de os jovens de hoje crescerem em uma

cultura cada vez mais em mutação, fazendo-os exigir da escola respostas a anseios antes desconsiderados pela escola tradicional.

Num período onde havia uma sensação de estabilidade, em que o que era sólido não se desmanchava no ar, a função de escola poderia ser simplesmente transmitir a herança cultural e o conhecimento de toda uma geração, funcionando basicamente como lugar de instrução, como se este espaço fosse neutro e isento das possibilidades de democracia e mobilização social (cf. GIROUX, 1997, p.25).

Entretanto, “longe de ser neutra, a cultura dominante na escola é privilegiada por um ordenamento e legitimação seletivos de formas privilegiadas de linguagens, modos de raciocínio, relações sociais e experiências vividas” (idem). Deste modo, criaram-se possibilidades, ainda, de se questionar a herança cultural “transmitida” às novas gerações. A educação passou a se ver diante da necessidade de um redimensionamento de seus papéis, enquanto agenciadora de reprodução econômica, social e cultural (ibidem, p.26) e gestora do conhecimento (cf. DOWBOR, apud GADOTTI, 2000, p.8)

Esta perspectiva de educação, por sua vez, acaba por modificar também o papel do professor: de um transmissor do conhecimento hegemônico à profissional crítico de sua realidade social. Passou a ser qualidade básica do professor “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.57).

Neste contexto educacional, o ensino e aprendizagem da língua materna são também redimensionados – pois assim como as concepções ou formas de educação são carregados de historicidade e componentes ideológicos, as concepções e propostas de ensino da língua materna também o são. Profundamente marcada pelo ensino normativo de técnicas e nomenclaturas gramaticais – por sua vez resultadas

de concepções científicas específicas da língua(gem), em especial, a Estruturalista – o ensino tradicional acaba por desconsiderar uma das suas funções essenciais, no tocante à língua portuguesa: ampliar a competência comunicativa do aluno, no tocante aos usos orais e escritos da língua (cf. UCHÔA, 1991, p.22; ANTUNES, 2003, p.14),ou, ainda, a aquisição e desenvolvimento de competências interativas, textuais e gramaticais (cf. PCNs + ENSINO MÉDIO, 2002, p.55)

Entretanto, parece que a escola não vem alcançando estes objetivos, principalmente quanto “à formação de competentes leitores e competentes produtores de textos” (UCHÔA, 1991, p.33). Sobre a leitura, especificamente, Antunes afirma que “a escola não estimula a formação de leitores, não deixa os alunos capazes de ler e entender manuais, relatórios, códigos, instruções, poemas, crônicas, resumos, gráficos, tabelas, artigos, editoriais e muitos outros materiais escritos” (2003, p.15).

Tal posicionamento é corroborado pelos diálogos ouvidos nas salas e corredores escolares, como afirmações do tipo “meu aluno não sabe ler”, “eles não entendem nada do que está escrito”, etc., bem como pelas instâncias avaliadoras da educação, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a Prova Brasil, todos aplicados com o aval do Ministério da Educação (MEC), e o PISA, avaliação internacional. É recorrente nestes estudos, inclusive divulgados pela mídia, a baixa proficiência de leitura do alunado brasileiro. Uma publicação do MEC, por exemplo, divulgou os seguintes dados do Saeb, após sua realização em 2004:

42% dos alunos da 3ª série do ensino médio encontram-se em estágios crítico ou muito crítico quando o assunto é leitura. Eles lêem apenas textos narrativos e informativos simples e enfrentam

dificuldades diante de questões que exigem interpretações de gêneros literários diversos².

Um outro dado: 74% dos alunos da 3ª série do ensino médio dominam habilidades em leitura compatíveis com o que deveria ser ensinado entre a 4ª e a 7ª séries e 21% adquiriram competências que teriam de ser desenvolvidas na 8ª série. Apenas 5% estão no patamar desejável. Tal avaliação também indicou o baixo nível de proficiência de leitura principalmente no público em final de ensino médio em escola pública. Em avaliação mais recente, no ano de 2005, revelou-se que “no final do 2º grau, 43% dos estudantes mostraram conhecimentos de leitura e escritas esperados da 8ª série”³. Tal situação é ainda pior na escola pública, segundo a fonte. Como podemos observar, poucas mudanças ocorreram entre as duas avaliações.

Tentativas de mudanças deste quadro já são recorrentes, tornando-as um “querer já legitimado” (cf. ANTUNES, 2003, P.21), como a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (no quesito “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”), onde é redimensionado o objeto de tal disciplina: não mais a gramática, mas sim o texto, em situação real de comunicação – e por razões óbvias: a de que não nos comunicamos através de frases isoladas, e sim por textos, sejam eles orais ou escritos. Tal proposta, numa concepção de linguagem enquanto forma e lugar de interação (cf. PCNs, 1998; TRAVAGLIA, 2002; GERALDI, 2003; KOCH, 2003 entre outros), acarreta em outras propostas de concepções de leitura e escrita, que não mais as profetizadas pelas escolas tradicionais.

Tais tentativas de mudanças estão também implícitas nas próprias instâncias avaliadoras citadas, como o Saeb e o Enem, que influenciam no perfil pretendido

² Fonte: “A explosão do ensino médio”, in REVISTA DO ENSINO MÉDIO. Brasília: Assessoria de Comunicação do MEC, n. 4, 2004, p.4-5.

³ Fonte: “Alunos de 3º ano têm notas de 8ª série”, in FOLHA DE SÃO PAULO, Caderno Cotidiano, de 01/10/2007, reportagem de Fábio Takahashi. Sou grato a Fabiana Macedo Fausto pela indicação da reportagem.

dos estudantes, pois admitem que “determinados saberes e objetos de ensino são mais relevantes de que outros e que, por isso mesmo, merecem ser avaliados” (MARCUSCHI, 2006, p.57). Estes exames, por sua vez, são determinados por habilidades e competências no tocante à compreensão de leitura, e não somente no conhecimento de conteúdos específicos.

Deste modo, inferimos que, diante de um período histórico de mudanças globais, de novas necessidades de competências e habilidades específicas, e de redimensionamento do papel da escola enquanto gestora da cultura, do conhecimento, da nossa própria história, além da necessidade já atestada de modificações no sistema educacional – em especial no tocante ao ensino e aprendizagem de língua materna – nos resta compreender como esta dinâmica ocorre justamente num lugar privilegiado de interações sociais: a sala de aula.

Mas o que é uma sala de aula? Tradicionalmente, podemos dizer que são “construções retangulares, com janelas de um lado, um quadro negro na frente, na parede oposta à das janelas. Há muitas crianças ou jovens presentes e somente uns poucos adultos” (ERICKSON, 2001, p.10). Assim, por que estudar este ambiente o qual todos assim podem descrever, com características que se repetem há mais de 140 anos em diversas localidades do mundo?

Além desta descrição física, não podemos esquecer que a sala de aula é, fundamentalmente, um ambiente de interação social para a aprendizagem (cf. ERICKSON, 2001). Compreendida desta forma, a necessidade de se pesquisar uma sala de aula torna-se fundamental, pois nosso referencial desconsidera a particularidade de cada sala, e a singularidade das relações sociais neste contexto.

Em uma sala, por exemplo, o professor pode trabalhar na forma de transmissão do conhecimento ou construção deste através da interação com os

alunos. Algumas salas fazem uso de livro didático, outras, de materiais impressos pelo professor, ou em outras, há somente o quadro negro. Os alunos, por sua vez, podem corresponder de forma positiva ao ensino enquanto “transmissão”, ou não, o mesmo ocorrendo através da proposta de sócio-construção. A esses fatores, podemos somar ainda as crenças e valores atribuídos tanto pelos professores quanto pelos alunos ao colégio, ao ensino, à disciplina estudada (cf. BARCELOS, 2006), etc.

Deste modo, é inegável a singularidade de cada sala de aula, tornando-a um ambiente de práticas e formações discursivas⁴ (cf. FOUCAULT, 2006). Faz-se necessário, assim, um escrutínio das práticas discursivas na sala de aula, se quisermos “desenredar os mistérios da pedagogia e do aparente paradoxo de que professores e alunos podem construir situações de aprendizagem fundamentalmente diversas em circunstâncias semelhantes” (ERICKSON, 2001, p.12).

Diante destas idéias, partimos do pressuposto de que um estudo que vise compreender o processo de ensino e aprendizagem da língua materna, com ênfase no tocante à formação do hábito, da prática, da habilidade, da competência, do prazer da leitura deva ser realizado na própria sala de aula, de modo a considerar toda sua particularidade e singularidade nas interações entre professor, alunos e textos.

Deste modo, encaminhamos, a partir destas considerações, as seguintes questões que nortearão esta pesquisa:

- ❖ Quais são as práticas de leitura – em especial, de textos literários – dos alunos em conclusão do ensino médio noturno da rede pública?

⁴ Neste âmbito, compartilhamos do pressuposto de que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2006, p.44)

- ❖ Como são as aulas de leitura destes alunos, no âmbito das aulas de língua portuguesa e literatura, e que interpretações textuais eles geram a partir destes encontros?
- ❖ Quais expectativas os alunos e o professor lançam sobre a escola, a sala e a aula de português em relação ao desenvolvimento da prática de leitura literária?

Tais questões são fundamentais para que se possa tentar compreender como diferentes propostas pedagógicas possibilitam ou não o desenvolvimento das práticas e habilidades de leitura, principalmente em relação ao texto literário, o qual os alunos mais apresentam dificuldades na leitura, conforme apontado pelas citadas avaliações educacionais (em especial, o Saeb). A escolha do público – 3º ano do ensino médio público noturno – também teve como base os baixos índices de proficiência em leitura, apontados pelos mesmos exames citados, e o fato de vivenciarmos um “aprofundamento da crise da escola noturna, com crescente e evidente desinteresse dos alunos pelos estudos e péssima interação entre a maioria deles e seus professores” (ABDALLA, 2004)⁵.

Na busca por possíveis respostas, realizou-se um estudo de caso em uma turma de 3º ano do ensino médio em escola pública noturna, seguindo pressupostos da etnografia, de modo a reconhecer suas particularidades e as singularidades nas interações em sala.

Apresentamos os resultados desta pesquisa nesta dissertação, que está assim organizada:

⁵ Na verdade, acreditamos que tal crise estenda-se a outros segmentos da educação básica, para não dizer à própria sociedade, em suas diversas instituições (cf. UCHÔA, 1991). No entanto, a particularidade do ensino médio noturno estaria no fato de comportar alunos trabalhadores e com idade mais avançada, o que altera significativamente seu relacionamento com o ambiente escolar, muitas vezes criticado por eles por tratarem-nos de modo infantil e reproduzir práticas distantes de sua realidade social (cf. ABDALLA, 2004).

O segundo capítulo apresenta a inserção desta pesquisa no âmbito da Lingüística Aplicada, contextualizando o surgimento desta ciência relativamente nova, bem como uma de suas abordagens escolhidas: a que trata dos usos da linguagem em práticas sociais.

O capítulo seguinte fundamenta teoricamente o que se pode entender por Leitura, partindo de três propostas de compreensão deste ato: enquanto decodificação, como interação texto – leitor e como prática social de Letramento, sendo cada uma delas seguidas por implicações pedagógicas. São também discutidos a Literatura enquanto objeto de leitura inserida numa determinada prática social, e a necessidade de convergências teóricas para a formação do leitor no âmbito escolar.

Em seguida, o quarto capítulo descreve a metodologia utilizada na geração e análise dos dados, segundo o enfoque etnográfico na realização de pesquisas qualitativas.

O quinto capítulo apresenta, por sua vez, uma descrição e análise dos dados gerados, seguido pelos capítulos de discussão e considerações finais.

2. INSERÇÃO DA PESQUISA NO ÂMBITO DA LINGÜÍSTICA APLICADA

O que a lingüística aplicada precisa com urgência é repensar sua própria razão de ser enquanto disciplina e buscar suas próprias credenciais acadêmicas, admitindo até mesmo, com uma das possibilidades no fim dessa trilha, a de a nova disciplina poder vir a ser uma alternativa à disciplina-mãe [a lingüística], ou quem sabe até mesmo, algo que a própria disciplina-mãe pode emular em proveito próprio.

Kanavillil Rajagopalan

Partimos do pressuposto que a pesquisa que será apresentada nos próximos capítulos está inserida no âmbito dos estudos da Lingüística Aplicada (deste ponto em diante, referida por LA). Deste modo, torna-se necessário indicar de que modo compreendemos tal ciência – ainda que tal empreitada constitua sempre um recorte, dados os diversos posicionamentos teóricos dos quais participam aqueles que se intitulam lingüistas aplicados. Ainda assim, pensar teoricamente os significados da LA no interior de uma pesquisa possui um valor fundamental (cf. WEIDEMAN, 2004) pelo fato de nos levar a uma reflexão crítica sobre os próprios parâmetros da LA, além de colaborar para uma maior compreensão acerca da função e das contribuições desta ciência às diversas instâncias que lidam com a linguagem como objeto de investigação.

2.1 O DESENVOLVIMENTO DA LINGÜÍSTICA APLICADA

Para uma maior compreensão do que vem a ser a Lingüística Aplicada, uma explanação sobre o seu desenvolvimento pode ser de grande valia, dado que este desenvolvimento pode nos indicar quais caminhos seguir nas pesquisas desta área.

Segundo Mackey (1973), o termo Lingüística Aplicada provavelmente teve origem nos Estados Unidos, na década de 40 (1973, p.247):

Ela foi utilizada primeiramente por pessoas com um óbvio desejo de serem identificadas mais como cientistas do que humanistas; a associação com “ciência aplicada” dificilmente pode ter sido acidental... Além disso, embora lingüística seja uma ciência, “ciência aplicada” não envolve necessariamente a lingüística (idem – tradução minha).⁶

É válido lembrar que, anteriormente, havia publicações a respeito da LA que, por sua vez, eram concernentes ao ensino de língua estrangeira, como a obra de Monika Kehoe, “Applied Linguistics: A Survey for Language Teachers”, em 1968. Em seu Prefácio, Kehoe ressalta “este livro é escrito para leitores que não possuem um treinamento formal em lingüística, mas possuem um interesse em ensino de línguas” (1968, p. iii).⁷

Já em 1991, Grabe e Kaplan, editores de “Introduction to Applied Linguistics”, apresentam a LA como relacionada à solução de problemas de uso da linguagem em contextos reais, afirmando que

pesquisadores da linguagem tem, por décadas, utilizado de informação lingüística na resolução de problemas em contextos reais, e os professores de línguas têm, por um período, considerado as descobertas dos pesquisadores da linguagem tanto para definir tanto o que será ensinado nas aulas de línguas quanto como será ensinado (GRABE e KAPLAN, 1991, p.1 – tradução minha)⁸

Contudo, estes autores acreditam que a LA tenha surgido em meados da década de 50, simultaneamente na Inglaterra e nos Estados Unidos, (GRABE e KAPLAN, 1991, p.1). Essa perspectiva é corroborada por Peter Strevens, em artigo na mesma obra (STREVENS, 1991, p.13)

⁶ Original: “It was first used by persons with an obvious desire to be identified as scientists rather than as humanists; the association with ‘applied science’ can hardly have been accidental. Yet, although linguistics is a science, ‘applied science’ does not necessarily include linguistics” (MACKAY, 1973:247).

⁷ Original: “This book is written for readers who have no formal training in linguistics but have an interest in language teaching” (KEHOE, 1968: iii)

⁸ Original: “language scholars have, for centuries, used linguistic information in real-world tasks, and language teachers have, for a comparable period of time, drawn upon the findings of language to define both what will be taught in language classroom and how it will be taught” (GRABE e KAPLAN, 1991, p.1)

Também segundo Strevens, dentre as razões para o surgimento da LA estão o de “diplomacia cultural” (1991, p.13), com o ensino da Língua Inglesa como língua estrangeira, além de a necessidade de resolução de problemas relacionados a este ensino (1991, p.14).

Weidemann complementa esta visão associando a LA às conseqüências da 2ª Guerra Mundial, dado a necessidade de haver uma comunicação entre os soldados americanos e as comunidades de outros países (1998, p.3). Desta forma, a LA era associada ao ensino de línguas utilizando o auxílio de lingüistas.

Ainda sobre o início da LA, é válido ressaltar os estudos de um pesquisador que vai de encontro às versões apresentadas: para Spillner (1995, p.4), a Lingüística Aplicada não surgiu na década de 40 ou 50 nos Estados Unidos. Citando Back, Spillner afirma que há uma série de ocorrências no século XIX e início do século XX, mas reconhece que é a partir da década de 60 que as atividades na área aumentaram, principalmente com as contribuições do AILA – Association Internationale de Linguistique Appliquée, surgido em 1964.

Como já afirmado, diversas são as versões sobre o início da Lingüística Aplicada. O que parece coincidir, entretanto, é a preocupação dos pesquisadores em questões relacionadas ao uso da linguagem, mesmo que ainda arraigada ao ensino de língua com apoio da lingüística teórica.

Tendo surgido nos Estados Unidos, na Inglaterra, ou não, o fato é que, de alguma forma, a LA chegou ao Brasil.

Segundo Bastos e Mattos (1991, p.9), baseadas em artigo de Francisco Gomes de Matos, a primeira manifestação da LA no Brasil ocorreu com o Seminário Brasileiro de Lingüística, com a promoção do Yazigi – RJ, seguido de outros eventos

que, cada vez mais, foram ampliando a atuação da Lingüística Aplicada. É válido ressaltar que os primeiros eventos e cursos relacionavam-se ao ensino de línguas.

Uma outra forma de se observar o desenvolvimento da LA no Brasil é através das publicações sobre o tema. Ainda segundo Bastos e Mattos (1991, p.9/10), as primeiras revistas brasileiras de Lingüística Aplicada surgiram em 1966, sob direção de Mattoso Câmara Jr. e outros. As publicações intensificaram a partir de 1975, principalmente após o Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada.

O fato de, a princípio, os congressos e publicações referirem-se à LA na área de ensino de línguas evidencia uma concepção tida pelos pesquisadores sobre a sua área na época. Ainda segundo Bastos e Mattos, Mattoso Câmara Jr. pensava que “enquanto a Lingüística descreve as estruturas das diversas línguas, a Lingüística Aplicada procura adequar essa descrição ao ensino” (1991, p.10).

Entretanto, é válido salientar que esta visão de LA condiz com uma concepção de Lingüística Teórica que aparenta não ser mais a mesma, na visão de Castro. Sobre com o quê os lingüistas se ocupam atualmente, afirma o autor:

de uma preocupação estrita com a língua ou com a competência lingüística, no sentido de identificar suas estruturas e suas regras, estendeu-se a observação para o **uso** lingüístico, procurando-se entender o funcionamento da linguagem na prática social. A linguagem é vista como atividade. Fala-se, então, em **competência comunicativa** (1991, p.29 – grifo do autor)

Assim, observa-se que não somente a LA sofreu modificações com o tempo, desvinculando-se da Lingüística teórica, ou, pelo menos, não se restringindo somente a ela, como veremos mais a diante, como a própria Lingüística ampliou seu objeto de estudo da língua para a linguagem, envolvendo seu aspecto social. Essa perspectiva também é corroborada por Kleiman (1998, p.52).

Por fim, além dos congressos e publicações, as pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Lingüística Aplicada no Brasil constituem referencial sobre o atual estágio desta ciência em nosso país.

Em pesquisa realizada por Moita Lopes, publicada em 1996, apontou-se que as áreas de interesse da Lingüística Aplicada até o período centravam-se em: ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira, educação bilíngüe, tradução e formação do professor, englobando aspectos relacionados à interação e ao discurso (p.29).

Diante dessas observações, ainda nos fica uma questão: do que trata a Lingüística Aplicada no Brasil, atualmente?

2.2 UMA CONCEPÇÃO DE LINGÜÍSTICA APLICADA

A breve abordagem histórica da Lingüística Aplicada apresentada no item anterior nos permite ter uma visão sintetizada a respeito do desenvolvimento desta área de estudo.

Entretanto, torna-se necessário verificar no que resultou este desenvolvimento, de modo a traçar um perfil contemporâneo da Lingüística Aplicada para que, então, se possam justificar as pesquisas desenvolvidas no escopo desta ciência.

Uma das formas em grande evidencia no meio acadêmico brasileiro no período atual parece ser a apresentada por Moita Lopes. O pesquisador caracteriza, em linhas específicas, um paradigma que se apresentou freqüente em pesquisas em LA tanto no Brasil, por Cavalcanti, Celani, Kleiman, entre outros, como em outros países, através de Widdowson e Strevens (LOPES, 1996, p.19).

Segundo Moita Lopes, a LA é uma área de pesquisa que:

- É centrada na natureza aplicada em Ciências Sociais (1996, p.19): o foco está na resolução de problemas de uso da linguagem em um contexto social
- Focaliza o ponto de vista processual (idem, p. 20): leva em consideração a interação lingüística, seja oral ou escrita, e o modo pelo qual os usuários se inserem neste processo;
- É de natureza interdisciplinar e mediadora (idem, p.20): relaciona o conhecimento teórico de diversas disciplinas para a resolução de problemas de uso da linguagem;
- Envolve formulação teórica (idem, p.21): mesmo baseando-se em outros estudos, as pesquisas em Lingüística Aplicada levam também à formulação de modelos teóricos;
- Utiliza método de investigação de base positivista e interpretativista (idem, p.21): pelo fato de a metodologia utilizada pelas Ciências Naturais não darem conta da subjetividade das Ciências Sociais, o método interpretativo tem sido de grande valia, dado ainda que o foco passa a ser o processo, e não somente o produto.

Em síntese, para Moita Lopes, a Lingüística Aplicada pode ser entendida:

como uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem um foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico, e que utiliza métodos de investigação de natureza positivista e interpretativista (1996, p.22)

Pesquisadores como Grabe e Kaplan (1991, p.281) e Spillner (1995, p.6), para citar somente alguns, parecem concordar com esta concepção acerca da Lingüística Aplicada.

No Brasil, Almeida Filho aponta a LA como uma “ciência aplicada (interdisciplinar, em muitos casos), cujo objeto é o problema ou a questão real de uso da língua em prática social dentro ou fora do contexto escolar” (2007, p.23)

Em reformulação recente, Moita Lopes também propõe uma compreensão da LA atual como uma ciência que busca criar “inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (2006, p.14). Tal reformulação parte do pressuposto de que resolver os problemas encontrados no uso da linguagem em práticas sociais (concepção anterior de Lingüística Aplicada, conforme citado) representaria uma simplificação da complexidade das situações estudadas. É este o posicionamento o qual compartilhamos ao realizar a pesquisa que será aqui apresentada.

Em suma, observamos uma concepção de LA que caminhou dos contextos de aplicação da lingüística a uma insatisfação com esta ciência, e a necessidade de abordagens interdisciplinares, na tentativa de uma maior compreensão acerca do fenômeno da linguagem – abordagem esta que pode ser útil inclusive para que a “disciplina-mãe” da LA – a própria Lingüística – investigue a linguagem de modo mais profícuo, não relegando o caráter aplicado ou social a segundo plano (cf. RAJAGOPALAN, 2003; 2006).

Apresentada a concepção de LA a qual compartilhamos, partimos para o próximo item, apontando a questão da leitura como objeto de pesquisa no âmbito desta ciência.

2.3 A LEITURA COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO NA LINGÜÍSTICA APLICADA

A LA, por possuir um objetivo tão amplo, que diz respeito à compreensão dos problemas de uso da linguagem, como apresentado, acaba por abarcar uma gama de pesquisas, dado que a linguagem faz parte da esfera de toda atividade humana. Dentre os diversos usos da linguagem, aquele o qual abordaremos refere-se à leitura. A esfera social investigada, por sua vez, relaciona-se ao contexto da formação de leitores na educação básica.

Kleiman (1996) indica que a LA passou a investigar a leitura a partir do momento em que foi notada uma “crise de leitura” (1996, p. 58) na década de 70: os estudantes que chegavam às universidades apresentavam sérios problemas com relação a compreensão do texto escrito.

Na busca de uma compreensão – e até de propostas de resolução para tal problema – a LA utilizou os conhecimentos propostos pela Lingüística Textual e pela Psicologia Cognitiva , dado que a “leitura era um problema da linguagem em interação com outros processos cognitivos, ou seja, a compreensão de um texto era uma questão de significação na língua, porém determinada também por aspectos cognitivos e por fatores do contexto escolar” (KLEIMAN, 1996, p.58). Essas pesquisas tiveram sucesso e ainda são de grande valia na formação do profissional que pretende trabalhar com leitura.

Entretanto, como a própria autora afirma, “a leitura é complexa demais para ser estudada apenas por um enfoque” (1996, p.65). Surgiu, desta forma, uma necessidade de se pesquisar a leitura sob outras perspectivas, o que fez com que a LA buscasse apoio de outras fontes para tratar ainda sobre os problemas de leitura.

Se, antes, as pesquisas consideravam os aspectos cognitivos do leitor e as configurações do texto no ato da leitura, agora elas apontam para a forma como estes textos são processados contextualmente pelo leitor. E qual seria um dos

melhores contextos para se verificar esse processo, senão a própria escola, a qual é tida pela sociedade como uma das principais responsáveis por fazer do aluno um cidadão letrado?

Assim, tem-se início a investigação da leitura como uma prática, através de pesquisas de cunho etnográfico, a qual cabe “caracterizar (e valorizar) os participantes da situação e o contexto – situacional, institucional e macrossocial – em que eles atuam” (KLEIMAN, 1996, p. 67). A LA passa a utilizar, então, das contribuições da Sociologia e da Antropologia na busca de inteligibilidade para os problemas de uso da linguagem – no caso em questão, da leitura – utilizando como instrumento para a geração de dados gravações em áudio e vídeo de aulas de leitura, além de diários e notas de campo do pesquisador-observador, e entrevistas, discussões e questionários respondidos pelos participantes da pesquisa, entre outros instrumentos (cf. KLEIMAN, 1996; VÓVIO & SOUZA, 2005).

Deste modo, a partir das idéias apresentadas por Kleiman, podemos observar o quanto a LA contribuiu (e contribui) na sistematização das pesquisas sobre a leitura com vistas a colaborar para o desenvolvimento desta atividade tão importante em nossa sociedade.

Pesquisar a respeito do que vem a ser a LA, como se deu seu desenvolvimento e como a concebemos atualmente é uma oportunidade para nós, iniciantes nesta ciência, reconhecermos-nos como construtores e gestores da LA, a partir do momento que acreditamos e comprovamos a utilidade pública de nossas pesquisas.

Essa utilidade passa a ser uma necessidade principalmente quando nos direcionamos para uma das áreas de atuação da LA, que é a de ensino / aprendizagem de línguas, área esta de suma importância, dado que:

o trabalho com a linguagem na escola é fundamental, já que é lá que se está preparando os indivíduos para a sua atuação como cidadãos com plena capacidade de atualizar seu potencial intelectual e afetivo na força de trabalho e na vida social como indivíduos esclarecidos e eficientes (CELANI, 2000, p.21)

Desta forma, a LA, num âmbito geral, enquanto ciência com foco no uso da linguagem, tem muito a contribuir para a sociedade, principalmente na formação do cidadão na escola, através não somente de metodologias de ensino, como também com a formação do professor e no desenvolvimento de práticas pedagógicas, como a interação em sala de aula, a proposta de material de ensino e avaliação, segundo Celani (2000, p.28/29).

Por fim, esperamos que essas breves considerações acerca da Lingüística Aplicada nos permitam prosseguir com maior segurança o caminho o qual propomos percorrer, de forma a sermos não somente coerentes com a nossa área de investigação, como também trazer contribuições que possam ser de grande valia para o desenvolvimento de nossa área de investigação no meio acadêmico.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em sociedade, são múltiplos e diversificados os usos da leitura. Lê-se para conhecer. Lê-se para ficar informado. Lê-se para aprimorar a sensibilidade estética. Lê-se para fantasiar e imaginar. Lê-se para resolver problemas. E lê-se também para criticar e, dessa forma, desenvolver posicionamentos diante de fatos e das idéias que circulam através dos textos.

Ezequiel Theodoro da Silva

É inegável que pensar a formação do leitor no âmbito educacional brasileiro contemporâneo seja de suma importância. Podendo ser considerada como a “mais significativa consequência do processo de escolarização” (KLEIMAN, 2004a, p.07), a leitura compreende uma série de habilidades, competências e práticas as quais são importantes para aquisição e construção de conhecimentos no decorrer de uma vida escolar, profissional, acadêmica, entre outros. Tradicionalmente, ela é reconhecida por permitir uma interação à distância entre pelo menos dois sujeitos: um autor e um leitor mediados por um texto. Atualmente, reconhece-se na leitura uma oportunidade e uma prática para a formação de cidadãos críticos de uma sociedade tão desigual como a nossa (cf. SILVA, 1998).

Entretanto, é claro que tal perspectiva de leitura é limitada. Acreditamos que a inclusão da historicidade numa tentativa de compreensão acerca deste objeto pesquisado possa ser esclarecedora em relação ao seu entendimento, bem como indicadora de novos significados atribuídos ao ato de ler.

Tal historicidade inicia-se na Antigüidade e envereda-se através dos tempos até a chamada Modernidade, onde um aparente aspecto de linearidade dá lugar à complexidade. É deste modo que tentaremos compreender o que se entende por leitura na escola: através de um breve olhar histórico sobre modos de compreensão o ato de ler, apontaremos algumas das dimensões teóricas desta no período atual.

3.1 UM RECORTE HISTÓRICO

A história da leitura poderia ser compreendida em conjunto com uma história do impresso: a invenção de Gutenberg, no século XV, foi fundamental para a difusão da leitura em massa. Entretanto, tal posicionamento é apontado por Chartier como uma atitude de “eurocentrismo” (1999, p.19): tanto pelo fato de a leitura ser uma prática surgida na Antigüidade, com características singulares, quanto pelas publicações já existentes no Oriente antes do século XV.

A oralidade, por exemplo, foi um elemento marcante na leitura durante a Antigüidade. Tal prática – a recitação em público – apresentava dois propósitos: um pedagógico e outro literário. O pedagógico relacionava-se a um “ritual de passagem obrigatório para os jovens que exibem, assim, seu domínio da retórica e do falar em público” (CHARTIER, 1999, p.21). O literário, por sua vez, tratava-se de uma forma de publicação por parte de um autor, prática esta ainda não abandonada de todo modo no período atual (cf.CHARTIER, 1999, p.22).

A escrita em linguagem verbal passou também a caracterizar a leitura, principalmente na Coréia, no século XIII, quando o material impresso em caracteres de metal passou a ser produzido, assim como na China havia a mesma produção com uso de madeira, ainda que em ambos os lugares tal técnica não tenha sido utilizada largamente. A produção de impressos em blocos começou no Japão, na segunda metade do século XIV, possibilitando uma maior circulação de material escrito (cf. CHARTIER, 1999). Por fim, é válido ressaltar o uso da cópia manual na difusão da leitura – embora também restrita – após a metade do século XV.

Ainda assim, o surgimento da imprensa pode ser considerado como um elemento que contribuiu com uma das diversas “revoluções da leitura” (cf.

CHARTIER, 1999; DARNTON, 2001) – ou seja, possibilitou novas práticas no ato de ler.

Uma primeira revolução da leitura pode ser apontada como a de base oral e pública para a silenciosa e individual, principalmente entre a Renascença até o século XVII. Em tal período, a leitura passou a ser realizada de modo “intensivo”: como o acesso ao material escrito era escasso, uma mesma obra – como a Bíblia, principalmente, ou um almanaque – era lida diversas vezes, numa prática caracterizada pela devoção e sacralização do livro (cf. DARNTON, 2001, p. 249).

O período subsequente, que pode ser apontado como uma segunda revolução da leitura, é marcado pela difusão do impresso e o surgimento da imprensa, enquanto veiculadora de informações, mas ainda sem a industrialização do livro. A leitura, antes contemplativa, passa a ser rápida e mais diversificada quanto ao material escrito, sendo caracterizada como “extensiva” (idem): “uma relação comunal e respeitosa com a matéria rescrita, feita de reverência e obediência, deu lugar a um tipo de leitura mais irreverente e desprendida” (CHARTIER, 1999, p.25).

Também nesta época proliferam as instituições que passam a agenciar as práticas de leitura, como clubes, bibliotecas, pequenas sociedades, em que o leitor não necessitava comprar livros para lê-los.

É válido destacar aqui o surgimento de um dos gêneros mais populares na Literatura: o Romance. Tendo Richardson, Rousseau e Goethe como precursores, este gênero discursivo baseado no tipo textual narrativo passou a consumir um número cada vez maior de leitores que, mesmo em um período caracterizado pela leitura “extensiva”, aqui permaneciam as características de uma prática “intensiva”: “o romance foi lido e relido, memorizado, citado e recitado. Os leitores eram tomados

pelos textos que liam; eles vivam o texto, identificavam-se com os personagens e com a trama” (CHARTIER, 1999, p.25). Com um público frequentemente feminino, o Romance, além de emocionar seus leitores, levava-os também a escrever, muitas vezes para confidenciar aos autores a importância que faziam às suas vidas, como aconteceu frequentemente em cartas enviadas a Rousseau (cf. CHARTIER, 1999; DARNTON, 2001).

Finalmente, chega o século XIX, e com ele, a Modernidade, caracterizada por uma série de transformações sociais advindas da Revolução Industrial, do Racionalismo, do Iluminismo e sua proposta de progresso.

Novas categorias de leitores são formados ou reforçadas: crianças, trabalhadores, mulheres; bem como novos gêneros são produzidos para atingir este público. Neste período há também a difusão da alfabetização via escola, com a necessidade de se repensar os processos de aquisição da habilidade leitora desde a infância.

Neste período, a complexidade parece tomar vulto: perspectivas de sujeito, linguagem, texto, ensino passaram a confluir para diversos entendimentos do que vem a caracterizar o ato de ler.

É com base neste cenário fragmentado que três concepções de leitura foram construídas, no âmbito dos estudos teóricos da linguagem, e serão apresentadas a seguir: enquanto decodificação, enquanto interação texto / leitor e, por último, enquanto prática social. Para tal compreensão, partiremos, em cada item, de uma discussão sumária acerca das concepções teóricas de linguagem e texto que subjazem a cada visão de leitura. Ao final, concluiremos com algumas considerações acerca da formação de leitores no âmbito escolar.

3.2 LEITURA ENQUANTO DECODIFICAÇÃO

Uma das características da modernidade pode ser apontada como desenvolvimento da ciência e sua metodologia: “o século XIX marca não só o triunfo do liberalismo europeu [...], marca também o triunfo do cientificismo, que reconhece uma só natureza material, que engloba e explica o mundo dos valores e o mundo dos fatos” (RIBEIRO Jr., 1982, p. 11). Tal perspectiva do mundo passou a ser reconhecida como “Positivista”, e deu origem a diversos conhecimentos relacionados às ciências naturais.

Paralelamente, desenvolvia-se uma outra ciência, não necessariamente natural: a Lingüística, com objetivo de compreender a natureza e o funcionamento da linguagem. Para alcançar o status de estudo “científico” (valorizado socialmente), a perspectiva positivista passou a ser adotada, através de seus quatro princípios, baseados nas investigações das ciências naturais: do indivíduo, da substância, do evolucionismo e do naturalismo (cf. COSERIU, 1980, p.13).

Ao princípio do indivíduo, parte-se da premissa de que “a atenção do cientista se concentra no fato singular e que a universalidade do fato é considerada como um resultado de uma operação de generalização e abstração” (idem). O princípio da substância focaliza estes fatos singulares como elementos materiais, e não em relação à sua função (cf. COSERIU, 1980, p.14). O evolucionismo considera os fatos em sua diacronia e sincronia. Por fim, o princípio do naturalismo aponta que todos os fatos estão relacionados a uma lei de causalidade (idem).

Partindo desta proposta, foram fundamentadas na então modernidade os primeiros objetos de estudo daqueles que se ocupam com a linguagem: os estudos da língua do ponto de vista das suas unidades intrínsecas, como o fonema, o

morfema, o semema, de modo que o importante seriam os significados destas unidades, bem como a sua história que, pela lei de causalidade, desconsidera a criatividade lingüística (cf. COSERIU, 1980, p.18/19). Temos fundada a linguagem como expressão do pensamento e instrumento da comunicação, onde sua aprendizagem fundamenta-se na linguagem como um código, ou seja, “um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, uma informação de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 2002, p.22).

Deste modo, durante muito tempo, o estudo das construções das palavras e das frases mantiveram um lugar central nas pesquisas e no ensino da língua(gem). Tais idéias tiveram como representante Ferdinand de Saussure, influenciado pelo racionalismo dos séculos XVII e XVIII, e a escola do subjetivismo individualista de Vossler e seus discípulos (cf. BAKTHIN, [1929]2004; BRANDÃO, 2004).

Estudar a língua enquanto um objeto autônomo é abstraí-la de seu funcionamento, já que esta se realiza na interação entre as pessoas. Essa abstração, de certa forma, permitiu a ampliação do conhecimento acerca das estruturas das línguas e também foi um meio de compará-las.

Com base nesta perspectiva de compreensão da linguagem, ler passa a significar “decodificar”: “isto é, reconhecer os itens lingüísticos já conhecidos e descobrir (tirar as cobertas) o significado dos itens desconhecidos” (CORACINI, 2002, p.14). Uma atividade de verificação de leitura teria por característica “uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com palavras idênticas numa pergunta ou comentário” (KLEIMAN, 2004b, p.20).

O texto, por sua vez, é compreendido como um conjunto de elementos gramaticais e um repositório de mensagens e informações (cf. KLEIMAN, 2004), um

objeto fechado ao qual cabe ao leitor a tarefa de decodificador, mero receptáculo dos conteúdos objetivos apresentados no texto (cf. CORACINI, 2002, 2005).

No tocante à educação lingüística, isto se refletiu no ensino da língua, e conseqüentemente, da leitura, com base nas gramáticas – que são as descrições metalingüísticas dos fatos de uma língua, não levando necessariamente em consideração como esta mesma língua funciona concretamente. Tal ensino caracteriza-se pela prescrição, que “objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões lingüísticos considerados errados / inaceitáveis por outros considerados corretos / aceitáveis” (TRAVAGLIA, 2002, p. 38). Esta proposta, largamente adotada na primeira metade do século XX, ainda apresenta resquícios nas salas de aula atuais, através do ensino com base somente na gramática, em que a leitura passa a ser um pretexto para o seu estudo, centrado em habilidades mecânicas de decodificação (cf. MARCUSCHI, 1996; ANTUNES, 2003; KLEIMAN, 2004b).

Como exemplo de que a leitura enquanto decodificação ainda pode ser encontrada no período atual, podemos citar a pesquisa feita por Marcuschi (1996) acerca dos exercícios de compreensão textual em sete livros didáticos de língua portuguesa de 1^a a 7^a série do ensino fundamental. Tal pesquisa apontou, no período estudado, que

60% das perguntas eram de cópia ou citação de alguma parte do texto. Aproximadamente 30% eram perguntas de caráter pessoal nada tendo a ver com o texto; apenas 5% das perguntas exigiam que se relacionassem duas ou mais informações textuais para responder. Poucas perguntas se preocupavam com alguma reflexão crítica” (MARCUSCHI, 1996, p.65).

Tais dados apontam, nas conclusões do autor, que as atividades de leitura se caracterizavam mais pela cópia do que compreensão efetivamente. Esta informação torna-se preocupante, pois leva-nos a pensar que tanto os autores dos livros didáticos quanto os professores que seguem tal perspectiva reconhecem a

língua(gem) somente enquanto estrutura fixa e imutável, desconsiderando a interlocução e o caráter cognitivo e social do uso da língua.

3.3 LEITURA ENQUANTO INTERAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Da compreensão da leitura enquanto decodificação, os estudos da linguagem, baseados em estudos da teoria da comunicação e da psicologia cognitiva, por exemplo, caminharam para uma concepção de leitura enquanto processo comunicativo entre dois sujeitos: um autor e um leitor. A leitura, numa perspectiva psicolinguística, passa a ser caracterizada por: “a) envolver uma relação cooperativa entre um emissor e um receptor; b) transmitir intenções e conteúdos; c) ter uma forma adequada à função” (KATO, 2002, p.43).

Nesta mudança de perspectiva, propõe-se que a comunicação escrita ocorra quando um determinado autor, constituído sócio-historicamente e imbuído de ideologias e intenções, produz um texto em uma língua específica e em um contexto também específico. Assim, “o autor – autoridade – é o responsável pelo(s) sentido(s) [do texto] e se vê legítima e juridicamente conhecido como tal” (CORACINI, 2005, p.21). O texto, por sua vez, será compreendido por um leitor que atenda às suas expectativas no ato da leitura, subtendendo informações implícitas através de marcas linguísticas do texto (cf. CORACINI, 2002, 2005). Tal autor e leitor passam a ser construtos idealizados.

Nesta construção, os estudos teóricos acerca da leitura – principalmente no âmbito da literatura – passaram a adjetivar o termo leitor, como “leitor implícito” (cf. ISER, 1978) “leitor modelo” (cf. ECO, 1979), ou “leitor informado” (cf. FISH, 1980). Independente da nomenclatura adotada, e salvo algumas especificidades teóricas, o

que estes estudos indicam é que tal leitor idealizado pelo autor é composto por uma série de conhecimentos prévios e deve fazer uso destes no ato de ler.

Tais conhecimentos são sumarizados em três tipos, no âmbito dos estudos teóricos da linguagem: o conhecimento lingüístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo (cf. KLEIMAN, 2004a, 2004b; KOCH & ELIAS, 2006).

O primeiro pode ser compreendido como

aquele conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável na maioria das vezes, que faz com que falemos português como falantes nativos. Este conhecimento abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar o português, passando pelo conhecimento de vocabulário e de regras da língua, chegando até o conhecimento sobre uso da língua (KLEIMAN, 2004a, p.13).

Tal conhecimento é fundamental no chamado “processamento textual”, em que palavras são agrupadas em unidades maiores, formando frases que, por sua vez, compõem enunciados completos (cf. KLEIMAN, 2004a, 2004b). Ao visualizarmos um texto em uma língua completamente desconhecida, temos a noção da importância que este conhecimento tem na leitura. Além disso, na própria língua materna, ao nos depararmos diante de um texto com palavras-chave cujos significados sejam desconhecidos, corre-se o risco disto atrapalhar a legibilidade, salvo exceções em que as inferências venham a suprir um problema deste nível.

Já o “conhecimento textual” refere-se ao reconhecimento de estruturas e tipos textuais que compõem um objeto escrito. Tradicionalmente, esta perspectiva relaciona-se às modalidades dissertativa, narrativa e descritiva.

A primeira modalidade tem como foco uma unidade temática, organizada conforme uma relação lógica: “premissa e conclusão, problema e solução, tese e evidência, causa e efeito, analogia, comparação, definição e exemplos” (KLEIMAN, 2004a, p. 18). A narrativa, por sua vez, é compreendida em uma marcação textual temporal cronológica em que agentes realizam diversas ações num dado tempo e

cenário. Neste contexto, o uso dos verbos passa a ter um valor fundamental para o acompanhamento de uma narrativa. A descrição, enfim, através do uso de substantivos e adjetivos, orienta-se de acordo com os efeitos que pretende causar: listagem, classificação, particularização, etc.

Em suma, podemos considerar que “o conhecimento de estruturas textuais e tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem papel considerável na compreensão” (KLEIMAN, 2004a, p.20)

O “conhecimento de mundo”, também conhecido como “enciclopédico”, refere-se ao saber extralingüístico construído em nossas práticas sociais. Tal conhecimento pode ser também estruturado e organizado na memória através dos chamados *esquemas*. Por exemplo, quando se afirma algo como “hoje teve aula na escola”, significa que estudantes saíram de suas casa e foram para a escola, lá encontraram outros colegas e, dado algum sinal, dirigiram-se para uma sala de aula onde, sob a responsabilidade do professor, aprenderam conteúdos, realizaram tarefas, socializaram conhecimentos e experiências, praticaram algum esporte e, dado um último sinal, dirigiram-se para suas casas. Este seria o esquema de “aula na escola”. Tal conhecimento, portanto, permite “uma grande economia na comunicação, pois podemos deixar implícito aquilo que é típico de uma situação” (KLEIMAN, 2004a, p. 23).

Deste modo, o conhecimento de mundo é fundamental na leitura, dado que permite identificar informações implícitas a partir de marcas textuais. Quando esse conhecimento é ativado, procuramos em nossa memória as informações relevantes ao assunto em questão. Assim, memória passa a ter também funções de suma importância:

A produção e a compreensão de um enunciado ou de um texto têm a ver com os três tipos de memória: a de curto termo, para integrar letras e palavras; a de médio termo, para integrar significados oriundos de elementos do texto; e a de longo termo, para integrar o significado do texto como informações extratextuais, provindas do conhecimento prévio do leitor ou do escritor (KATO, 2002, p.53).

Em síntese, a perspectiva da leitura enquanto interação aqui exposta refere-se a uma interação de conhecimentos por parte do leitor, os quais são todos ativados no ato da leitura. O “bom leitor” seria aquele que “é capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de idéias e intenções” (CORACINI, 2002, p.14), e o texto, por sua vez, é visto como “um conjunto de pegadas a serem utilizadas para recapitular as estratégias do autor e, através delas, chegar aos seus objetivos” (idem, p.15).

Um ensino da leitura com base nesta perspectiva teria como proposta o desenvolvimento de estratégias por parte do leitor, ou seja, de como ativar conscientemente os conhecimentos necessários para uma leitura eficiente. Tais estratégias são chamadas de “metacognitivas”, em oposição às “cognitivas”, as quais ocorrem inconscientemente (cf. KLEIMAN, 2004b). Entre aquelas estratégias, temos atividades como a “seleção, antecipação, inferência e verificação” (KOCH & ELIAS, 2006). O papel do leitor passa a ser o de construtor de sentido.

O ensino com base no desenvolvimento de estratégias metacognitivas ocorre através, por exemplo, da escolha de objetivos na leitura, na formulação de hipóteses partindo de informações paratextuais (contra-capas, ilustrações, apresentação do texto, resumo, etc.), no conhecimento acerca do tipo textual e do tema a ser lido, no trabalho com a linguagem utilizada no tocante ao vocabulário, etc. (cf. KLEIMAN, 2004b; KOCH & ELIAS, 2006)

Esta perspectiva foi também criticada por indicar que o texto teria “primazia sobre o leitor” (cf. CORACINI, 2002, p.15), apesar de serem inegáveis suas contribuições para outras perspectivas de compreensão da leitura.

3.4 LEITURA ENQUANTO PRÁTICA SOCIAL

Nos itens anteriores, a focalização da leitura como decodificação e como interação de diversas competências advém de duas propostas de compreensão do fenômeno lingüístico: o primeiro, enquanto um sistema imutável, estável, fechado; o segundo, enquanto uma atividade que, através dos atos individuais de fala, tem como produto o texto.

Apesar de suas contribuições, como citado, ambas as perspectivas de leitura apresentam limitações por ainda não considerarem outros elementos fundamentais no tocante à linguagem. Deste modo, ao discorrermos sobre a leitura como uma prática social, serão apresentadas, antes, as concepções de linguagem, discurso, texto, entre outros, que encaminharão a compreensão aqui pretendida.

Uma proposta de posicionamento teórico que parece ser de grande valia é a apresentada por Mikhail Bakhtin e seu “Círculo”⁹. No interior das propostas do pensador russo, a linguagem pode ser compreendida como interação. Entretanto, não se trataria somente da interação de conhecimentos dos interlocutores, e sim como uma prática social *dialógica*: “ para ele [Bakhtin] a linguagem é, por constituição, dialógica e a língua não é ideologicamente neutra e sim complexa pois,

⁹ O “Círculo de Bakhtin” foi composto por pesquisadores de diversas áreas que tinham em comum “a paixão pela filosofia e pelo debate de idéias” (FARACO, 2003, p.16). Muito foi produzido pelo grupo na década de 20 do último século, mas por razões sócio-históricas e políticas da Rússia naquele período, somente na década de 60 o Círculo teve seus trabalhos republicados e reconhecidos naquele país. Essas publicações expandiram-se no mundo ocidental na década de 70, tendo as primeiras traduções em língua portuguesa no ano de 1979.

a partir do uso e dos traços dos discursos que nela se imprimem, instalam-se na língua choques e contradições” (BARROS, 2005, p.33).

Em sentido restrito, a idéia de *diálogo* nos remete a um contexto de interação face a face entre duas ou mais pessoas. Mas, na realidade, trata-se de algo mais amplo, não ocorrendo somente na interação verbal oral, e sim em todo modo de comunicação verbal, como a escrita. Para Bakhtin, “o discurso escrito é de certa forma parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (2004, p.123).

A leitura de um texto pressupõe, então, um diálogo entre as idéias do texto e um contexto ideológico¹⁰ maior. No entanto, a interação pressupõe não somente o locutor, como também (e de igual importância) o interlocutor, além da palavra, que seja significativa para ambos:

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato que precede de alguém, como pelo fato que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se no meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2004, p.113).

Deste modo, infere-se que a Linguagem não é composta somente por frases e palavras. É também interlocução, envolvendo sujeitos e contextos específicos, todos fundamentais no exercício da interação verbal.

Segundo Stam, “Bakhtin argumenta que cada um de nós ocupa um lugar e um tempo específicos no mundo, e que cada um de nós é responsável ou

¹⁰ Ideologia, no escopo do Círculo de Bakhtin, apresenta uma significação ampla, designando “o universo dos produtos do “espírito” humano, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura imaterial” (FARACO, 2003, p.46), sendo inadequada a leitura de ideologia como “mascaramento do real” (idem).

‘respondível’ por nossas atividades” (STAM, 2000, p.17). Complementa o autor que “essas atividades ocorrem nas fronteiras entre o eu e o outro, e, portanto, a comunicação entre as pessoas tem uma importância capital” (idem). Assim, observamos uma perspectiva nas idéias do Círculo que compreende o ser humano não como um ser autônomo e independente, e sim inter-relacionado a outros, inserido num ambiente social.

É com o conceito de *alteridade* que a concepção de diálogo é complementada, nas propostas de Bakhtin. Primeiramente, podemos compreender a existência de um “diálogo entre interlocutores”, ou *dialogismo*, em que os indivíduos se avaliam e se expressam por meio da linguagem, materializada no enunciado. Sobre o dialogismo, Barros indica que

Três pontos devem ser esclarecidos: em primeiro lugar é preciso observar que as relações do discurso com a enunciação, com o contexto sócio-histórico ou com o “outro” são, para Bakhtin, relações entre discursos-enunciados; o segundo esclarecimento é o de que o dialogismo tal como foi concebido define o texto como um “tecido de muitas vozes” ou de muitos textos ou discursos, que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras ou problematizam entre si no interior do texto; a terceira e última observação é sobre o caráter ideológico dos discursos assim definidos” (2005, p.33)

Deste modo, observa-se que o dialogismo não ocorre somente entre interlocutores: há também o denominado “diálogo entre discursos”, equivalente ao termo *intertextualidade*, proposto por Kristeva, segundo Barros (2005, p.33/34).

Mesmo sendo o diálogo uma característica constitutiva da linguagem, nem sempre isso é desvelado lingüisticamente:

Há textos polifônicos e monofônicos, conforme variam as estratégias discursivas empregadas. Nos textos polifônicos, os diálogos entre discursos mostram-se, deixam-se ver ou entrever; nos textos monofônicos, eles se ocultam sob a aparência de um único discurso, uma única voz (BARROS, 2005, p.36).

Assim, um locutor pode criar diferentes efeitos de sentido ao produzir um texto, de acordo com suas intenções comunicativas. Em um discurso autoritário, por exemplo,

em que um locutor quer fazer-se dominar, um texto com efeito monofônico tende a ser mais adequado, dado a “aparente” impossibilidade de resposta.

Temos, assim, constituídos *jogos de poder*: “o diálogo, no sentido amplo (o ‘simpósio universal’) deve ser entendido como um vasto espaço de luta entre as vozes sociais (uma espécie de guerra dos discursos)” (FARACO, 2003, p. 67).

Nesta “arena”, para utilizar um termo bakhtiniano, há duas forças atuantes: as *centrífugas* e as *centrípetas*. A primeira busca uma imposição de seu discurso, através da centralização monológica. A segunda, por sua vez, combate a primeira, através dos processos dialógicos – como a paródia e a ironia, entre outros.

A questão do diálogo enquanto fundamento da interação verbal, baseada na concepção de alteridade na constituição do ser humano, apresenta, ainda, outras, fundamentações e conseqüências para uma compreensão da linguagem. Entre elas, a idéia de que o interlocutor nunca age de forma passiva:

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. (BAKHTIN, 2003: p. 271).

Todo interlocutor passa a ser compreendido como um ser ativo, pensante, inserido num dado contexto sócio-histórico-cultural. Por essa razão, a compreensão de um dado lingüístico é passível também de ter outro significado, que não mais de mera decodificação, e sim de posicionamento acerca do dito. Este dado lingüístico passa a constituir o *enunciado*: “unidade real de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p.269). Ainda sobre este conceito, afirma Bakhtin: “enunciação¹¹ é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um

¹¹ Paulo Bezerra, na tradução da obra *Estética da Criação Verbal*, de Bakhtin, afirma que este “não faz distinção entre enunciado e enunciação” (2003, p. 262 – em nota de rodapé).

interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (2004, p.112)

Isto se torna claro com a comunicação oral, de interação face-a-face. Mas e se a interação ocorre por intermédio de um livro, do discurso escrito? Neste caso, a atitude responsiva permanecerá, o que não significa que seja imediata: é a “atitude responsiva de efeito retardado” (BAKHTIN, 2003, p.272): ela é correspondida nos discursos subseqüentes, produzidos pelo leitor, ou em suas atitudes.

Assim, “o enunciado se produz num contexto que é sempre social, entre duas pessoas socialmente organizadas, não sendo necessário a presença atual do interlocutor, mas pressupondo-se a sua existência” (FREITAS, 2000, p.135). Os limites do enunciado passam a ser dados pela alternância dos interlocutores nos discursos, sendo “cada enunciado isolado um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p.299).

Os estudos do enunciado e o momento da interação – a enunciação – passam a ter, desta forma, uma relevância fundamental para aqueles que se propõem a compreender o fenômeno da linguagem em seu funcionamento.

É válido observar que os enunciados

refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2003, p.262).

Sabemos que sua produção se dá de forma individual, mas pelo fato de os enunciados se organizarem de forma *relativamente estáveis* nas condições acima, podemos compreender que eles se estruturam levando em consideração os *gêneros do discurso*.

Por gênero discursivo, entendemos que “não é espécie nem tampouco modalidade de construção; é dispositivo de organização, troca, divulgação,

armazenamento, transmissão e, sobretudo, de criação de mensagens em contextos específicos” (MACHADO, 2005, p.158).

Sobre os gêneros, é válido observar que estes são caracterizados pela extrema *heterogeneidade*. Bakhtin os subdividiu em *gêneros discursivos primários* e *secundários*, sendo o primeiro mais simples e o segundo, mais complexo, surgido “nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2003, p.263). Como clássico exemplo de gênero complexo, o autor cita o romance, quando composto por diversos gêneros primários, representados pelos diálogos ou a representação de um bilhete, ou uma carta enviada entre os personagens, por exemplo.

Em síntese, de acordo com as idéias do Círculo de Bakhtin, a linguagem é definida como fundamentalmente dialógica, em que o contexto sócio-histórico, bem como os interlocutores envolvidos, são fundamentais nas interações mediadas por textos – objetos significantes, produtos de criação ideológica de uma enunciação. Nesta interação, passa a ser necessária uma verdadeira análise do discurso para que a polifonia possa ser desvelada, reconhecendo-se as ideologias e jogos de poder presentes em todo texto, configurados em diversos gêneros discursivos.

No âmbito de tal perspectiva, como podemos, então, compreender a leitura? Podemos compreendê-la como uma prática que visa estabelecer, manter ou modificar relações sociais numa dada dimensão cultural. (cf. BLOOME, 1983; 1993).

A leitura como uma prática também é conhecida como *letramento*. Este termo, correlato do inglês *literacy*, passou a ser utilizado no Brasil, a partir da década de 80 do último século, para caracterizar as práticas de leitura e escrita de um modo diverso da chamada “alfabetização”. Tal necessidade surgiu quando observou-se, nas práticas cotidianas, que ser alfabetizado – ou dominar os códigos da linguagem

escrita – não significava necessariamente que o aprendiz estaria apto a ler e escrever um texto de forma compreensiva (cf. KLEIMAN, 1995; SOARES, 2004).

Deste modo,

só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente (SOARES, 2004, p.20).

Tal uso relaciona-se a práticas diárias, como escrever um bilhete, ler uma receita, ler um documento antes de assiná-lo ou não, listar compras, ler jornais e revistas, etc.

Inicialmente, as investigações e avaliações das práticas de leitura e escrita eram voltadas às decorrências cognitivas do processo de alfabetização. Era o ponto de vista individual do letramento: no tocante à leitura, esta era compreendida como uma habilidade de decodificação, interpretação, que por sua vez compreendia previsões, monitorações e reflexões como estratégias metacognitivas de leitura (cf. apresentado no item anterior e SOARES, 2004). Kleiman caracterizou tal prática como *modelo autônomo de letramento*, com base nos estudos de Street. Nesta proposta, “há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização e a mobilidade social” (KLEIMAN, 1995, p.21).

Este modelo apresenta algumas limitações, segundo Kleiman (1995), pelo fato de: a) comparar capacidade cognitiva de sujeitos escolarizados e não escolarizados, tendo os primeiros como norma; b) caracterizar o letramento como prática de leitura e escrita de textos ensaísticos (geralmente expositivos-argumentativos), opondo-se à oralidade, que seria pouco elaborada, desconsiderando que “nem toda escrita é formal e planejada, nem toda oralidade é informal e sem planejamento” (KLEIMAN, 1995, p.28); c) compreender escrita em

escala maior de valor, se comparada com a oralidade; d) por fim, acreditar que na relação entre alfabetização e desenvolvimento econômico e social, fato este conhecido como “mito do letramento”.

Em sentido diferente, recentes investigações e avaliações das práticas de leitura e escrita passaram a entender letramento como “o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2004, p.72.). Trata-se da perspectiva social do letramento: leitura e escrita são compreendidas como práticas situadas em determinados contextos. Kleiman, baseada em Street, define esta prática como *modelo ideológico de letramento*, caracterizando-a pela idéia de que “todas as práticas de letramento são aspectos não de uma cultura, mas também das estruturas de poder de uma sociedade” (KLEIMAN, 1995, p.38).

O chamado modelo ideológico não nega o anterior, dito autônomo, mas indica a necessidade de se repensar tais práticas individuais de uso da escrita no âmbito sócio cultural e de poder dos contextos de interação (cf. KLEIMAN, 1995).

No âmbito da leitura como prática social, o letramento na perspectiva ideológica apresenta diversos pressupostos fundamentais para a compreensão do ato de ler. O primeiro deles é a necessidade de se compreender as funções que um texto passa a ter no contexto da leitura: o chamado *evento de letramento* (cf. BARTON, 2001; MARCUSCHI, 2001; BARTON & HAMILTON, 2005). Marcuschi, com base nas idéias de Barton, aponta que os eventos de letramento são em geral “atividades que têm textos escritos envolvidos seja para serem lidos ou para se falar sobre eles” (2001, p.27). Assim, atividades como contar histórias antes de dormir, conversar sobre uma reportagem de jornal, contar uma receita, ler uma sentença em

um juizado ou ler um texto em sala de aula, todos estes itens constituem eventos de letramento.

Tais eventos, por sua vez, são compostos por diversas *práticas de letramento* (cf. BARTON, 2001; MARCUSCHI, 2001; BARTON & HAMILTON, 2005). Tais práticas são “modelos que construímos para os usos culturais em que produzimos significado com base na leitura e na escrita” (MARCUSCHI, 2001, p.38). Por exemplo, uma aula de literatura constitui um evento de letramento, que por sua vez poderá se configurada em diversas práticas, de acordo com o uso de um texto: leitura em voz alta, leitura silenciosa individual, cópia de trechos em caderno, leitura para trabalho, leitura dramatizada, etc.

Outro pressuposto na perspectiva de leitura como evento de letramento está na importância que a estrutura social de interação e o momento histórico passam a ter na leitura (cf. BARTON & HAMILTON, 2005). Considerar as relações de poder envolvidas e o contexto cultural em que tais práticas são construídas pode apontar elementos significativos nas relações com o texto. Por exemplo, na leitura em uma sala de aula, a relação entre professor e aluno e os modos típicos de interação neste contexto diferem da leitura de um mesmo texto sendo dramatizado por um ator para um determinado público em um centro cultural.

É válido lembrar que estas considerações fazem do evento de letramento uma atividade dinâmica: ela modifica-se, desenvolve-se, flui. Um evento de letramento em uma escola de 50 anos atrás tende a ser diferente das escolas atuais, principalmente com o desenvolvimento de novas tecnologias, como o uso do computador, por exemplo.

Esta perspectiva nos encaminha para uma última, acerca dos pressupostos da leitura como prática social: a multimodalidade e a intertextualidade (cf. BARTON &

HAMILTON, 2005, p. 6). A primeira indica a importância da construção de significados com base não somente na linguagem escrita verbal, mas também no uso de linguagem não verbal, de sons, etc. O segundo aponta que um texto pode mover-se no interior de outros discursos, através de diversos contextos de interação. Por exemplo, a passagem de um romance clássico para o gênero discursivo história em quadrinhos, ou a reescrita desse mesmo romance em uma narrativa com cenário atual seguida de uma filmagem, constituem exemplos de multimodalidade e intertextualidade, como tem ocorrido com romances de Machado de Assis e Eça de Queiroz.

Em suma, a perspectiva de letramento aqui apontada coloca em foco a prática social onde as pessoas agem em um mundo mediado por textos (cf. BARTON, 2001; BARTON & HAMILTON, 2005). Muitas interações sociais, escolares ou não, são realizadas com base no que foi lido pelos próprios interlocutores ou por outros: jornais, revistas, sites, noticiários, cartas, e-mails, encartes, receitas, bulas, outdoors, livros são só alguns dos suportes que levam sujeitos a “falar sobre textos” (cf. MAYBIN & MOSS, 1993) quando estão participando de eventos sociais. Tais práticas, por sua vez, são fundamentais na construção de novos sentidos – geralmente provisórios – atribuídos a textos lidos.

As implicações pedagógicas de tal perspectiva são diversas. Em primeiro lugar, o próprio conceito de sala de aula: esta passa a ser um fenômeno social e ideologicamente constituído. Partindo da concepção de linguagem enquanto interação e tendo o dialogismo e a polifonia como elementos essenciais, uma classe passa a constituir uma “estratificação, dinâmica e hierarquicamente organizada, de vozes e valores, concorrendo uns com os outros para a posição hegemônica do dominante, traz[endo] consigo a necessidade da negociação em sala de aula”

(SOUZA, 2002, p.24). A respeito da polifonia ou heteroglossia, esta se traduz na classe com “os elementos que constituem a sala de aula – o professor, os aprendizes, a metodologia e os conteúdos programáticos” (idem). Temos fundada a sala de aula como uma espécie de “arena de conflitos”, constituída por sujeitos híbridos ideologicamente, composto por discursos muitas vezes conflitantes (cf. SOUZA, 2002).

A aula, por sua vez, passa a ser um evento de letramento – e isso não somente na aula de língua ou de leitura. Isto ocorre porque, no âmbito da Educação, a linguagem é o meio privilegiado pelo qual as idéias e conceitos são construídos (cf. BLOMME & BAILEY, 1992). Em uma sala, o professor lê, discute, escreve no quadro, aplica exercícios escritos, ouve, etc. Os alunos, por sua vez, discutem sobre textos, compõem redações, resumos, resenhas, atividades escritas, testes, etc. Em todos os exemplos listados acima – que constituem práticas de letramento – a linguagem passa a ter um papel central.

Tais práticas, por sua vez, são constituídas por interações orais e escritas. A presença da escrita através dos textos que são objetos ou meios de ensino já é reconhecidamente clássica nos estudos acerca do ensino da leitura. Entretanto, não podemos esquecer que as interações orais compõem uma prática fundamental na construção dos potenciais sentidos de um texto, seja através da leitura em voz alta, seja através das conversas sobre o texto (cf. LEMKE, 1989; MAYBIN & MOSS, 1993).

O objeto de ensino e aprendizagem passa a ser o texto enquanto discurso materializado em um gênero específico. Tal perspectiva encaminha a aula como um evento de letramento em que um texto é recontextualizado, podendo levar o educando: a) a desenvolver habilidades e competências leitoras, b) a ler

criticamente, desvendando a polifonia e as ideologias de um texto, mesmo sendo este aparentemente monofônico, c) a posicionar-se e agir enquanto sujeito inserido em um contexto sócio-histórico específico, construindo suas identidades.

Uma listagem do que um evento de letramento possibilita a um educando não se esgota somente com os citados acima. Ainda assim, o oposto pode acontecer: inibir a competência leitora, aceitar pacificamente o poder hegemônico e adotar posicionamentos ideológicos alienados também podem ser conseqüências de práticas de letramentos específicas.

Em síntese, pode-se apontar que o letramento “não é resultante apenas das mudanças cognitivas que a escrita pode provocar nas representações dos estudantes, mas também das mudanças que as pessoas são capazes de fazer e que de fato fazem com a escrita quando a usam em práticas específicas” (KLEIMAN, 2006, p.35)

3.5 LITERATURA: CONSIDERAÇÕES SOBRE UM OBJETO DE LEITURA

Nas seções anteriores, foram apresentadas de forma sumária algumas das concepções de leitura que permeiam os estudos da linguagem e a prática escolar. Entretanto, independente das posturas adotadas, é fato que toda leitura envolve a relação mínima entre um leitor e um objeto cognoscível passível de ser lido.

Tal objeto configura-se de diversas formas. A linguagem (verbal ou não-verbal), o suporte (livro, jornal, revista, Internet, etc.), o tipo textual (narrativo, descrito, dissertativo, etc.) e o gênero discursivo (conto, crônica, romance, poesia, carta, reportagem, cartaz, artigo científico, manual, etc.) são algumas das variáveis que compõem o que muitas vezes designamos sucintamente como “texto”.

O objeto textual que por ora será focalizado nas pesquisas aqui apresentadas será o literário – aquele apontado pelas instâncias avaliadoras da Educação Básica, conforme apresentado na Introdução, como sendo o menos compreendido pelos alunos-leitores em situação de avaliação. Cabe, então, indagarmos: o que é um texto literário?

Esta questão insere-se em outra mais ampla: o que é literatura? Longe de queremos apontar concepções únicas e válidas universalmente, pretendemos, nos próximos parágrafos, apresentar alguns indícios do que faz com que um texto seja literário.

Na tentativa de uma delimitação de objeto, os estudos teóricos da literatura designaram dois modos de concepção do que é texto literário: a perspectiva ontológica e a perspectiva funcional (cf. CARTER, 2007).

A primeira, ontológica, buscou definir a literatura a partir de elementos intrínsecos à linguagem: “a literatura era feita de palavras, não de objetos ou sentimentos, sendo um erro considerá-la como a expressão do pensamento de um autor” (EAGLETON, 2003, p.03). Tal perspectiva, conhecida como “Formalismo Russo”, teve como representantes Vítor Sklovski, Roman Jakobson e Yury Tynyanov, entre outros.

O Formalismo Russo teve como foco a forma e estrutura da língua. Assim, os estudos literários passaram a investigar a especificidade da estrutura da linguagem literária, o que a diferiria de outros discursos. A literatura seria “uma forma especial de linguagem, em contraste com a linguagem comum, que usamos habitualmente. Mas para que se possa identificar um desvio, é necessário que se possa identificar a norma da qual ele se afasta” (idem, p. 06). Entretanto, a dificuldade desta proposta encontra-se justamente em apontar o que é uma linguagem “normal” e o que é uma

linguagem “estranha”, como se essas idéias não apresentassem variedades sociais, culturais, históricas, etc.

A perspectiva funcional de concepção da literatura, por sua vez, aponta não os elementos intrínsecos da linguagem, e sim as circunstâncias, as finalidades e o como um determinado texto é tido como literário (cf. CARTER, 2007): “a literatura pode ser tanto uma questão daquilo que as pessoas fazem com a escrita, como daquilo que a escrita faz com as pessoas” (EAGLETON, 2003, p.09).

Tal ponto de vista nos traz implicitamente a concepção de texto não como um objeto fechado, e sim potencialmente plurissignificativo, o que delega ao leitor uma participação como sujeito ativo na construção dos possíveis sentidos do texto. O sentido, por sua vez, passa a ser considerado como um evento: “algo que acontece entre as palavras e a mente do leitor, algo não visível a olho nu, mas que pode tornar-se visível (ou ao menos palpável) por uma introdução regular de uma pergunta de “pesquisa” (o que isto faz?)” (FISH, 1980, p.28)¹². Deste modo, a questão mais adequada a ser feita seria não o que o texto é, mas o que ele faz – ou como ele faz.

A compreensão da literatura do ponto de vista funcional pode levar a uma crença de que tudo pode ser literatura. Talvez. Entretanto, parte-se também do princípio de que existem critérios, ou níveis de literariedade (cf. CARTER & NASH, 1983; LAJOLO, 2001; ABREU, 2006; CARTER, 2007), que não levam em consideração somente a linguagem empregada no texto: “a literariedade não está apenas no texto – os mais radicais dirão: não está nunca no texto – e sim na maneira como ele é lido” (ABREU, 2006, p.29).

¹² “[The value of such procedure is predicated [on the idea of meaning as an event], something that is happening between the words and in the reader’s mind, something not visible to the naked eye but which can be made visible (or at least palpable) by regular introduction of a “searching” question (what does this do?)” (FISH, 1980, p.28) – tradução minha.

O “como” um texto é tido como literário pressupõe a literatura como uma “prática social específica de leitura e escrita” (LAJOLO & ZILBERMAN, 2002, p.10), composta por diversas instâncias de legitimação, a saber: autores e leitores específicos, mercado editorial, instituições de prestígio que analisam o texto, suplementos culturais, livros didáticos, revistas especializadas, etc. (cf. LAJOLO & ZILBERMAN, 2002; ABREU, 2006).

Uma ilustração da literariedade relacionada a uma prática social de leitura está na pesquisa feita pela Folha de São Paulo, em 1999. O jornal selecionou o livro “Casa Velha”, de Machado de Assis, e o enviou para seis editoras de grande circulação, alterando o título e o nome do autor. Passados seis meses, somente três editoras responderam, comunicando que não tinham interesse na publicação. O desconhecimento do autor, segundo a pesquisa, dirigiu a interpretação com base nas características do mercado editorial brasileiro: tipos de leitores, temática e enredo atuais, ofertas em catálogos, etc. Caso o livro enviado constasse com o nome do autor, a interpretação seria alterada: afinal, trata-se de um autor de prestígio, que já tem seu público cativo – não exigira propaganda, poderia ser adotado em escolas, não necessita de direitos autorais, etc. (cf. ABREU, 2006).

Machado de Assis é considerado um dos maiores representantes da literatura brasileira, o que atribui aos seus textos uma qualidade literária. Entretanto, a pesquisa apontada nos permite pensar que a qualidade do texto em si não é critério absoluto para indicar o que é literário ou não:

Os especialistas em leitura, assim como os comuns mortais, acionam um conjunto de conhecimentos, crenças e suposições muito mais amplos do que a capacidade de decifrar um texto escrito quando estão lendo. A imagem que se tem do lugar do autor do texto na cultura é um dos elementos que afetam fortemente a maneira pela qual se lêem seus textos e se avaliam suas obras (ABREU, 2006, p.50).

Tais conhecimentos, crenças e suposições citados são construídos por determinadas parcelas da sociedade, compondo juntos uma “comunidade interpretativa”, caracterizada por aplicar uma série de convenções que legitimam a escrita como literária ou não (cf. FISH, 1980).

Estas convenções, por sua vez, são variáveis de acordo com o lugar e o momento sócio-histórico-cultural. Um direcionamento dado por alguns teóricos dos estudos literários foi delimitar tais convenções em estilos de época específicos, descaracterizando a dinamicidade das composições escritas e das múltiplas interpretações que um texto pode gerar.

Deste modo, não há como definir universalmente o que é literatura, ou o valor de um texto literário – “a apreciação estética não é universal: ela depende da inserção cultural dos sujeitos. Uma mesma obra é lida, avaliada e investida de significações variadas por diferentes grupos culturais” (ABREU, 2006, p.80). Em outras palavras, fazendo uso de uma certa dose de humor, pode-se afirmar que

um texto literário não é como uma aranha que é aranha desde que nasce e para sempre, que foi aranha no Egito antigo, entre os índios do Arizona e continua a ser aranha nos *cybercafés* cariocas. Um texto pode vir a ser ou deixar de ser literatura ao longo do tempo. Por isso é muito mais divertido discutir literatura do que aranhas (LAJOLO, 2001, p.13)

Em síntese, podemos observar que as concepções de literatura numa perspectiva ontológica e funcional ampliam muito mais as possibilidades de compreensão do que é literário do que delimitam. Ao apontarmos um determinado texto como literário, devemos levar em consideração: Quem escreveu? Quando? Onde foi publicado? Quem o leu? Que valores foram atribuídos a ele? Que instâncias avaliaram a leitura? Onde está sendo lido? Que gênero discursivo foi empregado – trata-se de um poema, um conto, um romance? A Literatura assume, desta forma, o perfil de um sistema social, envolvendo diversos agentes, tais como o

produtor, o mediador, o receptor e o pós-processador (entendo este último como aquele que constrói textos a partir de uma leitura específica) (cf. SCHMIDT, 1982; OLINTO, 2001). Assim, a construção de um sentido para um texto dito literário passa a atravessar “a compreensão pragmática do fenômeno literário como sistema social e cultural específico caracterizado por complexas relações comunicacionais e contextuais” (OLINTO, 2001, p.16).

No Brasil, desde o final da década de 90 do século passado, diversos estudos foram realizadas por pesquisadores da UFRJ com o intuito de investigar a Literatura como um sistema social (ver ZYNGIER et alii, 2005 e 2006, entre outros), contribuindo significativamente para uma melhor compreensão deste outro paradigma de compreensão do fenômeno literário.

Por fim, mas não menos importante, não podemos deixar de apontar que, em conjunto com a perspectiva de literatura como uma prática social específica de uso da linguagem, está a possibilidade da experiência estética que a literatura – e a arte, de modo geral – pode proporcionar. A literatura, deste modo, pode ser caracterizada como uma experiência a ser vivenciada (cf. ROSENBLATT, [1938] 1995).

A experiência que aqui apontamos está relacionada ao envolvimento que a literatura pode proporcionar através da evocação das emoções e sentimentos do leitor, na relação deste com a palavra escrita. Tal modo de ler pode diferir o texto literário de outros, que não teriam esta função. É o que Rosenblatt (1995) denomina como *leitura estética (aesthetic reading)*: aquela em que o leitor inclui aspectos pessoais e afetivos em uma associação harmônica entre as palavras evocadas e suas experiências e vivências, como as cenas e as situações que são criadas durante uma leitura. Em oposição, teríamos a *leitura eferencial (efferent reading)*:

nesta, o leitor parte da impessoalidade e da compreensão da temática geral de um texto, como na leitura de um ensaio de sociologia ou de uma reportagem jornalística.

Tais modos de ler – estético e eferencial – não constituem pólos extremos, e sim um *continuum* a partir do envolvimento pessoal e afetivo do leitor. Salienta-se aqui a possibilidade do texto literário proporcionar esta afetividade, o que não impede que um texto deste caráter seja lido de modo referencial (como acontece em algumas práticas escolares), bem como um texto técnico ou científico seja lido de modo a evocar emoções (como pode acontecer com cientistas – por que não?). Também partimos do pressuposto de que a literatura “é antropologicamente necessária por ativar o imaginário além dos limites do possível, por dizer o indizível, por garantir a fruição” (ZYNGIER, 2001, p.8).

3.6 LEITURA, LITERATURA E ESCOLA: CONVERGÊNCIAS TEÓRICAS PELA FORMAÇÃO DO LEITOR

Nestes quatro primeiros tópicos do capítulo, pudemos vislumbrar a complexidade que é o fenômeno da leitura. Reduzi-lo a uma ou outra perspectiva seria uma atitude reducionista, dado o caráter limitado de todas as posições abordadas quando pensadas isoladamente, sem contar a impossibilidade de esgotamento da investigação do tema “leitura”.

No tocante à leitura na instituição escolar, partimos do pressuposto de que cabe a ela contribuir para a formação de um leitor crítico, principalmente em se tratando de um leitor inserido em uma sociedade com tão profunda desigualdade e contradições como a nossa, conforme apresentamos no início deste capítulo. Pode-se apontar que

a leitura crítica encontra sua principal razão de ser nas lutas em direção à transformação da realidade brasileira, levando o cidadão a compreender as raízes históricas das contradições e a buscar, pela ação concreta, uma sociedade onde os benefícios do trabalho produtivo e, portanto, da riqueza nacional não sejam privilégios de uma minoria (SILVA, 1998, p.22/23).

Tal leitor crítico pode ser caracterizado como sendo um sujeito dotado de habilidades e competências específicas e, fazendo uso delas durante o ato de ler, tem a possibilidade de “raciocinar sobre os referenciais da realidade desse texto, examinando cuidadosa e criteriosamente os seus fundamentos” (SILVA, 1998, p.33).

O desenvolvimento de habilidades e competências leitoras no âmbito escolar pode ser compreendido como um “querer já legitimado” (cf. Introdução desta dissertação e ANTUNES, 2003), tendo como base os documentos oficiais intitulados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), propostos pelo Ministério da Educação - MEC. Tal documento, no tocante ao aprendizado da língua materna no ensino médio, indica que o aprendiz deverá desenvolver, dentre diversas, as seguintes habilidades: a) utilizar a linguagem nos níveis de competência interativa, textual e gramatical; b) utilizar-se de estratégias de leitura e interpretação (como a antecipação e a inferência); c) colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos; d) aplicar tecnologias da comunicação e informação em situações relevantes (fazendo uso de gravações em áudio e vídeo, reconhecendo o caráter hipertextual em ambientes on-line, etc); e) analisar e interpretar no contexto de interlocução; f) reconhecer recursos expressivos da linguagem; g) identificar manifestações culturais e emitir juízos críticos sobre elas (sendo a literatura uma dessas manifestações); h) identificar-se como usuário e interlocutor da linguagem e, por último, i) analisar metalingüisticamente as diversas linguagens (cf. PCN+ENSINO MÉDIO, 2002). É válido ressaltar que tais habilidades constituem um

recorte de diversas outras a serem desenvolvidas tanto no âmbito da Educação de modo global, quanto no tocante ao aprendizado de língua materna.

Como também é possível observar, tal desenvolvimento de habilidades relaciona-se a três competências específicas: a interativa, a textual e a lingüística – proposta esta próxima à concepção de leitura enquanto interação texto/leitor, conforme apresentado.

Para que estas competências possam ser desenvolvidas, torna-se necessário, ainda, que o objeto de ensino passe a ser o texto em contextos reais de interlocução – proposta também presente nos Parâmetros Curriculares, tanto do ensino fundamental (PCN LÍNGUA PORTUGUESA, 1998) quanto do ensino médio (PCN ENSINO MÉDIO, 2000; PCN+LÍNGUA PORTUGUESA, 2002).

A proposta de texto como objeto de ensino, no âmbito das propostas do MEC, parte ainda do pressuposto de que, quando utilizado em contexto real de comunicação, aquele passa a configurar-se num determinado gênero textual. É válido observar que os PCN não indicam uma diferenciação mais específica sobre gênero discursivo e tipologia textual (cf. BRAIT, 2000), conforme a proposta de Bakhtin. Enquanto o primeiro refere-se às “coerções estabelecidas entre as diferentes atividades humanas e os usos da língua nessa atividade” (BRAIT, 2000, p.21), o segundo relaciona-se às tipologias narrativas, descritivas e dissertativas, classicamente estudadas no âmbito escolar. Outros elementos os quais os PCN fazem referência são a intertextualidade, a polifonia e o dialogismo, conceitos já detalhados na Seção 3.4. Segundo os PCN + Língua Portuguesa Ensino Médio, tais conceitos devem se constituir em práticas na sala de aula, através da leitura e da produção de texto, “para que a atividade adquira significado para o aluno” (2002, p.61).

Por fim, o caráter literário de um texto também é redimensionado nas propostas atuais de ensino: do estudo de classificações históricas ao desenvolvimento da apreciação estética, os PCN já articulam literatura a uma leitura que envolve o desfrute, a fruição, os quais podem ser compreendidos como o “aproveitamento satisfatório e prazeroso das obras literárias, musicais ou artísticas, de modo geral [...] depreendendo seu valor estético” (PCN+ENSINO MÉDIO, 2002, p.67). A Literatura, ou o texto literário, passa a ser compreendida como uma prática a ser vivenciada e constituída por valores construídos sócio-historicamente, conforme apresentado na Seção 3.5.

Deste modo, observa-se que, em teoria, a compreensão da leitura e da literatura no âmbito do ensino de língua materna no Brasil já superou a perspectiva destas atividades enquanto somente decodificação (leitura) ou classificação histórica (literatura) e caminha para uma concepção de ensino com base na leitura enquanto interação texto e leitor e prática social. Atualmente, diversos trabalhos tratam justamente da transposição didática dos PCN às práticas reais em sala de aula (cf. coletânea de trabalhos organizada por ROJO, 2000), explicitando ou desenvolvendo conceitos apresentados de forma superficial nos documentos oficiais.

Acreditamos na importância de tal proposta do MEC, mas é importante salientar que tais habilidades e competências no tocante ao uso da linguagem – e, especificamente, da leitura – desenvolve-se através de práticas sociais de uso e reflexão sobre a escrita, as quais podem ser compreendidas como práticas de letramentos, conforme apresentado também na Seção 3.4. Tais práticas, por sua vez, são sempre situadas e singulares, construídas através da interação entre sujeitos constituídos sócio-historicamente.

Entendemos, portanto, a sala de aula de leitura (ou todas, independente do objetivo ou disciplina) como um “fenômeno social e ideologicamente constituído” (SOUZA, 2002, p.23), sendo a interação entre o professor e os alunos um elemento fundamental para a compreensão de como o conhecimento, as idéias, as práticas, as identidades são desenvolvidas e construídas, numa constante negociação, onde o dialogismo e a polifonia estão sempre presentes, ainda que camufladas através de práticas monológicas, características de um ensino tradicional (cf. SOUZA, 2002).

Com base no quadro exposto, acreditamos, assim, que as três perspectivas teóricas – leitura como decodificação, como interação e como prática social – são fundamentais para a formação de um leitor, pois elas permitem a este “ler as linhas”, “ler nas entrelinhas” e “ler para além das linhas” (cf. SILVA, 1998, p.34). Deste modo, a necessidade de convergência das teorias no trabalho com a leitura na escola torna-se latente, ainda que os PCN não tenham desenvolvido de modo detalhado a perspectiva de eventos e práticas de letramentos situados.

Resta-nos investigar de que modo tais teorias apresentam-se implícitas ao trabalho do professor na escola, bem como verificar quais efeitos surtem as diversas possibilidades de práticas de leitura em salas de aula singulares, de modo a compreender o processo de formação do leitor na escola, bem como suas dificuldades e possibilidades.

Não podemos deixar de mencionar que tal investigação tem como horizonte ou pano de fundo um reconhecimento das dificuldades as quais atravessam o sistema educacional brasileiro – por isso indicamos, acima, que as concepções de leitura e literatura já caminham em outra perspectiva em *teoria*, pois sabemos que na *prática* a mudança teórica requer uma série de investimentos, que vão da formação continuada do professor ao investimento em infra-estrutura, equipando escolas com

bibliotecas e salas com acesso à internet, além da reformulação de livros didáticos – às vezes o único material escrito o qual professor e alunos possuem acesso para o trabalho com a leitura.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

O que conhecemos é absoluto ou é sempre relativo a alguma perspectiva, algum ponto de vista?

Jerome Bruner

Ao realizar uma pesquisa, partimos do pressuposto de que o próprio entendimento e percepção do que é esta prática tende a influenciar sobremaneira o trabalho realizado. Desta forma, indagamos: o que entendemos por pesquisa(r)?

A concepção que será aqui abordada está relacionada à apresentada por Mc Donough e Mc Donough (1992, p.37/38) ao tentarem responder a uma mesma questão. Segundo estes autores, podemos entender o que é pesquisar através de duas concepções: uma, a pesquisa é o estabelecimento de um conhecimento já de domínio de outros – como os jornalistas fazem, por exemplo, ao pesquisar determinado acontecimento ou assunto e publicá-lo numa matéria. De outra forma, podemos entender o que é pesquisar como a criação de um conhecimento inédito ou oculto, como alguns cientistas e médicos fazem, por exemplo.

Assim, observamos que há uma relação entre o que é pesquisa(r) e o que faz o dito pesquisador. E qual é o posicionamento do pesquisador deste trabalho? O de Professor de Língua materna.

Sobre esta “modalidade” de pesquisador (o professor), Mc Donough e Mc Donough (idem) demonstram que o profissional de ensino realiza pesquisas de ambas as formas citadas: na primeira, quando planeja uma aula, por exemplo, fazendo o levantamento de conteúdo e adequando ao contexto e público. A segunda forma, por sua vez, ocorre quando o professor consegue corresponder aos seus questionamentos somente através da análise de determinada situação e contexto na sala de aula. Após esta análise, ele poderá chegar a resultados que, por sua vez, poderão compor um conhecimento novo.

Com base nessas idéias, a concepção de pesquisa(r) adotada neste trabalho passa a ser a segunda apresentada – o estabelecimento de um conhecimento novo ou oculto – dado ao fato de que as questões desta pesquisa relacionam-se ao contexto sala de aula, que por sua vez necessitam de uma análise situada para poderem ser respondidas.

Ainda assim, sendo uma pesquisa no âmbito da Lingüística Aplicada (LA), torna-se necessário explanar de que forma a esta ciência realiza suas pesquisas, adequando, então, a Metodologia que pretendemos adotar. Essa explanação permite, inclusive, que se demonstre “como se produz conhecimento em Lingüística Aplicada”, segundo Moita Lopes (1994, p.329) o que, por sua vez, contribui com o desenvolvimento da área. Isso possibilita, ainda, verificar que existem formas inovadoras, como veremos, de ser fazer pesquisa em LA.

Segundo Holmes (1992), as pesquisas em LA eram feitas por especialistas que produziam um conhecimento a ser adotado pelos professores. Esses especialistas, ainda segundo Holmes, “nem ensinavam em sala de aula, nem desenvolviam pesquisas empíricas” (1992, p.34 – tradução minha¹³).

Com o seu desenvolvimento, a LA passou a adotar metodologias que incluíam em seus escopos a pesquisa de base empírica. Entretanto, havia duas formas de se considerar a pesquisa: uma, com idéias de base Positivista, e outra, de base Interpretativista. Abaixo, organizamos as características de cada perspectiva, com base nas contribuições de Moita Lopes (1994).

¹³ Original: “[These authorities, I repeat] neither taught in the classroom nor carried out empirical research on their own”.

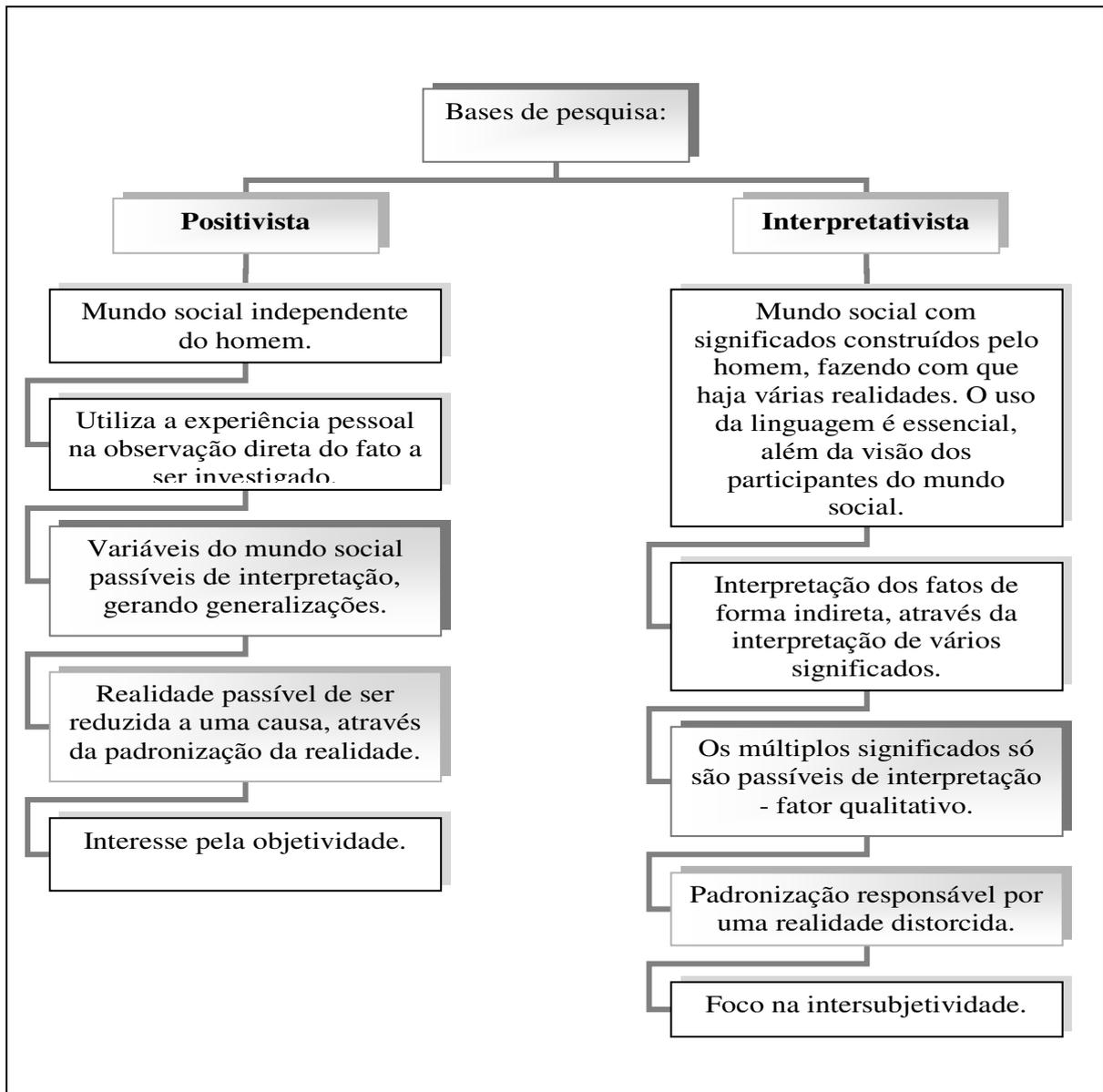


Gráfico 1: Bases de Pesquisa

As contribuições do Positivismo se deram com o seu status de ciência, com o apoio das Ciências Naturais. Contudo, pela investigação das Ciências Sociais contar com objetos e objetivos diferentes, o Interpretativismo passou a ser um dos mais adequados, ainda mais por levar em consideração a intersubjetividade, tão característico nas relações humanas, como as que ocorrem no interior de uma sala de aula, por exemplo.

Esse novo paradigma (Interpretativista) resultou em mudanças em relação a quem faz a pesquisa e como ela é feita: segundo Holmes (1992, p.47), se antes o

pesquisador era um especialista numa área específica, agora é o próprio professor quem passa a ser o agente da pesquisa. Por estar em contato direto com os alunos, o processo de ensino / aprendizagem pode ser investigado, retirando o foco somente do produto dessa aprendizagem, como os conteúdos a serem ensinados, por exemplo. Por fim, ainda segundo Holmes, os professores passaram a ser os interessados na pesquisa, de modo a possibilitar uma atenção maior às suas próprias necessidades.

É válido, ainda, ressaltar que existem várias formas de se realizar uma pesquisa de base Interpretativista. Segundo Moita Lopes, os dois principais tipos de pesquisas realizados no Brasil podem ser identificados como Etnográfico e Introspectivo. Abaixo, sintetizamos no quadro as principais características de ambos:

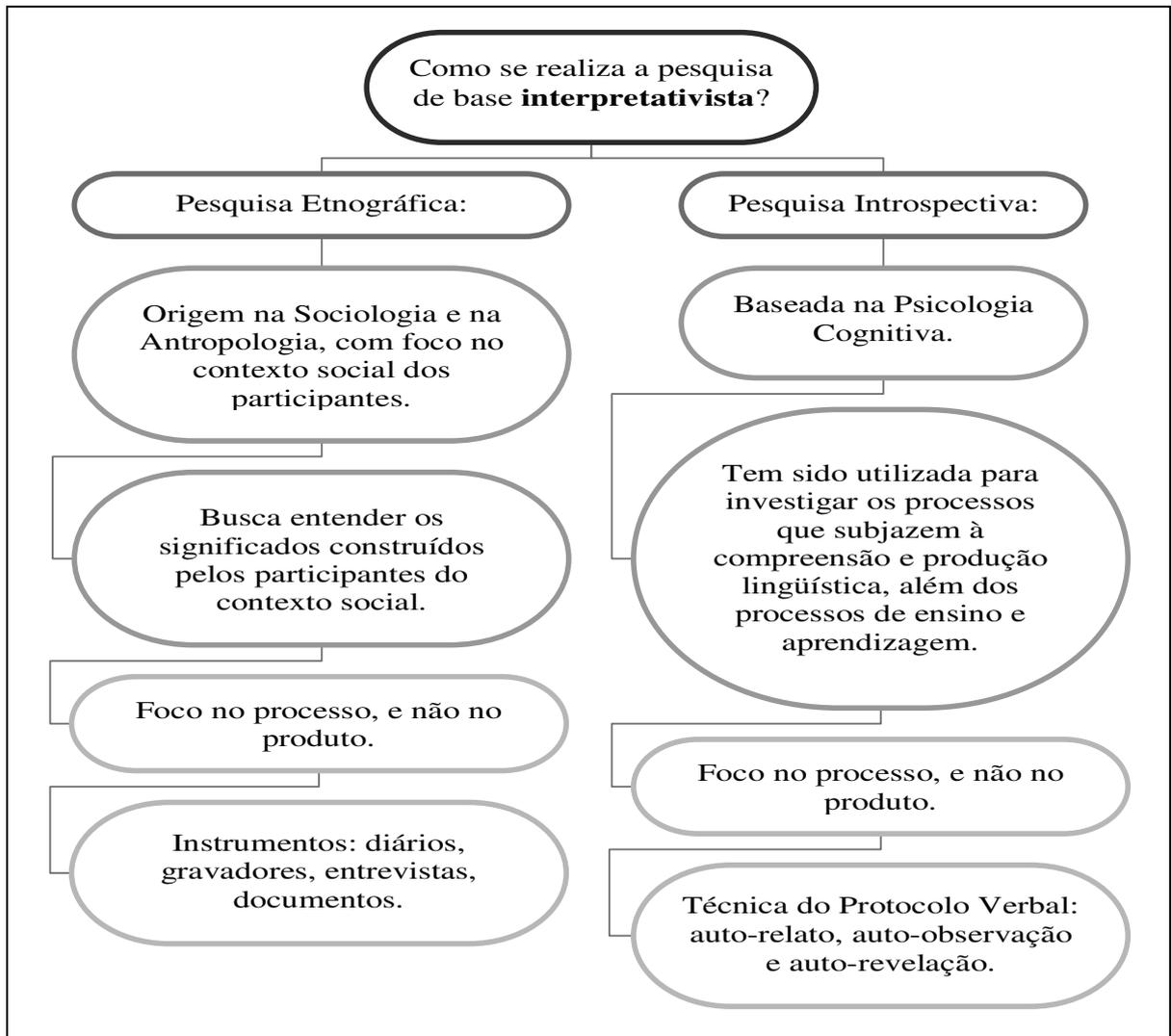


Gráfico 2: Pesquisas Interpretativistas

Como podemos observar, a pesquisa de cunho Etnográfico parece estar mais adequada para as questões desta pesquisa, mesmo que, no desenvolvimento, tenha contribuições da perspectiva da Introspecção, de forma a tentar avaliar a interpretação dos dados gerados.

Conforme apresentamos no Capítulo 2, ao caracterizarmos a investigação sobre a leitura no âmbito da Lingüística Aplicada, Kleiman (1998) afirma que, inicialmente, as pesquisas nesta área focalizavam basicamente o aspecto

Introspectivo, dado que os objetivos eram o de caracterizar o leitor no seu aspecto cognitivo, tendo recebido importantes contribuições da Psicologia Cognitiva. Kleiman complementa que foram pesquisas bem sucedidas, mas

a leitura é complexa demais para ser estudada apenas por um enfoque. Daí talvez a emergência e o eventual domínio dos estudos microetnográficos da interação e da utilização de métodos interpretativos (1998, p.65).

Daí surgem as inovadoras contribuições das pesquisas de cunho etnográfico que, como citado, contribuem, mas não excluem as contribuições das outras formas de pesquisa. No início deste capítulo, procuramos apresentar uma concepção do que vem a ser pesquisa(r), relacionando-a ao profissional de ensino de línguas. Em seguida, relatamos, brevemente, a característica da pesquisa que realizamos no contexto da sala de aula, acrescentando a importância de se pesquisar neste ambiente de forma a refletir as possibilidades de uma prática eficaz. Devido os seus objetivos, esta pesquisa encontra-se no âmbito da Lingüística Aplicada, caracterizando-a e apresentando de que formas esta ciência desenvolve suas pesquisas, optando pela Etnografia como mais adequada aos nossos objetivos.

No próximo item, partimos para a Metodologia da Pesquisa propriamente dita, acrescentando mais informações sobre a pesquisa de cunho etnográfico e descrevendo os passos que seguimos no decorrer do estudo.

4.1 O ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO

Partindo da proposta de pesquisa qualitativa de base interpretativista, optamos pelo estudo de caso etnográfico como metodologia para a geração de dados. Nas palavras de Erickson,

Etnografia deve ser considerada mais como um deliberado processo de investigação guiado por um outro ponto de vista, do que um relato de um processo guiado por um padrão técnico ou um conjunto de técnicas, ou um total processo intuitivo que não envolve reflexão (1984, p. 51 – tradução nossa¹⁴).

A respeito do ponto de vista que guia está pesquisa, podemos caracterizá-lo com foco nas práticas de leitura através das interações em sala de aula entre professor, alunos e texto.

Para esta investigação e outras de cunho etnográfico, Moita Lopes (1994), também baseado nas contribuições de Erickson, apresenta quatro questões que este tipo de pesquisa deverá responder:

1) o que está acontecendo no contexto da investigação? 2) como os eventos são organizados? 3) o que significam para os participantes? e 4) como podem ser comparados a outros contextos diferentes? (1994, p.334).

Estas questões guiarão a geração, a categorização e análise dos dados.

Ainda assim, é válido observar que caracterizamos nossa pesquisa como estudo de *caso* etnográfico – modalidade esta específica que preenche os requisitos da etnografia – pois esta investigação tomará por base um sistema delimitado, uma unidade com limites definidos, na intenção de compreender sua particularidade (cf. André, 1995). Lüdke e André (1986) apontam ainda sete características fundamentais do estudo de caso. Abaixo, apontamos cada uma delas e relacionamos às pesquisas dessa dissertação:

a) *Os estudos de caso visam à descoberta.* Isto significa dizer que, no desenvolvimento da pesquisa, o nosso referencial teórico sobre concepções de leitura serviram de ponto inicial, e que durante a análise de dados, pelas informações descobertas e não previstas, poderemos apontar outros referenciais de

¹⁴ Trecho original: “ethnography should be considered a deliberate inquiry process guided by a point of view, rather than a reporting process guided by a standard technique or a set of techniques, or a totally intuitive process that does not involve reflexion” (ERICKSON, 1984, p. 51)

modo a consubstanciar a nossa leitura sobre a realidade investigada. Um exemplo foi o surgimento da necessidade de investigar o livro didático utilizado pela turma, dada a sua presença marcante em algumas aulas, o que nos fez também buscar estudos que abordem este tema.

b) *Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”.* Em nossa pesquisa, os dados serão interpretados do ponto de vista macro-contextual (um período que podemos denominar pós-moderno, conforme apresentado na introdução) e micro-contextual (as características sócio-históricas da escola onde a pesquisa foi realizada, bem como da comunidade em que ela está inserida).

c) *Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.* Deste modo, a pesquisa aqui apresentada abordou o tema leitura e literatura do ponto de vista dos alunos, do professor, da turma em interação, do livro didático, dos exercícios feitos em sala, etc.

d) *Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.* Conforme apontaremos abaixo, foram utilizados diversos instrumentos no processo de geração de dados.

e) *Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.* Esta premissa pressupõe um leitor da dissertação que, no lugar de perguntar “este caso é representativo de quê”, ele indagará: “o que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.18). Esta abordagem, denominada “generalização naturalística”, parte do pressuposto que o leitor utilizará de seus conhecimentos e experiências pessoais para confirmar (ou não) algumas das práticas que aqui serão relatadas.

f) *Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação.* Em nossa pesquisa, observamos que nem sempre o discurso do aluno coincide com o do professor, e vice-versa.

g) *Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa.* Apesar de consideramos esta afirmação relativa – o “acessível” ou não dependerá do tipo de leitor pretendido – adiantamos que, no momento de análise e discussão dos dados, faremos uso de uma linguagem narrativa de modo a transmitir também a experiência vivenciada pelo pesquisador no momento da geração e análise de dados – dado que também pressupomos que o pesquisador-observador não se constitui em sujeito neutro no contexto da investigação.

Em suma, caracterizamos nossa pesquisa como um estudo de caso etnográfico pelo fato de a investigação voltar-se para uma específica turma de ensino médio público noturno, como uma

representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. Desse modo, a questão sobre o caso ser ou não “típico”, isto é, empiricamente representativo de uma população determinada, torna-se inadequada, já que cada caso é tratado como tendo valor intrínseco (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Finalizadas estas considerações gerais sobre o estudo de caso, partimos para a descrição dos instrumentos utilizados na pesquisa.

4.2 OS INSTRUMENTOS

De acordo com Spradley, “um registro etnográfico consiste em notas de campo, gravações, fotos, artefatos e outros instrumentos que documentem a situação social sob estudo” (1978, p. 63 – tradução nossa¹⁵). Em nossa pesquisa,

¹⁵ “An ethnographic record consists of fieldnotes, tape recordings, pictures, artifacts, and anything else that documents the social situation under study”.

adotamos os seguintes instrumentos que fazem parte de escopo da pesquisa etnográfica (cf. também LÜDKE & ANDRÉ, 1986; MOITA LOPES, 1994; KLEIMAN, 1998; VÓVIO & SOUZA, 2005):

- ✓ Questionário: questões fechadas e abertas, com o intuito de traçar o perfil sócio-cultural dos alunos e professor enquanto leitores.
- ✓ Notas de campo: observações e impressões nossas de aulas de língua materna de uma turma do ensino médio público noturno investigada.
- ✓ Gravações das aulas em áudio : realizamos gravações de aulas para serem transcritas e analisadas em um momento posterior, de modo a compreender se haveria padrões metodológicos nas aulas de leitura, e caso houvesse, quais seriam.
- ✓ Grupos de discussão: foram organizados dois grupos com três alunos cada, pertencentes à turma pesquisada, aos quais solicitamos que discorressem sobre tópicos como a leitura, a literatura e a escola. Tais discussões foram gravadas em áudio e tiveram trechos transcritos para fins de análise. Os relatos dos alunos durante as discussões permitem um acesso aos “contextos sociais, a pessoas que tomaram parte do processo de socialização dos sujeitos, apresentando marcas culturais, apropriadas e interpretadas por eles” (VÓVIO & SOUZA, 2005, p.54).
- ✓ Relato Reflexivo: foi solicitado ao professor regente da turma investigada que produzisse um texto no gênero discursivo relato reflexivo, expondo, através de sua trajetória numa perspectiva autobiográfica, as suas crenças, expectativas, vivências e experiências de seu trabalho em sala de aula.
- ✓ Documentos escritos: foram recolhidos e analisados exercícios a partir de três atividades de leitura e interpretação de textos literários aplicados em sala de

aula pelo professor. Todos estes foram digitalizados. A estes exercícios, foi somada uma atividade do livro didático utilizado pela escola, relacionado ao tema leitura e interpretação de textos.

4.3 O CONTEXTO

Os dados foram gerados nas aulas de língua portuguesa de uma turma do ensino médio noturno de uma escola pública da rede estadual, como citado, situada em Teresópolis, região serrana do Rio de Janeiro.

A disciplina, na ocasião da pesquisa, tinha por objetivo trabalhar os conteúdos de língua e literatura, numa carga horária de seis tempos semanais. No período realização da pesquisa (2º semestre de 2006), deparamo-nos com diversos contratempos, dado uma prática muito comum nas escolas públicas: o “adiantamento de aulas”, que ocorre da seguinte forma: na falta de algum professor do dia, no lugar dos alunos aguardarem a próxima aula ou realizarem alguma atividade proposta pela coordenação, estes solicitavam ao professor que daria a aula seguinte para que “adiantasse” sua aula, passando alguma atividade. Assim, com a autorização da direção, o professor permanecia ao mesmo tempo em duas ou até três turmas (!), passando atividades e circulando pelas salas para verificar o cumprimento das tarefas. Tal prática era insistentemente solicitada pelos alunos que, na falta (recorrente) de algum professor, consideravam mais interessante retornarem para suas casas (a maioria vinha direto do trabalho), do que permanecerem na instituição.

Assim, em muitas situações, ao chegar na escola no horário marcado para as aulas, estas já haviam sido “adiantadas”, de modo que não era possível mais

observar a aula daquele dia. Além desta prática, no período da pesquisa a turma permaneceu algumas semanas sem aula, por razões de “semana de provas” a “conselhos de classe”.

4.5 O PERFIL DOS PARTICIPANTES

Nesta pesquisa, houve três tipos de participantes: o observador-participante, o professor de língua materna e os alunos.

A atividade de observação foi por mim realizada. Sou professor de língua portuguesa em turma do ensino fundamental, médio e superior. Iniciei minha carreira no magistério durante o ensino médio, através do curso de Formação de Professores. Em seguida, graduei-me em Letras e cursei a pós-graduação *lato sensu* em Leitura e Produção Textual pela UFF, dada a afinidade com o tema. Dos estudos da pós-graduação surgiram as diversas inquietações que geraram o projeto de pesquisa para o mestrado em Lingüística Aplicada, iniciado antes de finalizar a especialização.

O professor de língua portuguesa da turma pesquisada é graduado em Letras pela UFRJ. Iniciou o mestrado em Lingüística na mesma instituição, o qual não terminou por razões pessoais – entre elas, a falta de tempo para deslocar-se ao campus, dada sua jornada de trabalho em diversas escolas. Com 27 anos no período da pesquisa, atua a quatro anos na área de educação e ensino de língua, em escolas da rede pública e privada. É casado e não possui filhos.

A turma acompanhada é composta por alunos de classe média baixa da cidade de Teresópolis. A turma possuía cerca de 40 alunos matriculados. Entretanto, somente uma média de 20 alunos costumava participar das aulas. No momento de

investigação deste perfil, dos 22 alunos que participaram, 14 eram do sexo feminino e 08 do sexo masculino, com idades entre 18 e 47 anos. Consideramos tal índice numérico variável de alunos em aula um fator relevante por ser representativo à questão da evasão escolar. Ainda que a presença em sala fosse mínima (alguns compareciam somente em momentos de avaliação), todos foram aprovados e receberam o diploma de conclusão do ensino médio.

4.6 O MATERIAL DAS AULAS

Conforme citado, foi aplicado um questionário¹⁶ impresso, o qual se encontra anexado. Além deste material, foram utilizados textos impressos com exercícios e espaço para respostas, que também foram anexados ao final. Uma descrição mais detalhada deste material será apresentada no decorrer da análise dos dados. Como o professor também fazia uso de um livro didático, a cópia de um capítulo sobre leitura foi também anexada, de modo a analisarmos este instrumento de trabalho.

A seguir, apresentamos os dados gerados, bem como as discussões acerca deles.

¹⁶ O questionário utilizado é uma adaptação do produzido pelo grupo de pesquisa REDES, da faculdade de Letras da UFRJ, por Danielle Menezes e Beatriz Polivanov, a quem sou grato pelas imensas contribuições para este trabalho. A adaptação ocorreu com o acréscimo das “perguntas abertas”, sendo mantidas as “perguntas fechadas” de questionários anteriores produzidos pelo referido grupo de pesquisa.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Os dados gerados na pesquisa serão apresentados na seguinte ordem: questionário, aulas, atividades escritas de leitura, livro didático, grupo de discussão e relato do professor.

5.1 O QUESTIONÁRIO

O questionário utilizado é composto por duas partes: na primeira, o participante apresentou seus dados pessoais – sexo e idade, já indicados no perfil dos participantes – e na segunda, foram respondidas oito questões objetivas e três discursivas, com o objetivo de traçar um perfil sócio-cultural e conhecer a perspectiva do aluno da turma de ensino médio público noturno acerca da sua formação enquanto leitor e a leitura de textos literários.

Seguem abaixo os gráficos com os resultados das perguntas objetivas:

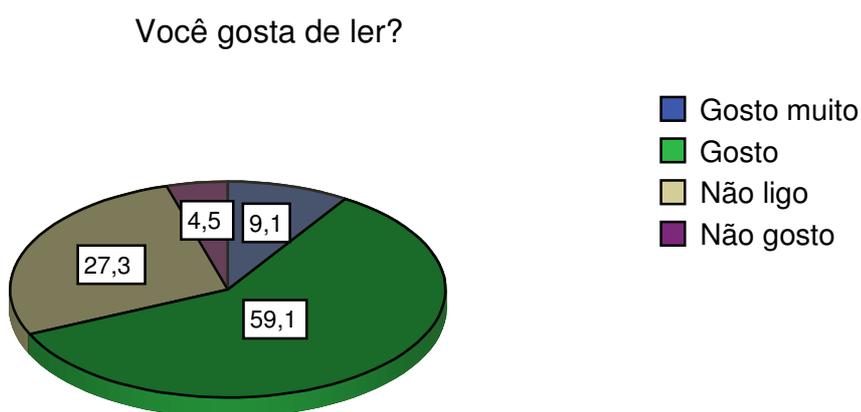


Gráfico 3

Observam-se, no Gráfico, duas respostas que mais apresentaram ocorrência: uma apontando que os participantes gostam de ler, com 59,1%, e outra indicando uma parcela que não liga para a leitura – 27,3%. Somando este último dado ao que indica aqueles que não gostam de ler, temos mais de 30% de alunos concluintes do ensino médio indicando alguma revelia à leitura, fato preocupante ao pensarmos a inserção destes alunos em práticas letradas, como as universidades ou o mercado de trabalho – ainda que 68,2% indique gostar ou gostar muito de ler.

Você lê textos na sua escola?

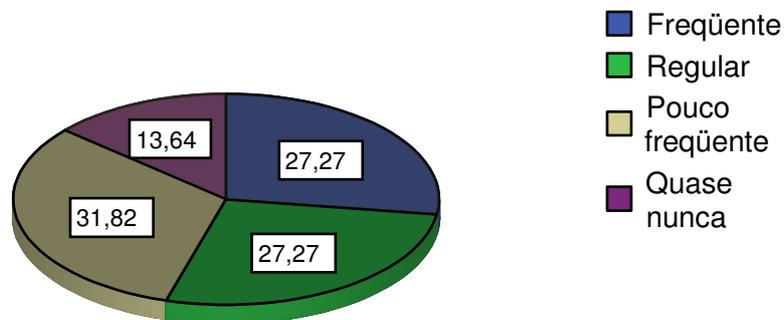


Gráfico 4

O Gráfico acima revela uma realidade no meio educacional: quase 50% dos participantes indicam que pouco lêem textos em sua escola. Partimos do pressuposto de que ou a escola sugere atividades de leitura as quais os estudantes não participam, ou realmente suas práticas estejam baseadas na exposição oral de conteúdos.

Fora da escola, você lê:

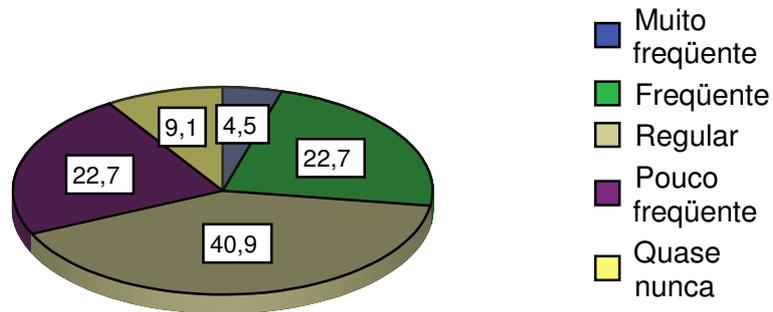


Gráfico 5

Este Gráfico, por sua vez, indica que a grande maioria participa, de algum modo, de uma prática leitora – mas ainda chama atenção o fato de 9,1% indicar que quase nunca lê.

Sua escola estimula você a ler?



Gráfico 6

Ao apontarem que a escola estimula a ler “mais ou menos”, podemos pressupor que ainda que a escola incentive, poucos alunos aderem à leitura na escola, dado o gráfico 2 em relação ao 4.

Você costuma visitar bibliotecas?

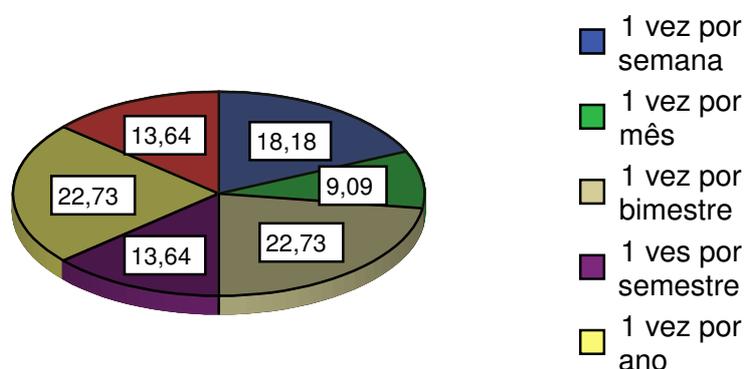


Gráfico 7

A visita à biblioteca, ato que indica alguma prática de leitura, parece dividir-se, mas salienta-se o número mínimo relacionado aqueles que freqüentam alguma biblioteca ao menos uma vez por mês: 9,09% dos participantes. Partimos também do pressuposto que muitas práticas antes realizadas em bibliotecas tenham sido transferidas para ambientes on-line. Entretanto, em se tratando de uma escola pública, com poucos recursos físicos de acesso à Internet, a biblioteca ainda tem (ou deveria) desempenhar um papel de gestora de leitura, estudo, pesquisa.

Estas cinco primeiras questões demonstram algumas práticas e o gosto de leitura dos participantes. De modo ainda a investigar o gosto pela leitura, as respostas a seguir versam sobre o seguinte tema: que tipo de leitura os alunos participantes mais gostam? Para responder a esta questão, foram indicados aos alunos uma categoria temática (ficção científica, aventura, comédia, história de amor), uma outra relacionada a gêneros discursivos comumente literários (poesia, conto, peça teatral) e uma última versando aos suportes em que diversos gêneros discursivos circulam (livro didático, jornal, revista, internet). As respostas seguem abaixo:

Preferências: Ficção científica

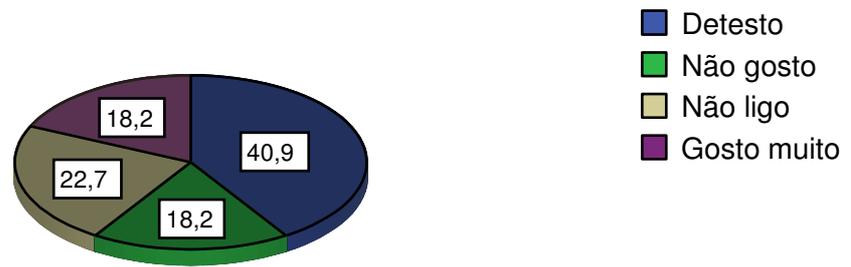


Gráfico 8

Temática muito comum em filmes de sucesso, a ficção científica não atrai muitos leitores, com base no grupo pesquisado.

Preferências: Aventuras

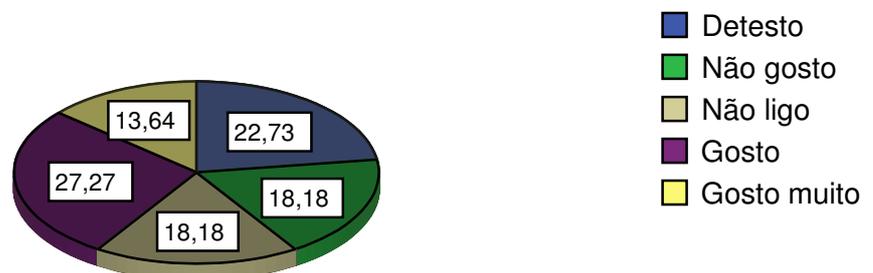


Gráfico 9

O tema aventura divide o grupo pesquisado, mas ainda assim menos de 50% aponta interesse pelo tema aventura.

Preferências: Comédias



Gráfico 10:

O tema comédia, por sua vez, é bastante indicado como preferência de público, atingindo quase 60% entre aqueles que apontam gostar deste tipo de leitura.

Preferências: Histórias de amor



Gráfico 11

O tema amoroso, muito comum em novelas televisivas, quando presente em material impresso, não é tido como o preferido da maioria: menos de 45% afirma ter interesse por este tema.

Preferências: Poesia

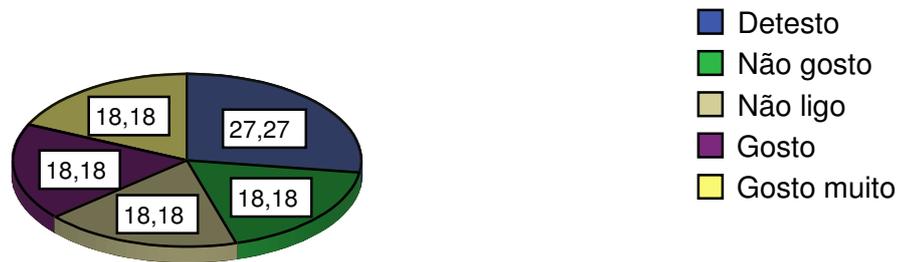


Gráfico 12

A leitura em versos também não está na preferência do público investigado: mais de 50% indica não ter afinidade com o gênero discursivo poesia.

Preferências: Contos



Gráfico 13

Também chama atenção o fato de a maioria não gostar (detestar) ou não ter interesse por contos, gênero literário caracterizado pela narrativa curta.

Preferências: Peças teatrais

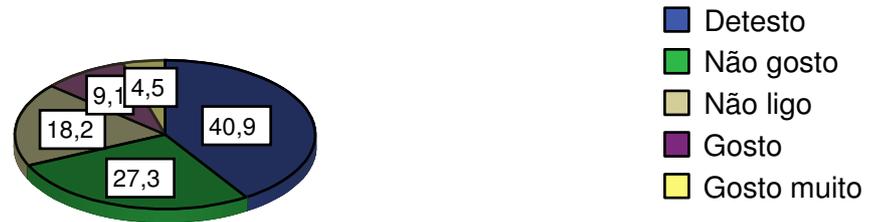


Gráfico 14

A leitura dramática também não está na preferência dos alunos investigados: uma média de 70% indica não gostar ou detestar este tipo de leitura.

Preferências: Didáticos



Gráfico 15

Sobre o suporte livro didático, a grande maioria dos alunos também indica aversão a textos que sigam esta característica. Em outro momento, discutiremos o livro didático utilizado pela referida turma.

Preferências - Jornais

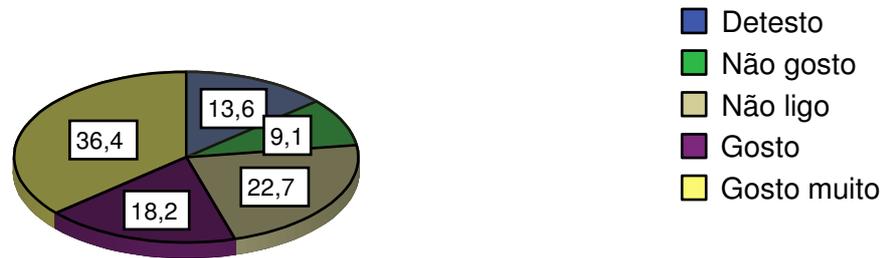


Gráfico 16

O suporte jornalístico apresenta boa receptividade dos alunos: mais de 50% indica gostar de textos que são publicados em jornal.

Preferências: Revistas



Gráfico 17

Assim como jornais, revistas também representam uma leitura a qual os alunos parecem praticar – mais de 70%.

Preferências: Textos em internet

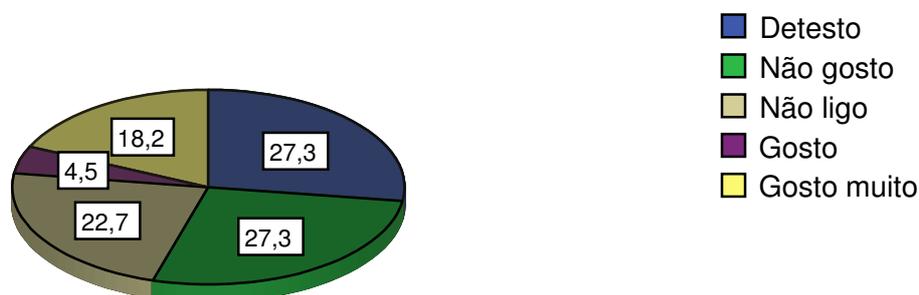


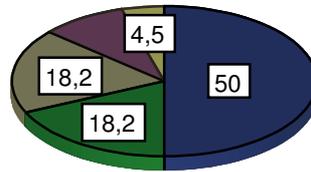
Gráfico 18

Este dado é também significativo: apesar de a internet ser um meio bastante utilizado pelo público jovem estudante, mais de 50% afirma detestar ou não gostar de textos através deste suporte.

Estes últimos dez gráficos descreveram as preferências de leitura dos alunos do ensino médio noturno da turma investigada. Em suma, observa-se que textos que envolvam comédias são preferidos, ao contrário de outras temáticas, em sua maioria, como histórias de amor, ficção científica, aventuras. Os alunos investigados também indicam não gostar de poesia, contos, romances, livros didáticos e textos na Internet. Jornais e revistas, por sua vez, são apontados como aqueles que os alunos mais possuem apreço.

Em seguida, foi indagada a frequência de leitura destes alunos em relação aos mesmos temas, gêneros e suportes textuais. Tais dados são apresentados a seguir:

Freqüência de Leitura: Ficção científica

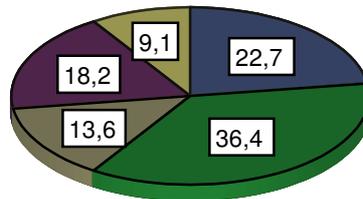


- Quase nunca leio
- Pouco freqüentemente leio
- Regularmente leio
- Freqüentemente leio
- Sempre leio

Gráfico 19

Assim como quase 60% dos alunos apontou não gostar deste tema, um número relevante afirma quase nunca ler títulos sobre ficção científica.

Freqüência de Leitura: Aventuras



- Quase nunca leio
- Pouco freqüentemente leio
- Regularmente leio
- Freqüentemente leio
- Sempre leio

Gráfico 20

Aventura parece ser mais lido pelos alunos, tema este que dividiu a turma quanto à preferência.

Freqüência de Leitura: Comédia

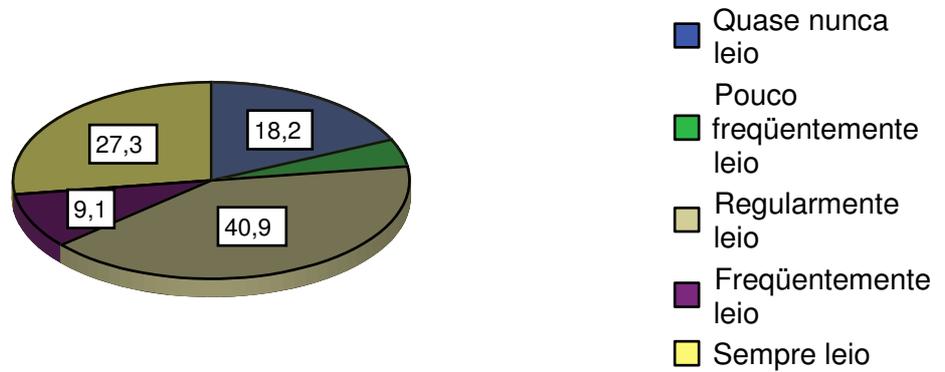


Gráfico 21

Comédia, tema indicado como preferido por muitos estudantes, também é regularmente lido.

Freqüência de Leitura: Histórias de amor

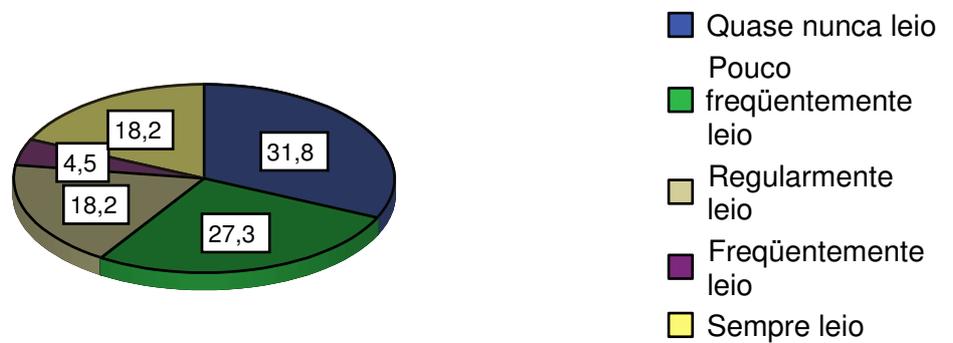


Gráfico 22

História de amor, da mesma forma que não constitui a preferência do grupo, também não é um tema freqüentemente lido pelos alunos.

Freqüência de Leitura: Poesia



Gráfico 23

O gênero poesia, indicado como não sendo preferido de muitos alunos, apresenta ao menos um percentual relativo de que gênero é ao menos lido.

Freqüência de Leitura: Contos

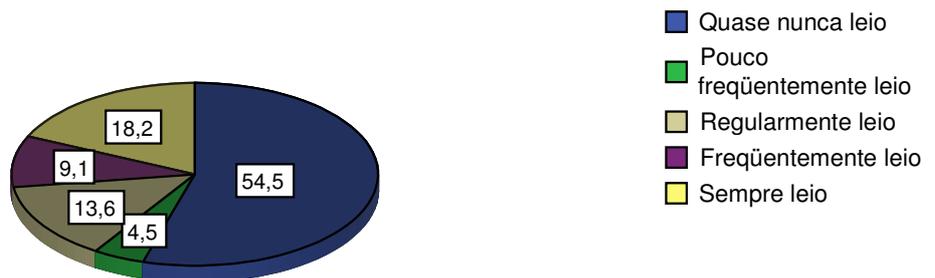


Gráfico 24

O conto literário, gênero bastante difundido no âmbito escolar, além de ser indicado como não sendo da preferência – mais da metade indicou detestar – também é pouquíssimo lido pela maioria.

Frequência de Leitura: Peças teatrais



Gráfico 25

O gênero dramático, pouco difundido no âmbito escolar, também é pouco lido pelos alunos.

Frequência de Leitura: Didáticos



Gráfico 26

O suporte didático, muitas vezes a única fonte de leitura do alunado de escola pública, apresenta-se como sendo lido por uma boa parte dos estudantes.

Freqüência de Leitura: Jornais



Gráfico 27

O suporte jornal, indicado como sendo da preferência dos alunos, é realmente lido com certa freqüência, segundo estes mesmos alunos.

Freqüência de Leitura: Revistas



Gráfico 28

Assim como o jornal, o suporte revista é lido sempre, conforme as respostas dos estudantes.

Freqüência de Leitura: Textos na Internet



Gráfico 29

Textos na Internet, assim como foi indicado como não sendo do gosto da maioria dos alunos, também é apresentado como sendo uma prática de leitura pouco recorrente entre eles.

Os dados descritos nos gráficos indicam a baixa frequência de leitura dos alunos pesquisados, apontando que os textos mais lidos são os de jornais e revistas, suportes textuais apresentados também como preferidos pelos alunos. O gênero dramático e o texto na Internet, por sua vez, são apontado como menos lidos. Sobre o primeiro, pressupomos que tal fato ocorra pela falta de acesso a ambientes on-line. Já sobre o gênero dramático, tal perfil de leitores aproxima-se do traçado na pesquisa de Luciano (2007), em que se verificou a baixa frequência de leitura deste gênero discursivo por alunos de ensino médio, assim como o jornal e a revista foram apontados como os mais lidos.

Após indicarem, em questões fechadas, o seu gosto e frequência de leitura, os estudantes responderam às três seguintes questões abertas: “O que é ler textos literários?”, Qual é a visão que você tem de você enquanto leitor? Você se considera bom leitor? Por quê?” e “Você acredita que sua família e a escola contribuem para a sua formação enquanto leitor? Se sim, como? Se não, por quê?”.

A primeira questão foi elaborada com o intuito de investigar as perspectivas teóricas implícitas a respeito da leitura e da literatura nas impressões dos alunos. Na segunda, teve-se por objetivo apontar como o aluno se classifica como leitor e por que: teria ele consciência de algum grau de sua competência leitora? A última, por sua vez, foi proposta com a intenção de observar o quanto o aluno atribui à escola e à família a sua formação enquanto leitor: seriam importantes, ou o aluno se

consideraria não influenciado por ambas, relegando esta formação a uma responsabilidade sua?

Com relação à primeira questão, os alunos apresentaram respostas que foram divididas em três categorias, de acordo com o que associavam a prática de leitura de textos literários:

<i>Categorias: perspectivas teóricas implícitas</i>	<i>Porcentagem de respostas</i>
a) associação da leitura literária a uma prática de valor cultural e pessoal	35%
b) associação a uma questão de gosto pessoal	17%
c) associação a elementos de uma teoria literária clássica no âmbito escolar: a relação com livros de “grandes” autores, textos antigos e a oposição ficção x realidade.	39%

Tabela 1: Perspectivas teóricas implícitas

Os demais alunos (9%) deixaram a resposta em branco.

Com relação à categoria (a), de valor cultural e pessoal da leitura e da literatura, foram apresentadas as seguintes respostas¹⁷:

Aluno 3: A leitura é importante, porque nos trás sabedoria e nos ajuda na escrita.
 Aluno 4: É uma forma de desenvolver mais. No entanto, aprendemos a ler melhor e também a escrever. E também desenvolvemos a nossa cabeça e o nosso pensar.
 Aluno 5: Importante.
 Aluno 9: Não sei bem explicar, mas na minha opinião é muito importante ler, porque lendo você vai aprender muitas coisas importantes sobre literatura brasileira.
 Aluno 10: Ler textos literários é fundamental, gosto de ler literatura.
 Aluno 11: É obter conhecimento em assuntos que lhe interessam, para que você forme uma opinião própria daquilo que leu.
 Aluno 20: É abrir nossos conhecimentos, ou seja a porta para o futuro.

¹⁷ Todos os dados apresentados nesta pesquisa, com base na produção escrita dos alunos, foram transcritos de acordo com foram apresentados pelos participantes, sem correções ortográficas.

Aluno 21: Ler textos literários pra mim é bastante importante, pois me ajuda no meu desenvolvimento escolar, mas infelizmente tenho lido pouco, pois não tenho tempo.

Em relação à categoria **(b)**, em que se observa uma associação da leitura e da literatura a uma questão de gosto, chama atenção o fato de alguns indicarem não gostar deste tipo de leitura:

Aluno 10: Ler textos literários é fundamental, gosto de ler literatura.
 Aluno 14: Eu acho maneiro uma coisa bonita que chama atenção, mais não curto muito não. Prefiro outras coisas.
 Aluno 16: Chato.
 Aluno 17: Não gosto muito.

Por fim, sobre a categoria **(c)**, onde foram observados elementos teóricos clássicos trabalhados na escola, obtivemos as seguintes respostas:

Aluno 1: É tomar conhecimento da nossa literatura brasileira, os escritores e como se deu (aconteceu nossa história literária).
 Aluno 2: Para mim é ler livros.
 Aluno 6: Qualquer texto, pode ser um texto (...?), uma história, poesia, etc.
 Aluno 7: Textos que aconteceram a algum tempo (sic), diferentes de jornais que contam fatos atuais. Os textos literários permitem criar histórias, já os de jornal não(,) trabalham com fatos reais.
 Aluno 8: Textos que aconteceram a algum tempo, diferentes de jornais que contam fatos atuais.
 Aluno 13: É ler livros de literatura, ler textos de autores consagrados.
 Aluno 18: É ler textos de grandes autores. Como romances entre outros.
 Aluno 19: É saber um pouco mais sobre os “poetas” que contribuíram com seus amores e acabaram morrendo com tuberculose e é também conhecer os fatos da nossa literatura.
 Aluno 22: É ler um texto em que expressam a imaginação do escritor.

Em síntese, observamos a recorrência de respostas que em sua maioria associam leitura e literatura a práticas com textos clássicos, constituindo-se numa atividade importante, apesar de nem todos gostarem.

Na segunda pergunta, sobre a perspectiva deles mesmos enquanto leitores, obtivemos três tipos de respostas:

<i>Categorias: perfis de leitores</i>	<i>Porcentagem de respostas</i>
--	--

a) alunos que se consideram bons leitores	19%
b) razoáveis leitores	43%
c) leitores ruins	38%

Tabela 2: perfis de leitores.

Os alunos que se consideram “bons leitores” basearam suas respostas na disponibilidade de *tempo* ou a *quantidade* de leitura, conforme observamos abaixo:

Aluno 9: Sim. Apesar de não estimular muito a leitura mim considero um bom leitor, mas eu sei que é muito importante ser um bom leitor e estar sempre lendo jornais, revistas, etc. para estar bem informado das notícias, e para desenvolver o seu desenvolvimento de leitura (sic).

Aluno 10: Sim. Leio muito.

Aluno 15: Muitas vezes quando o assunto é interessante eu tenho grande interesse, eu me considero um bom leitor, porque leio com atenção.

Aluno 19: Eu me considero uma boa leitora pois o tempo que tenho livre sempre estou lendo um livro, um jornal e revistas educativas.

Já os que se consideram “leitores razoáveis”, apontam em suas respostas dois fatores que influenciam sua prática leitora: *tempo* e *interesse*:

Aluno 1: Razoavelmente se tratando de textos literários. Embora reconheça o quanto é importante para meu desenvolvimento culto e cultural.

Aluno 3: Não sou uma leitora asidua, mais tento está informada, pra conseguir viver nesse mundo louco em que vivemos.

Aluno 5: Mais ou menos, só procuro coisas que me interessa.

Aluno 7: Uma visão regular, não sou boa leitora, pois leio pouco por falta de tempo.

Aluno 11: Eu me considero um leitor intermediário, pois não são todos os assuntos que leio, e os que me interessam não leio freqüentemente.

Aluno 13: Eu não me vejo na visão de um bom leitor, embora me considero ler bem e mais porque só leio o que é de importância para mim (sic).

Aluno 18: Média. Não. Porque não procuro ler, sei que é errado, mas não gosto muito de ler, gosto de escrever.

Aluno 20: Mais ou menos, não gosto muito de ler mas sei que é importante e tento me esforçar para praticar minha leitura. Não me considero um bom leitor, e como eu disse, tento me esforçar para ser, porque no que menos eu esperar, vou precisar para se comunicar melhor com as pessoa e ser uma pessoa culta.

Aluno 22: Eu prefiro ler jornais e revistas porquê me da informações importantes sobre o dia-a-dia. Eu me considero um leitor razoável porque não leio tanto quanto deveria.

Os alunos que se consideram “leitores ruins” se caracterizam assim por lerem pouco, devido a falta de *tempo* ou de *interesse*, e também por indicarem dificuldades na *compreensão* de um texto:

Aluno 2: Péssima, porque eu gosto de ler, mas não dar um tempo, para ler um livro por exemplo e etc. E também tenho muita dificuldade de interpretar o texto em que estou lendo .

Aluno 4: A minha visão é que não sou muito fã de leitura. Eu não me considero uma boa leitora, pois eu só leio coisas que interessa, eu não sou chegada a livro, gosto de livros que falam sobre saúde e corpo humano.

Aluno 6: Eu não me considero um bom leitor porque eu não me interesse muito em ler. Só leio jornais de esportes.

Aluno 8: Minha visão é que preciso melhorar a cada dia meu jeito de ler. Não, por que acho que ainda tenho que ler mais ainda.

Aluno 12: Não sou um bom leitor. Gosto muito de ler um livro mas tem que ser sobre algo interessante, que chame a atenção.

Aluno 14: Não me considero um bom leitor, mais me esforço para consegui que me atrai que me vai trazer benefício para mim.

Aluno 16: Não sei, não porque eu só leio o que me interessa, mas isso é muito pouco.

Aluno 17: Não leio muito. Não. Tenho que ler mais.

Aluno 21: Bom como eu falei na questão anterior ler é bom demais, só que eu me considero péssima leitora por não ter tempo pra ler.

Como podemos observar, os fatores *tempo* e *interesse* foram recorrentes nas três categorias de respostas apresentadas. Também é válido salientar a perspectiva dos alunos que se consideram leitores “ruins”: apesar de assim se caracterizarem, boa parte indica ter alguma prática de leitura, como os alunos 4, 6, 12, 16. Podemos inferir que para estes alunos a leitura realizada por eles não seria legitimada pelas práticas escolares: para ser um bom leitor, o importante seria ler mais e variados tipos ou gêneros textuais.

Na última questão aberta do questionário, a respeito da influência da família e da escola na formação deles enquanto leitores, as respostas apontam os seguintes dados:

<i>Categorias: influência da família</i>	<i>Porcentagem de respostas</i>
a) sim, tanto a família quanto a escola, de algum modo, ainda que restrito, exercem influência sobre eles enquanto leitores.	76%
b) a família exerce uma influência maior que a escola.	14%
c) a escola influencia mais que a família.	5%
d) nem a escola nem a família influenciam na formação enquanto leitor.	5%

Tabela 3: influência da família.

Aqueles que acreditam que a família e a escola influenciam, apontam que isto ocorre através das atividades escolares e do apoio ou acompanhamento da família, tanto através palavras de incentivo, como da co-participação em práticas leitoras.

Aluno 1: Sim. Quando meus pais me incentivaram a ler e ir a escolar até hoje é assim, principalmente quando a escola e os professores e os colegas são acolhedores e amigos motivadores do conhecimento em todos os níveis.

Aluno 4: Sim, doamos até livros, digo, alguns livros para a biblioteca. A minha família contribui muito.

Aluno 5: Sim, incentivando para melhor conhecimento.

Aluno 6: Sim, porque tanto a família tanto a escola incentiva a ler a escola passando interpretação, textos, e a família, sempre em sima das nossas formação.

Aluno 7: Sim, pois meus pais sempre compraram para mim livros e me incentivaram ler, e assim eu faço o mesmo com minha filha.

Aluno 8: Sim. Porque a família te ajudar e te incentiva a estudar. A escolar porque a escolar é importante para as nossas vidas.

Aluno 9: Sim, minha família é muito presente nas minhas atividades, fazem com que eu fique sempre presente nas aulas e nas minhas enquanto a escola, eu mim sinto bem e estou satisfeito com o ensino oferecido pela escola.

Aluno 12: Sim. Como pesquisas de trabalhos, por exemplo como Rogério diz trabalho tem que dar trabalho.

Aluno 13: Sim, como eles dão bons livros de literatura durante o ensino fundamental. E a família estimula ter um bom conhecimento com os textos.

Aluno 16: Sim, me influenciam, mas eu não gosto e não leio por causa deles.

Aluno 17: Sim, eles me influenciam mas não leio muito. Meus pais participam de religiões.

Aluno 18: Sim. Com a influência dos pais e da escola, podemos aprender a gostar de ler. Ler com mais freqüência.

Aluno 19: Sim, pois estou sempre ligada em tudo que me marido está lendo e com isso acabo lendo junto com ele.

Aluno 20: Sim, acredito, minha família sempre me diz que ler é o melhor caminho e a escola guia. Minha família me apóia todos os dias para que eu vá para a escolar e a escola me diz que o melhor é a educação e com isso tudo trazar um bom caminho.

Aluno 21: Sim, me apóiam a minha família principalmente, a minha escola faz o possível. O que o governo permitir, é claro.

Aluno 22: Na escola sou estimulado razoavelmente. Porque os professores nos aplicam alguns textos, mas minha família me estimulam pouco porque eles também não temo o costume de ler.

Os alunos que apontam a família exercendo maior influência na formação enquanto leitores não apresentaram justificativas para isso, com exceção de um aluno, o qual indica não interessar-se por livro didático (provavelmente o objeto de leitura mais recorrente no seu ambiente escolar):

Aluno 10: A minha família me estimular muito a ler. A escola, não. Não me interessa muito por livros didáticos.

Aluno 11: Minha família principalmente meu pai, me incentivam bastante a ler e contribui bem quanto minha formação. Já na escola tem um incentivo médio, nem muito exagerado, nem muito pouco.

Aluno 14: A escola não me ajuda tanto, mais minha família que me apóia nos meus estudos me da muita força para eu conseguir meu futuro e ficar tranqüilo na vida.

Por fim, uma resposta indicou a influência maior por parte da escola, provavelmente pelo fato de morar com outras pessoas e estes, além de não serem leitores, não colaborarem para um ambiente silencioso para leitura, algo que seria importante ao aluno 2:

Aluno 2: A escola sim e em casa não. A escola porque às vezes passa texto, para nós lermos. Em casa não porque é muito tumulto, tem muita gente ai atrapalha, eles não colaboram .

Uma outra resposta apontou que nem uma nem outra o influenciaram na sua formação, sem justificativas:

Aluno 15: Não, porque quase não tenho apoio da minha família e nem a escola em que estudo me dão grande apoio

Foram apresentadas acima as respostas dadas pelos alunos ao questionário proposto pela pesquisa. Tal questionário, aplicado na primeira semana de acompanhamento da turma, permitiu-nos traçar um perfil de suas práticas leitoras, bem como de seu gosto pela leitura, e de que modo eles compreendem esta prática, quando realizada através de textos literários. Foram apontados ainda indícios de como eles se caracterizam enquanto leitores e a influência da família e da escola na sua formação.

Em síntese, as respostas mais recorrentes indicam que os alunos: (a) associam a leitura de textos literários ao trabalho com autores clássicos e pertencentes a estilos de época; (b) consideram-se razoáveis leitores, pela falta de tempo e interesse em ler; (c) acreditam que a família e a escola exercem influência sobre sua formação enquanto leitores.

Após a análise dos dados a partir do instrumento questionário, partimos para a descrição dos dados gerados pela gravação em áudio das aulas de língua materna.

5.2 AS AULAS DE LEITURA

As aulas de língua portuguesa que aqui são analisadas foram registradas através de gravações em áudio e diários / notas de campo. O intuito, conforme mencionado na Introdução, é o de compreender como são as aulas, as práticas, as atividades que envolvem o uso do texto – em especial, a leitura de textos literários.

Algumas dificuldades foram encontradas, conforme citado na Metodologia. Entre elas, a prática do “adiantamento” de aulas, a falta de professores e a evasão dos alunos, principalmente no 4º bimestre. Além destas, no decorrer do acompanhamento da turma, pudemos observar que as aulas se organizavam em torno de três temas: aspectos gramaticais da língua, estilos de época dos estudos clássicos da literatura e atividades de leitura / produção textual – sendo esta a mais rara. Diante deste fato, indagamos ao professor o porquê do pouco (quase ausente) uso de textos em sala. Este indicou uma dificuldade de ordem estrutural: os alunos possuíam somente livro didático (com poucos textos para “leitura”, somente explicações de conteúdo), a biblioteca era escassa e permanecia muito tempo fechada, e não havia recursos para tirar cópias de textos. Além disso, o próprio professor sinalizou uma certa dificuldade em escolher textos literários para trabalhar em sala.

Para que pudéssemos investigar, então, a prática de leitura de textos literários, sugerimos ao professor que poderíamos trazer textos impressos para a aula, na condição que ele os utilizasse da forma que achasse mais conveniente. Tal sugestão foi aceita e, no decorrer dos meses, selecionamos três textos literários, os quais foram utilizados pelo professor.

De modo a ilustrar como foram as aulas de leitura, selecionamos cinco aulas, as quais são descritas abaixo. A primeira, trata-se de uma aula com um texto escolhido pelo professor; a segunda, com uso do livro didático; a terceira, quarta e quinta, com os textos sugeridos.

Para as análises das aulas, foi elaborado um quadro descritivo de modo a possibilitar uma contemplação de como ocorriam as aulas, caracterizando-a pelo

evento de letramento, as práticas envolvidas, o desenvolvimento das aulas e alguns excertos ilustrativos das gravações em áudio.

5.2.1 AULA 1: PENSANDO A EDUCAÇÃO

A primeira aula descrita ilustra o trabalho do professor com o uso de textos – neste caso, não literário – e ocorreu no início da pesquisa. Durante os tempos de aula, alguns alunos participaram e outros, principalmente no final da sala (de onde foram feitas as observações), permaneceram conversando, ouvindo música, etc. Uma aluna chegou na metade da aula e foi direto para uma mesa ao fundo da sala. No lugar de inteirar-se sobre o que estava ocorrendo, retirou de sua bolsa um livro de Luis Fernando Veríssimo e permaneceu lendo durante um tempo – livro este o qual soubemos que havia sido por ela escolhido para empréstimo em uma biblioteca pública fora da escola. Havia uma média de trinta alunos presentes.

Nesta aula, foi utilizado como base um texto trazido pelo professor, em quem são apresentadas as perspectivas do cientista Einstein sobre o tema educação. Tal texto encontra-se no Anexo 2.

Evento de Letramento (1).	Aula de Língua Portuguesa – atividade de leitura de texto sobre Educação, escrito por Einstein, trazido pelo professor.
Práticas de Letramento.	Cópia do texto no quadro, leitura silenciosa, leitura coletiva em voz alta com mediação do professor.
Desenvolvimento da aula: 1) Apresentação do texto para a turma;	<p style="text-align: center;">Excertos da gravação em áudio da aula:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. P: gente, agora eu vou passar um textinho no quadro... e vocês vão copiar pra gente discutir depois... 2. A1: professor... vai ter que ler? 3. ((risos da turma)) 4. P: gente... olha só... a física que vocês estudam se divide antes e depois de Einstein tal a importância que ele tem... e ele... engraçado que na época da escola só estudávamos em matemática... um dos maiores físicos do mundo... () segundo... o cara não estudava física... ele fazia experiências com várias coisas... ele escreveu esse livro aqui oh ((mostra o livro para a

<p>2) Cópia do texto no quadro.</p> <p>3) Discussão com a turma (questionamentos e exposição do professor).</p>	<p>turma)) ele quando escreveu o segundo livro dele fala sobre tudo inclusive educação o que a gente vai ler aqui agora é um trecho que ele fala sobre educação e política ((copia o trecho no quadro))</p> <p>5. [...]</p> <p>6. P: o negócio é o seguinte... eu quero que vocês me digam por que eu escrevi isso aqui... essa foi uma preocupação que eu tive quando comecei a dar aula... tanto que um tempo atrás... no meu trabalho de final de curso eu falei sobre isso... agora eu quero saber o seguinte... por que vocês acham que eu me preocupo com esse tipo de coisa?</p> <p>7. A2: depende</p> <p>8. P: de que?</p> <p>9. A2: às vezes quer agradar os alunos ((risos da turma))</p> <p>10. P: “não basta ensinar ao homem...”((professor lê o texto)) o que ele quer dizer com isso?</p> <p>11. A3: ele tem que fazer o que ele gosta... não adianta passar uma parada pra ele se ele não gosta de fazer aquilo...</p> <p>12. P: boa, boa...</p> <p>13. [...]</p> <p>14. P: olha só gente... então... se eu escrevo no comando de uma prova “o que é uma ilha” e vocês respondem “uma porção de terra cercada por água de todos os lados” vocês estão sendo homem ou máquina aqui?</p> <p>15. AC: máquina</p> <p>16. P: então “não basta ensinar ao homem...” ((professor relê o texto)) a educação deveria se preocupar com o que gente?</p> <p>17. A5: em formar homens</p> <p>18. [...]</p> <p>19. P: a educação de hoje é diferente de antes?</p> <p>20. A5: é...</p> <p>21. A6: depende...</p> <p>22. P: hoje tem muita preocupação com a escola? () o que eu quero dizer com isso? que vocês são também responsáveis pela formação da escola... o que vocês estão fazendo para melhorar a escola? não respondam... o que os professores estão fazendo para contribuir pra isso? Gente... educação não é coisa só de aluno não... é responsabilidade dos dois... integrados para todo mundo aprender... () conclusão desse trechinho aí... absurdo... realidade... utopia?</p> <p>23. A6: realidade...</p> <p>24. ((alunos intercalam a leitura em voz alta))</p> <p>25. P: gente... vocês já... já deram uma lida aí? tenho que falar uma coisa para vocês... imaginem o seguinte... ((professor lê o final do texto))</p> <p>26. [...]</p> <p>27. P: ((professor pega o livro o livro didático)) gente, quantas pessoas tiveram que estudar... quantas equipes tiveram que ser formadas... quantos doutores... para chegar esse livro na mão de vocês? () tudo aquilo que estudamos aqui... foi escrito numa linguagem acessível para vocês... o que acontece quando uma turma decide conversar enquanto um professor está passando uma matéria para turma? é o conhecimento da humanidade que está sendo passado para vocês... o que vocês estão fazendo com</p>
---	---

	essa herança? já falei para vocês... 28. ((o sinal bate, a aula termina))
--	--

Tabela 4: Aula 1

Como podemos observar, a aula tem início com a cópia de um texto trazido pelo professor, sendo precedida de uma breve explicação sobre o autor (cf. o segmento 4 da descrição). Após a cópia, o professor propõe debater o texto com a turma e, dirigindo-se durante vários momentos diretamente aos alunos (segmentos 6, 14, 22, 27) – o que demonstra sua disponibilidade para uma interação com a turma – o professor pede que indiquem porque ele escreveu tal texto e qual seria sua preocupação ao escolhê-lo. Alguns alunos respondem, ainda que num tom de irônico. Durante tal debate, percebe-se, por parte do professor, uma tentativa de conscientização do papel dele e dos alunos enquanto agentes ativos na escola (diálogos 14 a 17 e segmentos 22 e 27). Entretanto, como podemos observar nas transcrições, a aula caracterizou-se mais pelo discurso monológico do professor do que pela participação efetiva dos alunos.

Deste modo, o trabalho com o texto na sala de aula insere-se numa perspectiva de leitura enquanto uma prática social, ou um evento de letramento ideológico: o texto é utilizado para que os alunos posicionem-se criticamente em relação à Educação – ainda que pouquíssimo na sala participassem deste evento. Não houve preocupação, a princípio, de indicar características lingüísticas, textuais ou discursivas, nem de construir um sentido para o que é dito no texto – ainda que a discussão indique que houve uma interpretação anterior implícita. A verificação da leitura tem início justamente com o debate sobre as impressões dos alunos, através das perguntas feitas pelo professor, que busca elementos externos ao texto – como a hipotética pergunta sobre a ilha (Segmento 14) ou a importância do livro didático (Segmento 27) – para interagir e construir uma idéia sobre Educação com os alunos:

a de transmissão de um conhecimento da humanidade e a responsabilidade deles no processo de ensino-aprendizagem.

5.2.2 AULA 2: O USO DO LIVRO DIDÁTICO

A tabela a seguir compõe a segunda parte de uma aula. Na primeira, alguns grupos de alunos apresentaram trabalhos sobre estilos de época na Literatura. A apresentação contou com cartazes que resumiam os temas pesquisados e apresentavam listas de autores ou obras, sendo que nenhuma referência direta tenha sido feita aos textos dos estilos / épocas investigados. Ao final das apresentações, a aula teve continuidade com o uso do livro didático. O capítulo do livro utilizado nesta aula encontra-se no Anexo 3.

Evento de Letramento (2).	Aula de Língua Portuguesa – aula sobre leitura e interpretação de textos com base do livro didático.
Práticas de Letramento.	Leitura em voz alta pelo professor, intercalada por explicações e comentários.
Desenvolvimento da aula: 1) Leitura do livro didático em sala, em voz alta, pelo professor. 2) Questionamentos e indagações pelo professor sobre a leitura didática.	<p style="text-align: center;">Excertos da gravação em áudio da aula:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. P: a gente vai ver agora o que esse assunto ((leitura)) como o livro vai trabalhar... se isso é coerente... legal ou não... vamos lá... compreensão do conteúdo..se liga aí... primeira coisa que fala no capítulo.. no livro de vocês... sobre compreensão do conteúdo... será que ao ler a gente tem que entender só o que está escrito? 2. A1: não 3. P: será que tem mais alguma coisa além daquilo que está escrito no texto? 4. A1: também. 5. P: precisamos ... ((lê o texto do livro)) ou seja ele diz que pra desenvolver a capacidade de escrever a gente tem que desenvolver nossa sensibilidade e nossa inteligência de leitores... o que é isso? ler cada vez mais... entender cada vez mais... continuando... ele levanta quatro pontos... primeiro... ler identificando as idéias do texto... segundo... foi delimitar o assunto pela extensão do parágrafo... será que cada parágrafo não tem uma idéia diferente o segundo tem outra idéia e por isso é um parágrafo?

<p>4) Proposta de atividade de leitura para o bimestre seguinte.</p> <p>5) Proposta de atividade do livro didático.</p>	<p>6. A2: talvez sim...</p> <p>7. P: já pararam pra pensar nisso? por que será que a gente escreve por parágrafos?</p> <p>8. A2: pô, o parágrafo é um elemento para organizar o texto...()</p> <p>9. P: () terceiro... ler e perceber o modo como as idéias foram organizadas... a gente está lendo o que? um texto de jornal... um texto literário... uma poesia... será que é isso? são diferentes tipos de ler... e o texto foi organizado como? em parágrafos? estrofes e versos? () olha só... terceiro ponto do texto do livro de vocês... ler e estabelecer idéias entre os que estamos lendo e o que pensamos... o que é isso? a gente vai ler e tirar conclusões do que está lendo... é isso? pra que a gente ler? pra aprender mais? saber mais... adquirir conhecimento? então a leitura tem várias funções tá gente? o que vai fazer com a leitura? vocês têm que ter isso na cabeça... com base em que vai tirar conclusões do texto? se eu quiser ler o melhor ou o pior texto do mundo... depende do leitor... se eu quiser tirar do texto um conteúdo legal... que vai me trazer alguma coisa... de quem depende? do leitor, também... vocês leram uma reportagem sobre... vou inventar, tá? cem mil pessoas passam fome no Brasil... o que vai fazer depois com isso aí? vocês têm a informação na cabeça... e depois? que conclusões vocês vão chegar? baseados em que? no caráter de vocês na personalidade no conteúdo e na bagagem de leitura que você tem aqui e agora? será que a cada leitura que a gente faz a gente está mais preparado para um novo texto? aí continua aqui no capítulo de vocês... um dos melhores exercícios para desenvolver a capacidade de entender um texto é fazer um resumo do texto... então o livro está condicionando vocês a fazer uma coisa para entender... se fizer um resumo do que ler ajuda a organizar a cabeça na hora de falar... de primeira vocês conseguem fazer? () Depois de fazer o resumo o livro de vocês indica que se faça sempre uma segunda leitura... primeiro ler... segundo... pegar as idéias principais sublinhar e a partir delas fazer um resumo... a partir dessas idéias que anotamos e fazemos o resumo... é importante ser o mais fiel possível à idéia do texto... resumo não é comentário... ((professor lê o livro)) gente, o capítulo começou falando sobre leitura interpretação e análise de textos e acabou falando sobre resumo... vocês vão fazer um resumo? sim, pois vou passar um texto pra vocês... trabalho para casa... vocês podem escolher o livro mas quero todos vocês lendo alguma coisa... se já estiverem lendo me apresenta... mas isso é pro quarto bimestre... o trabalho vai ser a visão crítica de vocês sobre o texto... o livro está explicando mais sobre como resumir um texto mas a conclusão que eu quero que vocês cheguem é... o que é interpretar um texto?</p> <p>10. [...]</p>
---	---

Tabela 5: Aula 2

O evento de letramento da aula descrita acima conta com o uso de um dos objetos de leitura de maior difusão no contexto escolar: o livro didático. A aula

desenvolveu-se com uma exposição do professor sobre o que estava escrito no livro adotado na turma. Enquanto o professor lia e comentava, os demais acompanhavam com seus livros sobre a mesa (exceto aqueles alunos que insistem em conversar ou fazer outra atividade não necessariamente didática na aula – fato observado pelas notas de campo, mas não audível nas transcrições, dado que tais conversas ocorrem em diferentes grupos da sala). Apesar de, durante a explicação, o professor dirigir-se diretamente à turma (principalmente com o uso do pronome “vocês”), praticamente não há momentos de interação entre professor e alunos em aula, de modo a dialogar sobre o texto.

Observa-se, na prática acima, uma proposta de leitura enquanto decodificação e enquanto interação texto-leitor, dado que, em vários momentos, a preocupação do professor é justamente de fazer com que os alunos compreendam o que está escrito no livro didático (segmentos 5 e 9), através de paráfrases (*“precisamos ... ((lê o texto do livro)) **ou seja** ele diz que (...) nossa inteligência de leitores... **o que é isso?** ler cada vez mais... entender cada vez mais...”*), deduções (*“desenvolver a capacidade de entender um texto é fazer um resumo do texto... **então** o livro está condicionando vocês..”*) e explicações do tipo pergunta-resposta sobre o que está sendo dito, observável na maioria das passagens do segmento 9. Tal prática é ainda reforçada quando é delegada ao leitor a responsabilidade de tornar a leitura agradável ou não (*“se eu quiser ler o melhor ou o pior texto do mundo... depende do leitor... se eu quiser tirar do texto um conteúdo legal... que vai me trazer alguma coisa... de quem depende? do leitor, também...”*) A aula é finalizada com uma proposta de atividade de leitura, em que os alunos terão que escolher “qualquer” livro e fazer um resumo dele.

A proposta feita pelo livro didático será analisada em item posterior.

5.2.3 AULA 3: LEITURA DO CONTO “ENTRE AS FOLHAS DO VERDE O”

A aula descrita a seguir teve a duração de dois tempos, sendo que no primeiro, o professor permaneceu em outra sala, a qual havia faltado um professor. Por isso, como podemos observar, a turma leu o texto e fez a atividade sem a participação do professor, o qual iniciou efetivamente a aula após a leitura e a atividade. Antes disso, conforme observado em notas de campo, poucos alunos realizaram o que fora solicitado.

O texto utilizado na aula foi por nós sugerido. Trata-se de um conto da escritora brasileira Marina Colassanti, utilizado recentemente em um exame vestibular de uma universidade estadual do Rio de Janeiro. Tal conto encontra-se no Anexo 4.

Evento de Letramento (3).	Aula de Língua Portuguesa – leitura do conto literário “Entre as Folhas do Verde O”, de Marina Colassanti.
Práticas de Letramento.	Leitura individual e exercícios, seguido pela leitura em voz alta pelo professor, intercalada por explicações e comentários. Leitura de textos das respostas dos alunos.
Desenvolvimento da aula:	Excertos da gravação em áudio da aula:
1) Apresentação e solicitação da leitura do texto pelo professor para os alunos.	1. P: aí gente... a gente vai ler isso aqui ((o professor entrega o texto para a turma))... alguém já fez Uerj aqui? esse texto foi utilizado numa prova... leiam este texto aqui que eu já volto... não fiquem em dúvidas com as palavras... tem um dicionário aqui...
2) Leitura individual dos alunos.	2. ((o professor sai da sala, e alguns alunos na turma lêem o texto, os demais conversam, até o retorno do professor))
3) Exercício escrito sobre o texto.	
4) Leitura em voz alta, intercalada com indagações	3. P: acabaram de ler o texto? gostaram? 4. A1: maneiro, maneiro, maneiro. 5. P: por que ela que tinha que virar uma mulher e não ele virar um animal?

<p>do professor e debate da turma.</p>	<p>6. ((diversos alunos falam ao mesmo tempo)) 7. P: olha só gente... vamos lá... qual foi a primeira reação do homem ao encontrar a mulher? 8. A2: não sabia se matava ela ou não... 9. P: isso mesmo... e aí? 10. A3: aí ele acertou ela com uma flecha... 11. A2: aí levou ela pro castelo. 12. P: deixaram ela onde? 13. A4: no quarto... trancada... 14. P: por que será que só ele podia entrar no quarto lá onde ela estava? 15. A3: pra ele não se envolver com mais ninguém... ele se apaixonou por ela... 16. () 17. P: o que vocês acham mais certo... ele virar um animal ou ela virar uma princesa? 18. A1: ela virar uma princesa... 19. P: e depois que ele se transformou em princesa o que ele fez? 20. A1: encheu ela de roupas... jóias... 21. P: e o que ela não tinha? 22. A5: o desejo de ser mulher. 23. P: e a palavra... 24. A6: a palavra... 25. P: na realidade a palavra tem importância pra gente pra que gente? 26. A1: é uma forma de comunicação. 27. () 28. P: vocês vão escrever as impressões sobre o texto que vocês leram... o quê que vocês acharam do texto? mas não é aquele negócio "o que você achou"? "achei bom"... maneiro... ((professor sorri ironicamente para a turma)) anotem neste minuto... 29. [...]</p>
<p>5) Leitura das respostas dadas pelos alunos à atividade escrita.</p>	<p>30. P: olha só... já escreveram as impressões sobre o texto aí? alguém pode ler para mim um pouquinho? 31. () 32. A1: o texto mostra a vida do príncipe e da corsa... de duas espécies... humana e animal... o príncipe e a corsa se conhecem e tal... o engraçado é que os dois no texto não falavam... só sentiam... não tinha comunicação... no final ela resolver ser animal e ele fica chupando dedo...o trabalho do texto é muito bom... pra mim me trouxe conhecimento pra vida toda... a interpretação de texto é importante... tipo... agora eu tô fazendo curso e tô aprendendo a estudar... [...]</p>

Tabela 6: Aula 3

Neste primeiro registro de um evento de letramento com base na leitura de um texto literário, a turma realizou a leitura e uma atividade escrita individualmente, seguido, na presença do professor, de um debate sobre o texto. Há a indicação de

que este fora utilizado em um vestibular recente, e em nenhum momento são apresentados comentários sobre a autora ou a temática do texto.

Na discussão inicial, inclusive na orientação sobre a leitura, antes da atividade, observa-se uma prática de leitura enquanto decodificação e enquanto interação texto – leitor. No Segmento 1, o professor orienta quanto ao uso do dicionário e, ao realizar a discussão, através de perguntas e repostas, há uma tentativa de se compreender o enredo do texto - perceptível nos Segmentos 5 a 24.

Ainda assim, a leitura enquanto prática social encontra-se presente quando o professor pergunta sobre o que acharam do texto (Segmento 3), sobre a importância da palavra (Segmento 25) e na proposta da atividade escrita (Segmento 28), em que o professor exige uma opinião justificada. A resposta descrita pelo aluno indica um certo posicionamento deste diante da atividade proposta (Segmento 32).

A produção escrita dos alunos, com base na leitura do texto, também compõe um dos dados a serem analisados posteriormente.

5.2.4 AULA 4: LEITURA DO CONTO “O ARQUIVO”

Assim como na aula anterior, nesta o professor também a desenvolveu em dois tempos, sendo que no primeiro esteve em outra sala. Novamente os alunos lêem e fazem atividades sem a mediação do professor, ficando esta somente num segundo momento, em que a aula tem início efetivamente.

A leitura realizada foi composta pelo conto do escritor carioca Victor Giudice. O conto escolhido foi publicado na coletânea “Os Cem Melhores Contos Brasileiros do Século”, organizada por Ítalo Mariconi no ano de 2000. Tal conto encontra-se reproduzido no Anexo 5.

Evento de Letramento (4)	Aula de Língua Portuguesa – leitura do conto literário “O Arquivo”, de Victor Giudice.
Práticas de Letramento	Leitura individual seguida pela leitura em voz alta pelo professor, intercalada por explicações e comentários. Leitura de textos das respostas dos alunos.
<p>Desenvolvimento da aula:</p> <p>1) Apresentação e solicitação da leitura do texto pelo professor para os alunos.</p> <p>2) Leitura individual dos alunos.</p> <p>3) Comentários sobre o texto, com leitura em voz alta, intercalada por indagações do professor e debate da turma.</p>	<p style="text-align: center;">Excertos da gravação em áudio da aula:</p> <p>[...]</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. P: e aí o que acharam do texto? 2. A1: ruim... o cara sofre muito...parece até minha patroa falando com a gente... 3. P: o que mais? 4. ((vários alunos falam ao mesmo tempo)) 5. P: agora alguém saber por que será que pode acontecer essas coisas? ele era orgulhoso? 6. AC: o cara era maluco... 7. () 8. P: agora... pessoal... uma perguntinha básica aqui... começo de frase letra... 9. AC: maiúscula... 10. P: nome de pessoa... 11. AC: maiúscula... 12. P: olhem a segunda linha aí... já tinham reparado nisso? 13. AC: não... 14. P: alguém sabe dar uma idéia do porquê isso acontece aí? 15. A1: ah, é uma pessoa sem estudo... 16. P: alguém tem uma outra... () 17. ((vários alunos falam ao mesmo tempo)) 18. P: então isso é uma forma de desvalorizar ele? então vejam que interessante...o cara arrumou um artifício textual ou seja letras para indicar uma característica do personagem... isso é interessante... vocês têm que tá ligados para verem que nos textos os sentidos não estão só nas palavras... podem estar em como as palavras são escritas como é no caso aqui... qual é a relação com esse texto aí? mais algo interessante? e a formatação do parágrafo? O fato de estar sem parágrafo, tem a ver com a história? () 19. A2: ah... parece ser uma coisa direta... 20. A3: é um texto informal... 21. [...] 22. P: gente... olha só... o texto trabalha com uma idéia assim ((o professor faz um resumo do texto)) isso gente a gente chama de gradação... é... ele partiu do funcionário com um salário x e ele

<p>4) Exercício escrito sobre o texto.</p> <p>5) Leitura das respostas dadas pelos alunos à atividade escrita.</p>	<p>chegou no final das contas como... gente?</p> <p>23. A2: sem nada...</p> <p>24. P: literalmente...</p> <p>25. ()</p> <p>26. P: no lugar desse cara o que vocês fariam? alguém por acaso se sente um arquivo no trabalho? isso realmente acontece no ambiente de trabalho?</p> <p>27. A1: sim...</p> <p>28. ()</p> <p>29. P: Qual é a cena que vem a mente de vocês no caso aqui?</p> <p>30. A4: escravidão...</p> <p>31. [...]</p>
--	---

Tabela 7: Aula 4

O excerto acima descreve o decorrer da aula quando o professor retorna de outra sala, tendo os alunos lido e feito uma atividade escrita individualmente.

Nesta aula, percebe-se uma maior interação entre professor e alunos – dada uma incidência maior de falas dos alunos – em que um deles posiciona-se diante do tema fazendo uso de suas experiências pessoais (conforme Segmento 2). Tais tipos de comentários foram recorrentes durante a aula, segundo as observações escritas em notas de campo, ainda que nem todos os alunos tenham comentado coletivamente com o professor as suas impressões. Esta prática configurou-se numa perspectiva de leitura enquanto prática social, sendo o texto literário um elemento o qual os alunos apresentaram alguma identificação pessoal / emotiva. Tal fato ocorreu, ao nosso ver, pelo fato de tematizar as relações de trabalho, prática esta vivenciada pela maioria dos alunos do curso noturno (ver também Segmentos 26-27 e 29-30).

Também a prática de leitura enquanto interação texto-leitor encontra-se presente, nos diálogos em que o professor expõe orientações sobre a configuração textual como elemento importante na construção de sentidos do texto (Segmentos 8 a 22, ao falar sobre o uso de letra minúscula designando nome próprio e a gradação como figura de linguagem).

A produção escrita desta leitura também será analisada posteriormente.

5.2.5 AULA 5: LEITURA DO CONTO “NÃO, NÃO, NÃO”

A última aula descrita ocorreu já no final do quarto bimestre, em semanas que antecediam as avaliações. Neste período, já era notável a evasão de alunos que não iam à aula ou porque já estavam aprovados por notas anteriores ou porque não se preocupavam realmente se iriam passar ou não. Em uma turma com quase quarenta nomes na lista de chamada, neste dia a aula começou com seis alunos e terminou com cerca de quinze, que foram chegando aos poucos. Interessante notar que os alunos presentes eram os que efetivamente participavam das aulas, conforme pudemos observar desde o início da pesquisa na turma.

O texto sugerido ao professor é o conto “Não, Não, Não”, do escritor Luis Fernando Veríssimo. Este conto foi publicado no ano de 2003 em uma coluna do autor em um jornal de grande circulação no Rio de Janeiro. A íntegra do texto encontra-se no Anexo 6.

Evento de Letramento (5)	Aula de Língua Portuguesa – leitura do conto literário “Não, não, não”, de Luis Fernando Veríssimo.
Práticas de Letramento	Leitura em voz alta pelo professor, produção escrita dos alunos, releitura do texto com debate oral.
Desenvolvimento da aula:	Excertos da gravação em áudio da aula:
1) Apresentação	

do texto e do autor.	
2) leitura em voz alta pelo professor.	<p>[...]</p> <p>1. P: gente olha só... então é o seguinte... tem esse exercício aí... vai ser pra nota ((sinaliza pedindo silêncio)) de que maneira... vai ser como um bônus que é exatamente como eu vou pensar na hora, mais precisamente na hora que eu fizer os cálculos de vocês () este texto é o seguinte... quem vai ler vai ser eu... em voz alta. E se alguém me atrapalhar eu passo a fala... vamos lá... ((o professor pede silêncio))</p> <p>2. ((o professor lê)).</p>
3) Atividade escrita.	<p>3. P: gente... sem que eu fale nada quero que vocês escrevam no verso da folha as impressões sobre o texto... o que vocês acharam do texto ou alguma observação que queiram fazer em cima do texto sem que eu faça pergunta nenhuma... se precisar reler... gente... uma dica... se tiver alguma coisa que acha interessante, pode sublinhar no texto para ficar mais fácil de encontrar depois...</p> <p>4. ((a turma realiza a atividade)).</p>
4) Releitura de trechos, com comentários e perguntas do professor para a turma.	<p>5. P: todo mundo leu a história e já conhece... eu quero só selecionar um trechinho aqui pra vocês comentarem sobre ele... ((o professor pede silêncio))...acompanha aí... está no terceiro parágrafo...“se apenas falassem, seria apenas curiosidade... mas não... são articulados e... surpresa... tem uma noção muito precisa da sua condição e dos seus direitos... só lhes faltava a voz e claro a retórica”...retórica... alguém tem idéia do que seja? pra explicar de modo muito rápido e fácil seria uma espécie de arte de falar bem. () Qual a diferença entre você falar e você ser articulado? por que ele diz isso aí?</p> <p>6. A1: é quando sabe se expressar, quando sabe mostrar a sua idéia...</p> <p>7. P: logo... se os bichos eram articulados eles conseguiam expor as idéias deles então eles conseguiram reivindicar os direitos... () então gente... o filósofo descobre que quem falou aquilo foi o seu cachorro... que passa a discorrer sobre as mudanças de comportamentos... de presunções e velhas certezas a que a espécie humana se obrigará a descobrir que a espécie humana não tempo monopólio da linguagem e portanto da razão e do poder... primeiro... o cachorro foi quem falou isso... segundo... aqui ele falou que o ser humano tinha o monopólio da linguagem e portanto da razão e do poder... o que significa isso? quem tem o monopólio da linguagem... sabe usar a linguagem... tem razão e poder...</p> <p>8. A2: ah... fala dos professores de português...</p> <p>9. P: por que? o que você usou agora foi o que... não foi a linguagem?</p> <p>10. A2: foi a linguagem, ué...</p> <p>11. P: então só eu tenho o monopólio só eu sei...</p> <p>12. A2: não... professor... mas... pô... vocês sabem mais do que nós</p>

	<p>aqui... ((risos da turma)).</p> <p>13. P: mas se eu tenho o monopólio só eu sei e vocês não sabem?</p> <p>14. A2: não... pô... mas eu dei um exemplo só... de vocês...</p> <p>15. P: vocês tem acesso à linguagem?</p> <p>16. A2: temos...</p> <p>17. P: e o que a linguagem proporciona?</p> <p>18. A2: altas paradas e tal...</p> <p>19. P: será que adianta você falar sem articular?</p> <p>20. A3: ah não... tem que articular também...</p> <p>21. P: toda linguagem tem que ser bem articulada?</p> <p>22. A3: ah... de vez em quando né?</p> <p>23. ()</p> <p>24. P: quem tem a linguagem tem a razão e o poder?</p> <p>25. A2: não...</p> <p>26. P: por que?</p> <p>27. A2: ah... quem tem a linguagem tem vantagem...</p> <p>28. P: e como é que uma pessoa consegue ser articulada... através de que? porque a gente aprende a linguagem todo mundo igual...</p> <p>29. A3: ah... estudo...</p> <p>30. P: estudo e o que mais?</p> <p>31. A2: ah... a vida ensina também...</p> <p>32. P: a leitura contribui para você ser articulado?</p> <p>33. A: sim...</p> <p>34. P: vocês são articulados?</p> <p>35. A4: eu não sou... ((risos da turma))</p> <p>36. A2: de vez em quando...</p> <p>37. A3: pra pegar mulher...</p> <p>38. P: agora, o que vocês acham que iria acontecer com a humanidade se acontecesse como no texto? ((vários alunos falam ao mesmo tempo))</p> <p>39. A5: ah... iriam comer a gente...</p> <p>40. P: Então quando você deixa de ser articulado passa a usar outro tipo de comunicação?</p> <p>41. ((vários alunos falam ao mesmo tempo. O sinal bate e a aula termina))</p>
--	---

Tabela 8: Aula 5

A aula acima foi composta por uma atividade de leitura, sendo esta antes lida e mediada pelo professor. Em anotações de campo, não identificadas perfeitamente no áudio para serem descritas, o professor inicia a aula comentando o seu gosto pelos textos do escritor Luis Fernando Veríssimo, indicando a leitura de seus livros aos alunos.

Após a leitura, o professor solicita a realização da atividade escrita (também a ser analisada) e em seguida interage com os alunos, partindo de tópicos específicos do texto. No Segmento 5, o professor articula conhecimento lingüístico e de mundo,

de modo a construir um sentido sobre retórica e a característica de ser articulado. A interação transcorre entre os sentidos do texto e as impressões dos alunos sobre o tema, conforme os seguimentos seguintes. Tal prática, ao nosso ver, contempla as perspectivas de leitura enquanto decodificação, interação texto-leitor e prática social.

Em síntese, podemos observar nas cinco aulas descritas uma prática pedagógica com foco no professor e em sua fala, dado em partes tanto pela proposta do próprio docente como por razões institucionais, que faziam com que aulas transcorressem sem a presença do professor, ou que um longo tempo fosse gasto com cópia de texto. Soma-se a esta situação o pouco interesse dos alunos em participar das discussões que eram propostas. Deste modo, independente do posicionamento teórico acerca da leitura, implícito na prática do professor, a interação em sala de aula não transcorria de modo a favorecer um trabalho mais produtivo com a leitura, de modo a mobilizar a maioria dos alunos a debaterem o texto ou produzirem algum conhecimento - textual, lingüístico, de mundo – a partir do que era tratado em sala,

A partir destas aulas, partiremos para a análise de documentos escritos gerados neste contexto.

5.3 O LIVRO DIDÁTICO

A necessidade de se analisar o livro didático adotado na escola surgiu durante o desenvolvimento da própria pesquisa, em que se observou ser este um material escrito presente nas práticas escolares da turma investigada – conforme a segunda aula descrita na Seção anterior. Tal material constitui também um dos poucos o qual o aluno tem acesso para estudo e pesquisa, bem como a única fonte

para leitura de textos literários, dado que a biblioteca da escola não funcionava eficientemente, conforme citado

Ao analisar tal material didático, partimos do pressuposto de que este pode ser compreendido de duas formas: como *suporte textual* ou como *gênero discursivo* (cf. ROJO, 2006; BUNZEN, 2007). Enquanto suporte, o livro é compreendido como um compêndio, uma coletânea de textos os quais podem ser utilizados de acordo com critérios adotados pelo professor, sem necessariamente seguir a ordem do livro. Já como gênero discursivo, o livro didático pode ser concebido

como um discurso do autor, a partir de um projeto didático autoral, dirigido a certos professores e a certo alunado, a certo tipo de projeto de ensino e não a outro, e que implica uma posição do autor sobre o que ensinar, como ensinar, a quem ensinar, para que e quando, etc. (ROJO, 2006, p.99).

Também compartilhamos da idéia de que a escolha de uma concepção ou de outra parte não só da configuração do próprio livro como também dos usos que são feitos dele pelo professor.

Como podemos, então, compreender o livro adotado na turma investigada? O livro indicado é o *Novas Palavras*, da Editora FTD, escrito por Mauro Ferreira do Patrocínio, Severino Antonio Moreira Barbosa, Ricardo Silva Leite e Emília Amaral. Tal livro está em circulação pela escola desde 2005, quando o Ministério da Educação passou a distribuir gratuitamente livros para alunos do ensino médio da rede pública.

Com a distribuição tardia aos alunos de nível médio (os alunos do ensino fundamental já recebiam livros não-consumíveis desde a década de 90), surgiu também a necessidade da criação de instrumentos que pudessem avaliar os livros que viriam a ser comprados com verba pública. Compôs-se, então, o Programa

Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, o PNLEM¹⁸ (cf. PNLEM, 2004). Este programa, através de uma comissão, avaliou uma série de livros e os divulgou através de um catálogo. O livro *Novas Palavras* consta nesta avaliação, e dela também utilizaremos para analisá-lo.

O livro adotado é caracterizado como um suporte textual (ou compêndio, cf. PNLEM, 2004, p.29) dividido em três blocos: Literatura, com 315 páginas, Gramática, com 186 páginas, e Redação e Leitura, com 97 páginas. Esta divisão já nos indica uma concepção de trabalho nos moldes tradicionais de ensino da língua, em que a relação entre leitura, escrita, gramática e literatura são vistos como elementos que devam ser trabalhados separadamente. Percebe-se a também ênfase dada ao trabalho com literatura, relegando à leitura e produção textual um pequeno espaço.

Além disso, a leitura e produção de textos é desenvolvida com base na tipologia clássica de narração – descrição – dissertação – argumentação, não sendo feita, em nenhum momento, uma referência aos gêneros do discurso, ou às esferas sociais de usos de textos, seja na leitura ou na produção, conforme as indicações dos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais. Inclusive não há nenhuma referência aos usos da língua na modalidade oral, o que deveria ocorrer, conforme as indicações curriculares.

O tratamento dispensado à literatura também não se difere do clássico: todo o trabalho é organizado com base na cronologia dos estilos de época. Apesar de apresentar exercícios com textos de todos os estilos, tais atividades não contemplam um trabalho sobre a reflexão e a interação com os textos, e sim um reconhecimento das características de cada estilo de época descrito em cada capítulo. Este trabalho,

¹⁸ Sou grato ao Professor André Luiz Rauber, da UFMS, pela indicação de leitura deste material.

ainda que necessário, mostra-se insuficiente na promoção de uma leitura com base na interação, na prática social e no envolvimento pessoal e afetivo do leitor com o texto literário.

O bloco relacionado à gramática compõe-se como um “resumo da doutrina gramatical tradicional, em que a análise não ultrapassa o limite da frase, deixando de enfrentar, portanto, os desafios da análise do texto” (PNLEM, 2004, p.30). Novamente, a prática de leitura é negligenciada no tocante à análise lingüística.

Em linhas gerais, sem nos deter a maiores detalhes que requereriam uma maior dedicação ao tema, podemos assim caracterizar o livro adotado pela turma de ensino médio na escola em que realizamos a pesquisa.

A título de ilustração, sobre o trabalho no desenvolvimento da leitura, por parte do livro, comentaremos algumas observações feitas no capítulo o qual foi utilizado pelo professor na segunda aula descrita na Seção anterior.

O capítulo referido é o terceiro da parte de “Redação e Leitura” e tem o sugestivo título de “Leitura: interpretação e análise de textos”. A organização do capítulo segue a seguinte estrutura:

Numa primeira parte, é apresentada uma justificativa e uma metodologia pra leitura. Como justificativa, apresenta-se a idéia de que “precisamos apurar nossa sensibilidade de leitura e nossa inteligência de leitores para desenvolver a capacidade de escrever” (AMARAL et al, 2003, p.519). A metodologia para tal intento é explicada em cinco tópicos, indicando a) a identificação das idéias do texto, b) o tipo de texto lido e o modo como as idéias são organizadas, c) a relação entre as idéias do texto e a do leitor e d) as conclusões do que foi lido. Entretanto, em nenhuma passagem indica os autores entendem por “inteligência de leitores”, “tipos de textos” ou como encontrar a “idéia principal”.

Em seguida, o capítulo é complementado com detalhes da metodologia indicada: a produção de “resumos”, “um dos melhores exercícios para desenvolver a capacidade de entender o que se lê” (idem).

Na continuação, o capítulo é complementado por um único exercício, solicitando um resumo de “até dez linhas” de uma carta escrita em 1855 por um cacique americano. O capítulo é, então, finalizado como um exemplo de como reconhecer a “estrutura” de um texto, tendo como exemplo um texto de Russel publicado em 1967.

É válido salientar que a atividade de leitura deste capítulo não constitui a única do livro – há ainda exercícios de leitura na parte destinada ao estudo dos estilos de época literários e nas abordagens sobre tipologia textual (narração – descrição – dissertação). Entretanto, apontamos como uma atitude no mínimo reducionista o modo como é sugerido o título do capítulo e a fundamentação a qual ele apresenta no tocante à leitura e interpretação textual.

Por fim, é válido observar que partimos do pressuposto, em tal análise, que as características do livro apontadas acima podem vir a exercer uma influência sobre a construção de práticas de leitura e de concepções de texto literário a partir das orientações propostas, bem como através dos textos e atividades selecionadas. Assim, torna-se preocupante um livro que aponte concepções e práticas tão restritas de leituras literárias, sob risco de levar o aluno a não desenvolver outras formas de ler textos, sejam estes de literatura ou não.

Feitas as considerações gerais da análise do livro didático adotado, passamos a analisar outro material escrito.

5.4 AS ATIVIDADES ESCRITAS

No desenvolvimento da pesquisa, foram selecionadas as produções de três atividades escritas compostas pelos alunos, em que fazem uma leitura de cada um dos três textos literários trabalhados em sala, nas aulas descritas na seção anterior. No tocante às atividades, o número de documentos foi variável de acordo com o número de alunos presentes nas aulas.

Seguem abaixo alguns exemplos de tais produções, precedidas de uma contextualização indicando em qual momento tal atividade foi realizada (antes ou após a mediação do professor).

De modo a categorizar os tipos de respostas, foram selecionados, com base na Fundamentação Teórica e nos exercícios analisados, dois tipos de respostas, que estariam no continuum de uma *leitura eferencial* – aquela que teria como base as idéias ou informações do texto – a uma *leitura estética* – que por sua vez seria fundamentada no ponto de vista, emoções e experiências do leitor (cf. ROSENBLATT, [1938]1995 e Seção 3.5 desta dissertação). É válido salientar que tais categorias, por fazerem parte de um *continuum*, muitas vezes se mostram imbricadas numa única resposta – daí inclusive uma certa dificuldade em categorizar tais dados. Ainda assim, serão apresentadas justificativas ao serem apresentadas algumas respostas.

Todas as atividades solicitavam ao aluno que este fizessem uma análise e interpretação do texto indicado, de modo discursivo, sendo deixado na própria folha do texto um espaço para a resposta, que era recolhida ao final da aula.

5.4.1 LEITURA DO CONTO “ENTRE AS FOLHAS DO VERDE Ó”

As produções dos alunos analisadas a seguir foram solicitadas antes de o professor ler e comentar o texto com a turma. Contudo, como observado em notas de campo, muitos alunos acabaram fazendo a atividade no momento em que o professor lia e comentava o texto.

No dia da atividade, foram recolhidas um total de 17 respostas, sendo que os demais indicaram não ter feito a atividade, sem justificativa, ou indicando que “não valia ponto”, conforme também observado em notas de campo.

Seguem abaixo alguns exemplos de respostas que, no *continuum* citado, estariam mais próximas de uma leitura estética, por privilegiarem sentimentos dos leitores a partir do texto:

Respostas dos alunos	Comentário analítico
<p>Aluno 01: Eu achei muito bonito, porque fala de amor, de sacrifício, de dois seres que se amam, mas que tem um certa dificuldade para serem felizes. O amor é uma coisa tão bonita, que merece ser vivido intensamente, sem pedir, nem cobrar nada, um do outro. Mas nesse caso do texto, um quer que o outro mude totalmente o modo de viver e de ser, para viver o amor que um sente pelo outro. Eu acho que é importante para nós porque nós aprendemos muito mais com a leitura ou falando sobre redação.</p> <p>Aluno 04: O texto foi muito emocionante. Porque a corsa e o príncipe se apaixonaram por um sinpris olhar de um para o outro forte mente.</p> <p>Aluno 05: Esse texto nos proporciona muitas duvida, questionamentos um debate agradável. pois ele nos mostra a vida do príncipe e a da corço duas especie humano e animal. O príncipe queria a corço no seu reino ou melhor como sua esposa e a corço como seu esposo mais o engraçado que os dois não se falavam so sentia uma “atração” um pelo outro no final niguem com niguem. Esse texto pra mim me mostrou que nem tudo na vida e do jeito que queremos nem como a gente deseja. O trabalho com texto e muito bom pois proporciona pra mim e para turma todo um</p>	<p>Nesta primeira resposta, o aluno coloca-se em primeira pessoa, indicando ter gostado do texto e suas impressões sobre o que é “amor”, a partir do texto.</p> <p>Os alunos 4 e 5, por sua vez, colocam-se indicando que texto foi emocionante e que suscita dúvidas pessoais.</p> <p>Apesar de conter elementos analíticos, caracterizamos tais respostas como de cunho estético dado a</p>

<p>conhecimento que para vide todo e também ajuda nos concursos públicos.</p> <p>Aluno 14: Na verdade todas nós vemos o direito de gostar e desejar qualquer pessoa seja ela preta, branca, azul ou até mesmo uma corça. Mas a questão é ninguém pode construir a sua felicidade em cima da tristeza de outra pessoa, ambas as partes devem estar de comum acordo para que alegria todos.</p> <p>Será que para minha felicidade eu preciso uma corça dentro de um quarto? E da a ela joias e roupas caras? Não.</p> <p>Cada um tem que viver com o que lhe foi dado e não deixar seu egoísmo falar mais alto.</p> <p>Será que ele iria gostar de me ver prisioneira desse amor em um quarto escuro?</p> <p>Aluno 15: Neste texto pude perceber que o nosso verdadeiro desejo é o que tem que prevalecer, não adianta querer ser o que não somos, não adianta viver o sonho do outro temos que ter o nosso próprio sonho. Só assim a felicidade reinará e cada um conseguirá conquistar o seu espaço. gostei bastante desse tipo de exercício é uma boa forma de exercitar a mente e trabalhar com a nossa interpretação.</p>	<p>expressão de seus sentimentos logo no início de suas respostas, relegando à análise do texto uma possível justificativa.</p> <p>Nesta resposta, o aluno 14, escrevendo em primeira pessoa, discorre sobre o direito de gostar de qualquer pessoa, independente das suas diferenças.</p> <p>Assim como a respostas 14, a 15 apresenta-se em primeira pessoa, discorrendo sobre desejo e sonho.</p>
--	--

Tabela 9: Leitura estética do conto "Entre as Folhas do Verde Ó"

As respostas seguintes, por sua vez, podem ser caracterizadas, dentro do *continuum*, como sendo de caráter eferencial, por privilegiar a estrutura superficial ou as idéias do texto para justificar alguma opinião do leitor:

Respostas dos alunos	Comentário analítico
<p>Aluno 02: Hoje me dia as pessoas dão valor aos bens materiais e não ligam para a simplicidade da vida.</p> <p>Aluno 03: O texto passa uma visão ampla de que a vida não é só ter luxúrias. O texto mostra também o amor que pode se tornar possível quando se parece impossível, como vimos o amor de um príncipe por uma corsa, quase mulher. Para uns importa só riqueza, luxúrias, quando para outros o simples</p>	<p>Nas respostas 2, 3 e 6, observa-se, através do uso da terceira pessoa (exceto no final da resposta 6), que os</p>

<p>fato de amar e ser feliz.</p> <p>Aluno 06: não são todas as pessoas que acham que riqueza e um bem material (ou bens matereais). Muitos preverem uma vida mais húmide mas bem vivida com a família. Tem um verso que diz não tenho tudo que amo, mais amo tudo o que tenho, achei o texto bem interessante é p/ um reflexão p/ cada um.</p> <p>Aluno 08: Não gostei muito do texto, pois eles se amavam e não ficaram juntos. O príncipe tinha em sua riqueza, muita obseção ele amava a mulher mas, não abria mão do dinheiro pelo amor dela.</p> <p>Aluno 09: Achei o texto muito interessante, pois o texto fala sobre um caso muito estranho, e também raro. Que é um caso de uma mulher, que se criava numa floresta, e era chamada de corça-mulher, metade mulher e metade animal, ela era tão linda. E essa corça morria de medo de humano. Só que ela foi levada, para o castelo, para ser cuidada e ser bem tratada, só que ela não queria, ela queria ser animal e não humana.</p> <p>Aluno 10: O importante do texto no começo fala sobre o príncipe que acorodu feliz e era o dia de caça, pois quando eu comercei a ler achei que falaria que o príncipe tinha acordado feliz pois teria sorte na carça (mataria muitos animais). Mas foi tudo ao contrario que eu estava pensando deste o começo, o animal que ele encontrou bonito era uma parte mulher e animal, importante a parte que fala que ele se apaixonava só de olhar p/ ela é uma coisa importante p/ ele que faz parte de uma cultura e ela da natureza, não tinha o desejo de fazer parte da vida dele queria viver na floresta mas não tinha nem uma palavra uma comunicação para dizer p/ ele que aquela vida não era p/ ela ou mesmo ele dizer algo p/ ela. Eu achei importante pois eu imaginava uma coisa e era outra e também foi uma intepretação de texto para podermos saber melhor intepretar um texto.</p> <p>Aluno 12: O texto relata coisa do ciclo da vida que é muito importante, para todo os seres vivos, que temos o direito de se livres. sem prensão de autoritário que prende animais e até mesmo pessoas como se fosse escravo. Memos o tratando com atenção e carinho, porém não são livre, a liberdade e o direito. de ir e vir , mesmo tratando com maior riqueza nada como a liberdade. Achei o texto muito importante, passo o direito de nós, expresarmos de ser pessoas livres em se expresar, de fazer coisa que gosta</p> <p>Aluno 17:</p>	<p>alunos comentam suas impressões sobre os valores que podem ser discutidos a partir do texto.</p> <p>Nas respostas 8, 9 e 10, os alunos, colocando-se em primeira pessoa, indicam sua opinião sobre o texto, de forma direta, relegando um maior espaço a comentários sobre o texto. A resposta 12 indica, em terceira pessoa, suas impressões sobre o texto.</p>
---	---

<p>No início eu gostei, mas ela poderia ter dado um final mais emocionante, pois um final em que a corsa-mulher viraria toda mulher já era esperado, então após a corsa ter se transformado em mulher ela poderia prender a língua do palácio e se casar com o príncipe. Seria mais emocionante!</p>	<p>Nesta resposta (17), o aluno, em primeira pessoa, relata objetivamente sua opinião, justificando com base na idéia da conclusão do texto, o qual sugere que poderia ser melhor.</p>
--	--

Tabela 10: Leitura eferencial do conto "Entre as Folhas do Verde Ó"

Como pode ser observado, por uma diferença mínima, apresenta-se uma incidência maior de respostas que se caracterizam, em nossa perspectiva, numa leitura eferencial em sua maior parte.

5.4.2 LEITURA DO CONTO "O ARQUIVO"

A atividade escrita do conto lido na quarta aula foi produzida após uma leitura e debate mediado pelo professor, com suas indagações a respeito de questões que estavam nas entrelinhas ou para além das linhas do texto.

Entretanto, ao final da atividade, somente cinco alunos devolveram as folhas com as respostas. Não houve possibilidade por nossa parte de "forçarmos" a entrega da atividade, pelo risco de as respostas não serem escritas de modo "natural", indicando realmente suas leituras. Ainda que houvesse a explicação da importância da entrega de tal atividade, por parte do professor, os alunos pareciam não se importar em fazer, dado que já estavam iniciando o quarto bimestre, e não havia

necessidade de nota. Muitos consideraram-se já satisfeitos com a própria discussão em sala, onde eles verificariam se realmente entenderam ou não.

Sobre as poucas atividades entregues, consideramos interessante serem analisadas, mesmo não representando um número significativo de alunos, pelo fato de estes poucos terem a consideração e a preocupação em fazer o exercício. Ao analisarmos, então, as respostas, verificamos a ausência de uma leitura de caráter estético: as informações por eles apontadas foram somente de caráter referencial, conforme podemos notar a seguir:

Respostas dos alunos	Comentário analítico
<p>Aluno 01: O chefe chamou-o para omilhar mais uma vez reduzido seu salário. Ele não era nenguen para o gerente não tinha ele como pessoa. Por ele esta ali a muito tempo ele conhecia toda um sem importância para ele checer na vida. Minha opinião que ele tinha outra otinativo para sobrevivi como não casa para mora não sabidario numa</p> <p>Aluno 02: Ele era um objeto, pois ele era uma pessoa inútil. "João transformou-se num arquivo de metal", transformou-se em um ser inexistente e sem valor. Eu entendi que o trabalhador vale somente quando ele tem forças para trabalhar, ficou velho ou adoeceu não vale mais nada, vira arquivo de metal.</p> <p>Aluno 03: Ele não era ninguém, era um objeto. João finalmente foi esquecido pelo seu empregador, e assim virando um arquivo de metal, que as pessoas só lembram, quando passam por perto é vê-lo. O texto nos mostra uma vida de empregado do dia-a-dia, que é difícil.</p> <p>Aluno 04: Porque ele não era ninguém, por ser um arquivo. E por ele ser um ser sem importância. Por ele estar ali a muito tempo, ele conhecia toda a empresa. Minhas impressões sobre o texto não foram as melhores, pois a sr. João trabalhava dava o melhor de si e no final do mês ele não recebia o seu salário e eles o trocavam de cargo na empresa.</p> <p>Aluno 05: Ele não era ninguem, por ser um arquivo. E por ele ser um ser sem importância. Por ele estou ali a muito tempo, ele conhecia toda a empresa.</p>	<p>Nas respostas apresentadas ao lado, percebe-se em sua maioria paráfrases ou comentários sobre o texto, fazendo referências sobre o tema abordado aos problemas cotidianos do trabalhador. O caráter valorativo da história, por parte dos alunos, parece apresentar-se somente em relação ao personagem, o qual é por eles descrito como alguém "inútil", um "objeto", "ninguém".</p>

Tabela 11: Leitura do conto "O Arquivo"

Deste modo, infere-se que, mesmo com a mediação do professor, não houve respostas de caráter estético, ainda que muitos alunos tenham se posicionado nas aulas com base nas suas experiências.

5.4.3 LEITURA DO CONTO “NÃO, NÃO, NÃO”

Esta última atividade foi realizada antes da leitura e discussão com o professor. Como descrito na sessão anterior, as interpretações seriam feitas com base nas impressões dos alunos sobre o texto para que, em seguida, fossem lidas e discutidas com a turma.

Os primeiros excertos foram categorizados, dentro do *continuum*, como sendo uma leitura de postura mais referencial:

Respostas dos alunos	Comentário analítico
<p>Aluno 03 Os bicho não pode reclana dos mau trato que recebe dos Homen por que não fala nao grita não pede socorro que eles sabem fala.</p> <p>Aluno 05 A dieta dos animais não tem muito a ver com essa parábola pois, isso não e real. Os animais não falam não sabem o tamanho da sua força. Se por acaso os animais falassem todos nós iriamos ficar loucos.</p> <p>Aluno 06 Mudando a dieta o ser humano viverá mais e melhor, e ter mas respeito pelos animais, o ser humano deveria ser como os índios preservar seu meio ambiente, e utilizar p/ sua alimentação só o necessário. Sonhar não custa nada!</p> <p>Aluno 08 Neste texto ele mostra o quanto o homem por ter raciocinio é cruel, chegando a ser desumano, matando os animais sem eles terem a chance de se defender.</p> <p>Aluno 10 Ipótese: No futuro os animais podem começar a falar.O ser humano tem uma certa mania, modismo,</p>	<p>Nos exemplos ao lado, os alunos, fazendo uso predominantemente da terceira pessoa, apresentam posicionamentos críticos sobre a leitura, com base em suas opiniões sobre os personagens animais(aluno 3 e 5) ou os seres humanos (alunos 6 e 8).</p>

um escuta alguma coisa, possivelmente conseqüência de um delírio, então os outros também querem ouvir aquilo. Principalmente depois que um, dois ou três fizeram a mesma coisa, ou vira “moda”.	Nesta atividade, o aluno faz uma paráfrase do texto.
---	--

Tabela 12: Leitura eferencial do conto “Não, Não, Não”

Os excertos abaixo, por sua vez, são os caracterizados como uma leitura próxima de uma perspectiva estética:

Respostas dos alunos	Comentário analítico
<p>Aluno 01 Eu acho que os bois não fala nem fica na fila. Pós chá que o texto fala eu os bois fala eu acho que um tava emteroupendo a fila andar. Pois condo a fila andava tinha um para cuitar não! não! Para ele fala. Pos se os bois falase ele iriam pode pedir que para às pessoa não mata ele, podi pedir água para bebe comida para comer.</p> <p>Aluno 02 O bacana do texto é que ele retrato como muitas pessoas vive os bois na fila de abatedou pode ser um homen na fila de um hospital ou procurando um emprego por ai vai O Porcos são as pessoas que vivem em baixa sociedade e que são regeitado pela humanidade poucos vêm esse lado. Ovellas os nentigos de ruas ninguém faz nado para eles é por ai vai Conclusão desse é que os animais falam é igual um pessoa apallando na vida grito por socroco mais ninguén vê o sofrimento de muitos.</p> <p>Aluno 04 Eu acho, que o texto diz que se ouvesse uma rebelião dos bichos, eles reclamariam principalmente de suas condições de vida e claro de sua morte. O texto transmite ao leitor a informação que os bichos teriam, uma desenvoltura e uma personalidade incrível que muitos humanos não possui . Obs: o mundo depende dos animais, tanto quanto a tecnologia, porque dele vem a matéria prima para diversos produtos e sem contar os alimentos que eles nos fornece. Por isso, eu acho que se acontecesse esse fenômeno hoje em dia, não iria mudar nada porque não ligamos para os seres humanos explorando pela vida iremos ligar para animais.</p> <p>Aluno 07</p>	<p>O exemplo 1, apesar de uma escrita extremamente confusa, parte do ponto de vista pessoal do aluno sobre as atitudes dos animais.</p> <p>O aluno 2, por sua vez, apresenta termos que caracterizam o texto, além de fazer uma relação entre os “animais” e os “humanos”, ou seja, o contexto textual e o contexto social. O aluno 4 apresenta uma leitura em que relaciona o enredo com possíveis conseqüências caso ocorresse no contexto real, indicando inclusive sua crítica sobre atitudes</p>

<p>Legal o jeito que o autor escreveu, um texto engraçado que quando começamos ler falando de bichos que falam. O texto mostra uma forma da pessoa inteira, o título do texto “Não!Não”, para algumas pessoas já chama a atenção.</p> <p>Aluno 09</p> <p>Este texto diz sobre os direitos dos animais. Interessante, pois os animais neste texto espõem seus interesses. Principalmente na hora em que eles vão morrer.</p> <p>Seria legal se conseguíssemos conversar com os animais.</p> <p>Poderíamos entender o que eles querem e conviver melhor com os animais, sem exploração de animais.</p> <p>Um mundo melhor.</p>	<p>humanas.</p> <p>Nesta resposta, o aluno caracteriza a leitura como “legal”, partindo do modo como o autor escreveu.</p> <p>O mesmo ocorre com o aluno 9, em que caracteriza o fato como interessante e apresenta uma hipótese de como seria o mundo se “entendêssemos” os animais.</p>
---	---

Tabela 13: Leitura estética do conto “Não, Não, Não”

Em suma, nesta última atividade, a relação entre o texto e o leitor ocorreu de modo dividido nesta turma: metade apresentou uma leitura próxima a uma perspectiva referencial, e a outra, próxima a uma perspectiva estética.

5.5 GRUPOS DE DISCUSSÃO

Partimos do pressuposto de que o grupo de discussão constitui um excelente elemento gerador de dados para pesquisa porque “colabora para que se tenha acesso aos contextos sociais, a pessoas que tomaram parte no processo de socialização dos sujeitos, apresentando marcas culturais, apropriadas e

interpretadas por eles” (VÓVIO & SOUZA, 2005). Deste modo, foram realizados dois grupos de discussão com alunos voluntários da turma investigada. Tais discussões ocorreram em dias separados, e contaram com propostas prévias de temas / perguntas a serem comentadas. Entretanto, durante a própria interação, os participantes encaminhavam o debate para temas ou tópicos não necessariamente previstos, mas que ainda assim constituíram, como será apontado, informações de relevância para a pesquisa. Passamos, a seguir, à descrição das discussões, resumizando antes as perguntas ou colocações propostas.

5.5.1 GRUPO 1

O primeiro grupo foi composto por três alunos voluntários, os quais são referidos na descrição como alunos A1, A2 e A3. O primeiro e o último, alunos do sexo masculino, e o A2, do sexo feminino, com idades de 20, 20 e 19 respectivamente. No período da pesquisa, somente o A1 trabalhava durante o dia, em um estabelecimento comercial de seu pai. Os demais estavam desempregados.

A proposta de discussão foi elaborada com base nos seguintes temas e questões, divididas em tópicos:

Tópico	Objetivo	Questão
1) Auto-imagem enquanto leitores	Perceber como os sujeitos participantes se constroem como leitores; resgatar memórias de leituras.	Como você se caracteriza enquanto leitor?
2) Memórias da vida escolar.	Identificar as percepções dos alunos a respeito de leituras realizadas na escola.	Que leituras você recorda de sua vida escolar?
3) Influências da família.	Descrever práticas de leitura realizadas no lar.	Qual é o papel da sua família na sua formação enquanto leitor?
4) A escola noturna	Caracterizar as práticas específicas da educação noturna, na perspectiva dos alunos.	Qual é a sua opinião sobre a escola pública noturna?

5) Conclusões: leitura, literatura e escola	Apontar posicionamento de livre escolha dos alunos.	Opine livremente sobre a relação escola, leitura, literatura...
---	---	---

Tabela 14: Temas - Discussão Grupo 1

Seguem abaixo excertos da discussão, com base nos tópicos, acompanhada de comentários das falas registradas.

Tópico 1: Auto-imagem enquanto leitores	
Excertos	Comentários
<p>A1: eu sou um <u>bom leitor</u>... porque... pô... tenho o maior respeito por <u>essas paradas</u>...quando um assunto... assim...já é chato... aí já mata... pra quem não é um bom leitor aquilo já pega... <u>quando o assunto é interessante</u>...() um texto estimula sabe você a ler... e mais... uma parada chata... igual a prova que a gente fez de gramática... só leitura a prova... interpretação... um saco...texto muito chato... longo... ()</p> <p>A2: eu <u>gosto</u> de ler jornal... revista... alguma coisa baseada em <u>informação</u>... alguma coisa que <u>tá acontecendo no momento</u>...esses troços do passado assim... não gosto não...</p> <p>A1: história eu gosto...</p> <p>A3: eu <u>me considero mais ou menos</u>... eu gosto assim... de livros de... leitura...tipo de um <u>assunto que me interesse</u>... () mas tipo livro didático eu não tenho paciência pra ler... de matemática... de química... <u>matéria de escola eu não gosto</u> não tenho paciência não pego...() eu tô lendo agora uns textos que peguei da internet... sobre Nietch... pra ler o livro “Quando Nietzsche Chorou”... eu sempre leio jornal... o Globo... aquele encarte Prosa e Verso... e vejo a lista dos mais vendidos... aí tinha... aí eu achei interessante fiquei curiosa... () aí agora eu vou comprar...</p> <p>A1: eu <u>não tô lendo nada... só estudando</u>... lendo assim... textos de provas de vestibular... ()</p> <p>A2: eu estava lendo aquele Renato Russo de A a Z... aí eu li até a metade e dei uma parada... () meu irmão também gosta de ler... daí ele comprou um livro e ganhou outro... aí eu tava vendo lá e deu vontade de ler...</p> <p>A1: ah... eu gosto de ler policiais...()</p>	<p>Neste momento, os alunos colocam-se enquanto leitores. Interessante observar que este posicionamento é tomado de acordo com o que eles gostam de ler –conforme os trechos sublinhados – indicando que não seriam bons leitores por não gostarem de textos “antigos” (A2) ou de textos didáticos (A3), o que implicitamente aponta o tipo de leitura mais comum nas salas de aula – a literatura clássica e o livro didático.</p> <p>Também observa-se, no</p>

	aluno A1, uma perspectiva de leitura que difere-se do ato de estudar, como se esta prática não fosse necessariamente de leitura.
Tópico 2: Memórias da vida escolar	
Excertos	Comentários
<p>A1: minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá as aves que aqui gorjeia não gorjeia como lá... desde pequeno eu <u>não esqueço isso</u>()</p> <p>A2: eu adorei um... Cyrano de Bergerrac... <u>tive que ler rápido</u>... eles dão um prazo muito curto... mas foi legal assim...</p> <p>A1: e o <u>colégio não estimula você ler tanto não</u>...ele é péssimo... em leitura mesmo... pô.. uma dia de sexta feira... tinha quer passar leitura e todo mundo ler... fazer redação e entregar...</p> <p>A3: redação... o vestibular passa muita redação... e <u>aqui tem gente que não sabe nem redigir</u>... tipo tem idéia boa na cabeça... mas na hora de passar para o papel... ele se embola e tem que ter um professor pra auxiliar...()</p> <p>A1: acho que <u>tinha que ter um dia pra ler</u>...um livro interessante... dar o prazo de uma semana... ler um livro que vocês gostam... ()</p> <p>P: e se tivesse esse horário na escola... você acha que todos iriam ler?</p> <p>A1: iam ler... iam ler...</p> <p>A3: depende...nem todo mundo ia ler...</p> <p>A1: eles tinha que exercer... sabe... o <u>poder.. eles têm autoridade</u>... chega na sala e pronto e acabou... e se não vai ler... acabou... não tem essa parada não meu irmão... é ler e fazer redação cara... se não tem que pagar multa e tal...</p> <p>A3: tinha que <u>fazer ser uma matéria</u> que pese para o aluno... ah... estimular... mas não obrigar... porque se obrigar... ele acaba fazendo de qualquer jeito e não liga... agora se estimular... o que você gosta? ... se começasse a fazer assim e isso pesasse na matéria... aí aquele aluno vai...</p> <p>A1: fazer o que gosta... né... ter o <u>dia da leitura</u>... mas aqui no colégio... que nem nas olimpíadas de matemática que teve... () pô, eu chutei tudo e corri pra galera... chato pra caramba... muito chato... () tinha que preparar pro que der e vier... tipo no curso... to vendo umas paradas que a gente nunca aprendeu... que você não vê no colégio... lá você lê as palavras... estimula nas palavras difíceis você procurar</p>	<p>Ao comentarem as memórias de leitura escolares, dois clássicos são citados pelos alunos. Antes de prosseguirem, entretanto, os alunos modificam o tópico, apontando a falta de estímulo na leitura – e também da produção textual – por parte da escola. Interessante notar as sugestões que tais alunos apontam para que a leitura torna-se uma prática mais presente: o uso da autoridade e do poder como forma de</p>

<p>no dicionário...</p> <p>A1: ah, se o aluno gostasse... ia ver coisas que você nem imagina...</p> <p>A3: trazer matéria do jornal... e debater...</p> <p>A1: pô... teve uma aula que a gente leu... <u>debateu</u>... pô foi a <u>melhor aula</u>... diferente e tal... parada bacana...</p> <p>A2: o colégio tinha que estimular... tipo... agora... a gente foi lá na <u>biblioteca</u>... e ela <u>tava fechada</u>... a pessoa até desiste de ir na biblioteca... vive fechado... quando eu estudava de manhã aqui... a biblioteca vivia cheia...</p>	<p>obrigar o aluno a ler. São também sugeridos dias específicos para leitura, bem como a implantação de uma matéria voltada para essa prática. Os alunos ainda apontam o tipo de aula que mais lhes interessou – o com base em debate – e uma crítica à biblioteca escolar, geralmente fechada no turno da noite. Tais considerações são observadas pelos trechos sublinhados.</p>
Tópico 3: Influências da família	
Excertos	Comentários
<p>A2: <u>meus pais lêem</u>, gostam, me incentivam... depende... <u>nem todos que eles me aconselham a ler eu leio</u>...</p> <p>A1: <u>meus pais não</u>... eles não são de ler não... <u>pessoal trabalhador... de roça</u>... sabe... não tem aquele incentivo de...</p> <p>A2: passar um texto desde pequeno...</p> <p>A1: isso... pô...e quando eu aprendi... <u>eu e meus irmãos que corremos atrás</u>... hoje já temos uma situação mais tranqüila... mas estimular a ler... não...</p> <p>A3: lá em casa <u>meu pai lê só aquele livro que diz sobre a profissão dele</u>...eletricista... essa parte de elétrica... acústica... som... essas coisas assim... ele me estimula a ler aquilo... mas minha mãe não lê nada... ()</p>	<p>Ao comentarem sobre suas famílias, os alunos apontam a pouca influência por parte daqueles, independente de sua família ser leitora ou não.</p>
Tópico 4: A escola noturna	
Excertos	Comentários

<p>A1: antigamente a <u>escola foi boa</u>... ultimamente ela caiu mais... antigamente tinha um recreio maneiro... uma aula maneira...</p> <p>A3: também eu vejo assim... que ficou <u>tudo muito liberal</u>... ele dão muita liberdade pro aluno... então aquilo vira uma brincadeira... e vai empurrando com a barriga... eu mesma assim...</p> <p>A2: de antigamente melhorou... antigamente era mais liberal ainda...</p> <p>A3: a <u>liberdade que eu tenho aqui... nas minhas outras escolas eu não tinha</u>... eu nunca que poderia fazer as coisas que eu faço aqui... [...]</p> <p>A1: tem muito aluno assim... que não faz nada durante o dia e estuda a noite...</p> <p>A3: que nem eu... assim... (risos) eu escolhi assim... tipo... minha mãe... eu tenho dezoito anos e tal... tenho que trabalhar... pra sustentar a minha night. () só que eu não faço nada...</p> <p>A1: <u>de manhã e de tarde é bem mais puxado</u>...</p> <p>A2: se eu voltasse da noite eu ia me atrasar todo...</p> <p>A1: a noite já é difícil... mas pô se você correr atrás... nada é impossível...</p>	<p>Outra crítica feita à escola pode ser observada nos excertos ao lado: o fato de ser considerada “liberal”, em que o aluno leva a vida escolar do modo que considerar mais conveniente. A defasagem do ensino noturno também é apontada pelos alunos.</p>
Tópico 5: leitura, literatura, escola...	
Excertos	Comentários
<p>A1: a <u>leitura é importante</u>... você aprende a <u>lidar com as pessoas</u>...a enfrentar as dificuldades...</p> <p>A3: eu acho que ler faz você <u>criar opiniões para vários assuntos abrangentes</u>... você lê se torna mais culto... tem uma opinião diferente... você conversa... ah eu gosto de ler...</p> <p>A2: você <u>sai da rotina</u>...</p> <p>A3: da rotina da escola... tipo... quando você lê... você viaja...</p> <p>A2: eu acho <u>importante você ler</u>... daí <u>você cria muita opinião daquilo que você lê</u>... se não lê... assim... você pode saber pela boca dos outros... pelo que as pessoas falam... mas daí você nunca tá dentro da matéria... você nunca tá por dentro do assunto realmente... [...] a literatura... assim... é mais pra uma pessoa dá uma viajada... é importante pra relaxar... mas eu prefiro ler coisas mais... informativas...</p> <p>A1: acho que de... <u>literário... não tem quase ninguém... tá baixo pra caramba</u>...</p> <p>A2: eu gosto de ler crônicas, eu gosto de ler contos... porque... igual ele falou... você tem os seus problemas... coisas assim o dia inteiro na sua cabeça... quando <u>você lê aí você extravasa</u>... você fica mais... sei lá... você relaxa...</p>	<p>Em suma, a leitura é considerada uma prática importante pelos alunos que participaram da discussão. Tal importância encontra-se atrelada à interação, construção de opinião e atividade para sair da rotina, conforme trechos sublinhados. O texto literário, por sua vez, é tido como elemento em “baixa”, além de ser uma</p>

	prática que permite a catarse, conforme o trecho sublinhado da última aluna.
--	--

Tabela 15: Transcrição - Discussão Grupo 1

A discussão com o primeiro grupo permitiu vislumbrar, através dos participantes, algumas das perspectivas, crenças, culturas presentes no ensino médio público noturno. Em momento posterior foi realizada uma discussão com outros voluntários, apresentada a seguir.

5.5.2 GRUPO 2

O segundo grupo foi composto por três alunos: A1, A2 e A3, com idades de 45, 23 e 20, respectivamente. Os alunos A1 e A3 são do sexo masculino e o A2, do sexo feminino. Ao serem feitas as transcrições, a maioria das falas do aluno A3 não ficou audível com precisão, daí as poucas falas deste descritas a seguir. No período da pesquisa, o aluno A1 atuava como auxiliar de serviços gerais em uma fazenda, a aluna A2 era membro uma Congregação religiosa, com a qual ela residia, e o aluno A3 atuava no comércio.

A proposta de discussão foi também elaborada com base em temas e questões prévias, divididas em tópicos:

Tópico	Objetivo	Questão
1) A importância da escola	Perceber porque os participantes, já adultos, retornaram ou ainda permanecem na escola.	Por que estudar?
2) Auto-imagem enquanto leitor.	Identificar as percepções dos alunos a respeito da sua	Como você se caracteriza enquanto leitor?

	visão enquanto leitor.	
3) Escola e formação do leitor.	Descrever como os alunos percebem a leitura na escola.	Como a escola incentiva a leitura?
4) Família e estudo.	Apontar se há fontes de motivação para a leitura e estudo por parte da família.	Sua família motiva seus estudos ou leitura? Como?

Tabela 16: Temas - discussão grupo 2

Seguem abaixo excertos da discussão, com base nos tópicos, acompanhados de comentários das falas registradas.

Tópico 1: A importância da escola	
Excertos	Comentários
<p>A1: o objetivo meu era <u>melhorar de vida</u> né... ter uma vida melhor... saber como falar... eu não falo bem...</p> <p>P: mas eu estou entendendo o senhor... alguém não está entendendo? ((comentário para descontração))</p> <p>A1: eu acho que é <u>melhor pra gente conversar</u> com as pessoa... primeiro que a gente vai chegar no meio das pessoa... a gente não saber conversar com as pessoa..às vezes as pessoa conversa uma coisa com a gente que a gente não sabe... hoje eu não tenho muito...assim... coisa não... qualquer tipo de coisa que a pessoa vai falar pra mim eu sei responder... eu sei falar... eu sei como... que antigamente eu não tinha... eu sabia ler um pouquinho... ()</p> <p>P: o senhor voltou a estudar?</p> <p>A1: não... eu nunca estudei quando pequeno... não... às vezes a gente sabia alguma coisinha porque alguém ensinava... o interesse dos fazendeiro... <u>o interesse dos rico não era que os pobre aprendesse alguma coisa</u>... saber os direito que ele tem... antigamente se alguém me fazia alguma coisa eu já partia pra ignorância... hoje em dia já é diferente... eu já vou procurar os meu direito... pra eu falar no direito e ele não ficar chateado comigo nem eu com ele... agora tive um problema lá com o patrão que eu tava pagando o INSP a minha parte e a dele... aquilo... eu fiquei meio chateado com aquilo... mas eu fui procurar meus direitos... fui saber qual é os meu direito () aí fui lá no INSS... escrevi tudo qual os meu direito... cheguei na frente dele... ele não teve reação comigo a não ser aceitar tudo que era de direito meu... aí até me devolveu o meu dinheiro... o que tinha a mais... ele me devolveu sem reclamar comigo... ele sabia que eu tava falando ali com ele dentro da lei... nos meus direito... se fosse outra época eu não teria feito isso...</p> <p>P: o senhor acredita que <u>a escola ajudou</u>?</p> <p>A1: ajuda... <u>ajudou muito</u>...</p> <p>P: o senhor está aqui na escola há quanto tempo?</p> <p>A1: vai fazer três ano...</p> <p>[...]</p> <p>A2: eu... é... <u>a necessidade de terminar mesmo</u>... apesar de</p>	<p>Nas falas transcritas ao lado, dois alunos posicionam-se sobre a importância dos estudos escolares. Tal importância relaciona-se, conforme observamos nos trechos marcados, pela crença de que a escolaridade possibilita uma vida melhor, uma interação mais eficiente e uma maior conscientização de seus direitos.</p> <p>A escolarização é também apontada como uma</p>

<p>ficar três anos sem fazer faculdade nem nada... depois de terminar... eu penso em fazer faculdade () eu estou morando numa Congregação.. aí () então não pode estudar... fazer faculdade...</p>	<p>questão de necessidade, conforme a aluna A2.</p>
Tópico 2: Auto-imagem enquanto leitores	
Excertos	Comentários
<p>A1: eu <u>leio muito mal</u>... enquanto uma pessoa consegue ler duas página eu consigo ler meia... <u>devagar</u>... P: ah, mas devagar não significa que lê mal... A1: ah, sou muito devagar e... sei lá... P: mas vocês gostam de ler? A2: eu <u>não gosto de ler</u> não... mas como na Congregação tem que ler muito mesmo... então... <u>eu tenho que passar a gostar</u>... P: bem, vocês acham que são leitores “mais ou menos”... mas o que é ler então? A1: você sabe o que acontece? Às vezes a gente olha pras pessoas assim... <u>a gente vê as pessoa lê sem gaguejar... e eu gaguejo muito</u>... não sei o que acontece ali mas a palavra não sai... isso é que eu falo mal leitor... A2: é tem vezes que <u>eu não consigo ler</u>... [...] A1: quer ver um exemplo? Eles falam que o Lula é analfabeto... como é que ele lê tão bem? P: mas ele já se alfabetizou... A1: no governo passado ele era muito ignorante... mas agora... agora... ele tá... [...] a gente vê que ele é um sujeito inteligente... tudo que pergunta pra ele ele tem resposta inteligente... uma resposta que não agride ninguém...</p>	<p>Ao posicionarem-se enquanto leitores, um dos alunos descreve-se como mal leitor, justificando tal caracterização por indicar dificuldades em ler rápido ou ler em voz alta, o que aponta implicitamente para uma perspectiva do que é leitura por parte deste aluno-leitor.</p>
Tópico 3: Escola e a formação do leitor	
Excertos	Comentários
<p>A3: o <u>professor estimula muito</u> A1: ele dá muito texto pra ler... A2: esse é o meu primeiro ano aqui... ele é o professor que incentiva mais... [...] A2: e <u>a gente lê... lê...lê... mas é muito difícil de entender os texto... para entender tem que perguntar bastante</u>... escrever o que perguntar sobre o texto é difícil... mas é legal... A1: aquele texto ((o texto referido é o conto lido em uma das aulas, “O Arquivo”) é meio <u>confuso... que ele tem uma linha de raciocínio</u>... chega no meio tem outra... e no final ele tem outra... P: quais seriam essas linhas? A1: pelo que eu entendi... o cara não se interessava muito... primeiro não falava se ele tinha mulher... se tinha família... e sem família ele era um covarde...depois ficou mais covarde ainda... porque ele não interessava por nada... ele só interessava de ficar abaixando a cabeça cada vez mais... ele não procurou sair daquilo... P: e quando chega o final do texto? A1: aí eu esqueci... [...]</p>	<p>Na discussão sobre a relação entre escola e leitura, os alunos posicionaram-se de modo a atribuir ao professor o caráter de incentivador da leitura. Entretanto, os alunos também apontam dificuldade na leitura de um texto. deste ponto, a</p>

A1: aí eu não entendi... se é verdade... se é ficção...

P: ele virou um arquivo... não foi? Você acha que existe arquivo vivo?

A1: ah existe ((risos))

P: e o que seria um arquivo vivo?

A1: as pessoa que pensa que sabe... que conta muita história... aí é um arquivo vivo...
((neste momento, explico o que é um “arquivo”, mobiliário geralmente de metal encontrado em escritórios))

A1: ah... agora que eu entendi...

A2: ah... eu não entendi ((fazendo referência a uma outra aula))... esse negócio de ficar falando... escrevendo o que entendeu do texto... isso confunde a minha cabeça...
((reconto o texto “O Arquivo”))

P: e o texto de hoje ((o conto “Não, Não, Não”))... o que vocês acharam?

A2: ah... me chamou a atenção o título... quando eu vi assim “Não Não” eu pensei... “por que “Não Não”? daí ele começou a falar de bichos... de uma forma engraçada... assim... pelo texto... eu achei muito interessante...

A1: eu já imaginei o seguinte... já pensou se o boi tivesse falado assim que... das tourada da Espanha? Que covardia? Já pensou? É muita covardia... se ele tivesse falado...se ele soubesse a força que ele tem... ninguém prendia ele... ninguém fazia aquele tipo de covardia... fica mangando até o bicho cair... eu vi aquilo na televisão e acho isso uma covardia... eles fala muita coisa aí... mas devia era proibir aquilo... aqui no Brasil por exemplo... nos rodeio aí... aquela corda apertada... mas não prende de jeito nenhum... que se apertar ali um pouquinho ele cai... aquilo ali ta só fazendo coscas... eles estão querendo proibir...

P: mas vocês acreditam que aquele texto estaria falando somente sobre bicho?

A2: não ()

[...]

((um aluno pede para que eu recontre a história))

A3: ah, ele queria era falar sobre os seres humanos também... que eles se acham porque tem a cultura... ()

A2: é... os bicho se comportou como nós né... dizendo não não não... cada um tem seus direito... igual ele tava falando aqui... é... a gente colocou o animal como anima mesmo... mas eles viram que são como gente... tipo assim...

A1: uma coisa que é muito importante às vezes a gente falar... qual a porcentagem dos negros no Brasil? Sabe por que? Pelo que vejo acho que é quase setenta por cento de negro no Brasil... e eu não vejo o negro fazer parte de muita coisa... estudar por exemplo... a maioria são branco... por exemplo... no Congresso por exemplo... poderia ter pelo menos a metade... então... a classe negra não participa das coisa... do jeito que se deve participar da... de... muitas coisa... eles são... sei lá... não sei se é medroso... se é covarde... só sei que não se participa... eles não tem voz ativa... a gente tem que aprofundar com os estudo... a gente tem que estudar... estudar... eu não tenho mais essa capacidade... então uma coisa que eu fico assim

discussão se encaminha para os comentários sobre dois textos lidos em aulas anteriores: “O Arquivo” e “Não, Não, Não”.

Durante essa discussão, expliquei conceitos e recontei os contos lidos, com base no enredo das narrativas. Após estas considerações, a aluna A2 aponta para o título como elemento o qual foram elaboradas expectativas

<p>pensando... o negro não faz parte das melhores coisa que tem no Brasil... não faz uma faculdade por exemplo... agora tem vinte por cento de direito... né... mas eu acho que esses vinte por cento não vai completar não... porque eu não sei se é covardia... eu não sei... muitas coisa poderia ser igual... sabia... ta certo que no passado () depois foi abolida a escravidão... o negro ficou a deus dará... aí os italiano ganharam terra... todo mundo ganhou as coisa... só o negro é que não... e nessa parte o índio foi mais corajoso que o negro... o índio não se deixou escravizar...o índio lutou pelos direito dele... até hoje ele luta pelos direito dele... e pelo que to vendo... <u>é a mesma coisa que está naquele texto ali...</u></p>	<p>para a leitura do texto. o A1, por outro lado, já realizou uma leitura no âmbito intertextual, por relacionar o tema do texto a outros contextos. No primeiro, o conto “Não, Não, Não” é relacionado à questão das touradas na Espanha. No segundo, o aluno relaciona a temática do texto com a questão do posicionamento do negro diante de seus direitos.</p>
Tópico 4: Família e Estudo	
Excertos	Comentários
<p>A3: () <u>sempre incentivaram a estudar...</u>meus irmãos estudam... um faz faculdade... () A2: <u>minha mãe incentiva bastante...</u> mas leitura quem <u>incentiva é minha irmã...</u> sempre me pergunta o que estou lendo... ela lê muito livro... sobre espiritualidade... aí eu leio quase todos os dia praticamente... A1: a <u>minha mulher incentiva bem...</u> e a <u>filha do patrão lá também...</u> agora no final agora que tive enfarte aí foi meio difícil... eu só vim pra aula de teimoso... porque... ta difícil... que quando eu vou pra casa às vezes... andando muito... dá uma falta de ar... às vezes sozinho... eu moro em Albuquerque... longe do ponto de ônibus... eu só chego lá quinze pra meia noite... tive quase que parar...</p>	<p>Os alunos participantes apontam uma influência da família no quesito formação / incentivo da leitura. O aluno A2 aponta, ainda, a influência da filha de seu patrão na sua formação escolar.</p>

Tabela 17: Transcrições - discussão grupo 2

A discussão com o segundo grupo permitiu um maior reconhecimento, através dos participantes, sobre algumas outras perspectivas, crenças, culturas presentes no ensino médio público noturno. Além disso, o debate sobre os textos lidos em sala demonstrou como diversas interpretações podem ser construídas nas interações orais, interpretações estas nem sempre explícitas quando a interação ocorre através de uma produção escrita.

5.6 RELATO REFLEXIVO DO PROFESSOR

O relato reflexivo de professores constitui-se num dado fundamental para análise em se tratando de pesquisas no campo do ensino e aprendizagem. Por se tratar de um gênero discursivo que permite acesso às experiências pessoais do seu autor, o relato é caracterizado por “dar voz ao professor enquanto profissional” (SIGNORINI, 2006, p.54) e também

através da interlocução mediada pela escrita, criar mecanismos e espaços de reflexão sobre teorias e práticas que constituem os modos individuais e coletivos de compreensão e de produção / reprodução desse campo de trabalho, bem como das identidades profissionais, individuais e de grupo (idem).

Ainda sobre as características deste gênero, pode-se apontar sua constituição em dado de pesquisa por explicitar histórias de crenças, vivências e valores individuais por parte dos professores, inseridos num contexto sócio-histórico-cultural marcado pela proletarização do profissional do ensino (cf. SIGNORINI, 2005; 2006).

De modo a reconhecer a voz no interior e nos bastidores do processo de ensino e aprendizagem da língua materna e, portanto, da leitura e da literatura, foi solicitado ao professor regente da turma investigada que produzisse livremente um relato reflexivo, que apontasse os seguintes temas / questões: a) como você se vê

enquanto leitor? b) como foi a sua relação com a leitura na infância? c) quais eram suas práticas ou hábitos de leitura durante o período escolar? d) o que você entende por leitura? e) o que você entende por literatura? f) você se considera responsável pela formação de leitores na escola? g) a faculdade de letras contribuiu para a sua formação enquanto professor de leitura? h) Você reconhece alguma dificuldade para trabalhar a leitura de textos literários em sala de aula? i) Qual seria seu ideal pedagógico sobre o trabalho com a leitura? e j) Qual é a sua opinião sobre o ensino médio noturno?

Com base nesta proposta, segue abaixo a análise do relato produzido pelo professor.

Tema	Relato	Análise
a)	Eu me vejo como um leitor que teve o interesse despertado pela literatura e principalmente pelos textos teatrais e atualmente concentro meu tempo (pouco) de <u>leitura em textos acadêmicos.</u>	A leitura de textos acadêmicos está presente nas práticas do professor, o qual relega ao tempo a impossibilidade de outras leituras.
b)	Na infância meu contato foi muito <u>pouco</u> [com a leitura], por quatro motivos básicos eu acredito. 1º extrema <u>agitação em brincadeiras na rua.</u> 2º Nasci em uma época onde a <u>televisão</u> ganhava muita força e os desenhos encantavam a juventude. 3º <u>Pouco incentivo familiar.</u> 4º <u>Pouco incentivo escolar.</u>	As práticas de leitura também não estiveram presentes na infância do professor, pelos motivos sublinhados ao lado.
c)	[As leitura no período escolar] se resumiam às <u>leituras obrigatórias, até iniciar no teatro.</u> Ao iniciar no teatro (em período escolar) havia muita leitura não só de textos teatrais, como também de qualquer livro que ajudasse a compor o personagem ou entender mais a época em que se desenrolava a trama.	No período escolar, apesar das leituras obrigatórias, o teatro é apresentado como elemento incentivador da leitura.
d)	O conceito de leitura está cercado teorias e reflexões, contudo tentarei dar um que se	A leitura, em uma perspectiva

	aproxima da minha prática em sala de aula com os alunos da escola estadual. Leitura é o <u>processo que contribui na formação de um cidadão crítico</u> , talvez seja o que aproxima ele das práticas sociais, contudo há muita resistência na prática cotidiana (minhas impressões apenas). Leitura acaba sendo um promissor processo de formação de uma cultura crítica nos alunos, que está sendo desperdiçado na escola.	teórica, é apontada como um processo que visa a um fim: formar cidadão crítico.
e)	[Literatura é] Mais um conceito que incita a um levantamento teórico e as conclusões que surgem a partir daí. Contudo novamente, me especificarei a realidade que presencio. <u>Literatura é algo que não faz parte da realidade dos alunos por, talvez, falta de cultura da leitura de textos literários</u> , isso faz com que o professor tenha dificuldades em propor um trabalho mais profundo com a literatura, até mesmo porque já foi falado da dificuldade de um trabalho com leitura. Literatura para mim (enquanto professor de colégio público – ensino médio) é algo que tenho dificuldade para trabalhar.	Interessante observar o modo de compreensão da literatura por parte do professor: algo que não faz parte da realidade dos alunos. Aqui foi dada primazia à dificuldade e não a aspectos teóricos literários.
f)	Talvez esta [a responsabilidade pela formação de leitores] seja a origem de minha <u>frustração na sala de aula</u> . Me sinto responsável e até hoje ainda não encontrei uma forma eficaz de formar leitores, ou no mínimo de criar novos leitores.	Salienta-se aqui a palavra frustração, como elemento característico do papel do professor na formação de leitores.
g)	O fato de minha graduação ter sido <u>bacharelado</u> não valorizou esta formação [o de professor de leitura], contudo a formação em <u>licenciatura</u> especificou muito na parte pedagógica, ou seja, existe uma lacuna quanto a parte de formação de professor de leitura.	A formação deste professor ocorreu no âmbito das matrizes acadêmicas tradicionais, em que a licenciatura era pensada de forma separada do bacharelado.
h)	Encontro <u>dificuldades</u> para trabalhar a leitura de textos literários em sala de aula, por alguns motivos, dentre eles: <u>Falta de possibilidade de fazer cópias de textos para a turma. Falta de habilidade (minha) em</u>	A dificuldade no trabalho com a leitura é novamente apontada

	<p><u>trabalhar com diferentes textos</u> ao mesmo tempo de modo eficaz. Textos e trabalho com textos são fracos no livro adotado. <u>Falta de interesse nos alunos e dificuldade (minha) em instigá-los para isso.</u> Forte <u>apelo visual</u> da sociedade atual, dificultando o estímulo a leitura. <u>Objetivo dos alunos para o estudo, ou seja, o interesse está em conseguir notas suficientes para passar de ano e terminar o ensino médio e nada mais.</u></p>	<p>pelo professor, que relaciona basicamente três fatores: falta de material, inabilidade do professor e desinteresse dos alunos.</p>
i)	<p>Ainda estou reformulando minhas estratégias para tentar tornar este trabalho com leitura melhor, por isso <u>o ideal para mim é aquele que gere resultados, forme cidadãos críticos e forneça condições para os alunos perceberem a realidade, formularem conceitos através da leitura.</u> Em virtude disso, não tenho uma resposta definitiva quanto ao ideal pedagógico, uma vez que pretendo continuar lendo sobre o assunto e fazer relações com a prática de sala de aula, para quem sabe chegar a um consenso do ideal pedagógico para esta realidade.</p>	<p>A leitura, novamente, é reconhecida como instrumento na formação de cidadãos críticos.</p>
j)	<p>O perfil dos alunos que chega para estudar à noite é bem peculiar, ou são <u>pessoas que perderam tempo e querem recuperar e pessoas que além de perderem tempo, trabalham e precisam deste “diploma”.</u> <u>Em suma, alunos que não têm como foco principal o aprendizado.</u></p> <p>Em, contrapartida eu percebo que os professores acabam “entrando nesta dança” e dançando conforme este ritmo. O número de faltas de professores, e o conseqüente (ou melhor, inseqüente) adiantamento de aulas, que faz com o professor esteja em dois (ou até três) lugares de uma só vez, ajudam a comprometer a qualidade do ensino.</p> <p>Assim, um trabalho sério com o ensino noturno é árduo e por vezes (muitas) frustrante e conseqüentemente desestimulante.</p>	<p>Os alunos do ensino médio público noturno são apontados como estudantes que não possuem foco no aprendizado, e sim na obtenção do diploma.</p>

Tabela 18: Relato reflexivo - Professor Regente

Como podemos observar, o relato acima revela o posicionamento do professor diante de uma série de variáveis que o constituem enquanto professor de língua portuguesa, sujeito construído sócio-historicamente de acordo com as suas

experiências e conhecimentos, inserido numa dada situação cultural, que é a sala de aula do ensino médio público noturno.

Tendo por finalizada a análise de dados, partimos para as discussões destes.

6. DISCUSSÃO DOS DADOS

Não cabe, ao meu ver, no uso da metodologia qualitativa, a preocupação com a generalização, pois o que a caracteriza é o estudo em amplitude e em profundidade, visando a elaboração de uma explicação válida para o caso (ou casos) em estudo, reconhecendo que o resultado das observações são sempre parciais. O que sustenta e garante a validade desses estudos é que 'o rigor vem, então, da solidez dos laços estabelecidos entre as nossas interpretações teóricas e nossos dados empíricos'.

Heloísa Helena Martins

A diversidade de dados descritos acima – questionário, observações de aulas, análises de atividades, discussões em grupos e relato do professor – permite-nos discutir diversos temas acerca da leitura e da literatura no ensino de língua materna. Dadas as diversas possibilidades, temos a consciência do caráter fragmentado das discussões que ora passamos a apresentar, fruto de nossas interpretações dos fenômenos observados, com base na fundamentação teórica indicada. Ainda que durante a análise dos dados já tenhamos tecido comentários sobre estes, é com base na contemplação do todo que apontamos possíveis respostas para as perguntas de pesquisa apresentadas na Introdução.

Uma primeira observação que podemos apontar relaciona-se às práticas de leitura por parte dos alunos, que constituem nossa primeira pergunta de pesquisa (“quais são as práticas de leitura – em especial, de textos literários – dos alunos de ensino médio da escola pública noturna?”): estes indicam ter um certo apreço pela leitura; entretanto, suas práticas estão reduzidas à leitura de livros didáticos, revistas e jornais, conforme os dados apresentados nos gráficos da Seção 5.1. A leitura de textos literários – seja através do suporte, do tema ou do gênero – parece ser negligenciada pela maioria. A única leitura de cunho literário que os alunos apontaram gostar ou ainda ler relaciona-se a textos cômicos.

Estas constatações indicam-nos dois dados significantes: um, a falta de estima dos alunos à leitura de textos literários em sua maioria (nos gráficos que indicam “Preferências”); outro, a ausência de práticas de leitura dos educandos que os levem a ter esse posicionamento (nos gráficos que indicam “Frequências”). Ainda que não gostassem, se ao menos a escola trabalhasse tais gêneros, a possibilidade de no mínimo desenvolverem habilidades de leitura já poderia ser um elemento importante na formação de leitores.

Os dados apontam também que há algumas práticas de leitura por parte do aluno, fora da escola, conforme o Gráfico 5 da Seção 5.1. Ainda assim, acabam ficando as questões: como estes textos são lidos e o que é feito dessas leituras? Estariam conseguindo fazer uma leitura crítica do que a mídia expõe nos jornais e revistas que os alunos apontaram ler? Estas questões nos levam a pensar na importância de práticas pedagógicas que permitem aos educandos trazerem para a sala as suas vivências, sejam de leitura ou não, prática esta comum no ensino fundamental, mas pouco corrente no ensino médio.

Também acreditamos que a falta de estima a textos de teor literário possa ocorrer a partir das próprias concepções ou crenças construídas pelos alunos no decorrer de suas práticas escolares. Conforme podemos observar por uma das questões abertas, a Literatura é compreendida pela maioria como estudos relacionados a estilos de época, textos clássicos e grandes autores – fato também presente na discussão do Grupo 1 da Seção 5.5, em que um aluno cita um trecho decorado de Gonçalves Dias – o que muitas vezes, pela ausência de uma mediação eficaz, faz com que estas leituras não tenham significado para os estudantes. A aula de leitura parece ter um foco maior na história da literatura, diferentemente do que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais, onde se

aponta que o objetivo seria formação do leitor. Tal perspectiva ecoa inclusive no livro didático adotado pela escola, conforme a análise na Seção 5.3.

Este equívoco no trabalho escolar também se reflete na própria visão que os alunos possuem deles enquanto leitores (cf. questão aberta do questionário): um número significativo apontou não se considerar “bom” leitor por ler somente aquilo que lhe interessa – como se essas outras leituras não fossem legítimas. A falta de tempo também foi outro item relevante, principalmente quando relacionamos ao contexto da turma investigada: alunos de curso noturno, que se não trabalham, estão em busca de emprego. Daí haveria uma emergência ainda maior de que houvesse incentivo para leitura no próprio ambiente escolar, seja através das aulas, seja por meio de políticas da própria instituição, como o uso da biblioteca no recreio ou em “aulas vagas”. Entretanto, no período da pesquisa, a biblioteca da escola permaneceu fechada.

Deste modo, é de se esperar também que os alunos indiquem, em sua maioria, o papel relevante da escola em sua formação enquanto leitores. Se assim acreditam, o fato de não se considerarem leitores proficientes relaciona-se à própria prática da escola que não está voltada de modo eficiente para isso.

Ao atribuímos essa responsabilidade à escola, não estamos indicando que a (não) formação de leitores seja somente “culpa” sua, pois também acreditamos no papel da família e de outras instituições sociais, como o trabalho e a religião, enquanto fatores importantes na construção do leitor. Um dos participantes do segundo grupo de discussão (Seção 5.5) ilustra bem este fato, ao comentar a influência da “filha do patrão” sobre a sua permanência na escola, bem como uma outra participante no mesmo grupo, que encontra na Congregação religiosa a que pertence uma instituição incentivadora de suas práticas leitoras, além da sua irmã.

Ainda assim, caberia à escola trabalhar a leitura de modo mais profícuo, dado que conta com a presença de profissionais formados para isso – ao menos, em teoria. Entretanto, por mais que o professor trabalhe neste objetivo, a falta de infraestrutura também foi outro fator marcante, conforme pudemos observar nas notas de campo e no relato do professor (Seção 5.6).

Tendo este problema em vista, no desenvolvimento da pesquisa, foram cedidos três materiais impressos ao professor para que este trabalhasse a leitura em sala de aula. Pelo que observamos em suas aulas (Seção 5.2), a leitura enquanto decodificação, como interação e como prática social esteve presente ao menos uma vez dentre as cinco aulas descritas, tendo uma maior prevalência da leitura enquanto decodificação. Isto nos dá indícios para resposta da segunda pergunta de pesquisa (“como são as aulas de leitura destes alunos, no âmbito das aulas de língua portuguesa e literatura, e que interpretações textuais eles geram a partir destes encontros?”).

Observou-se uma prática pedagógica que buscou possibilidades para dar voz à heteroglossia existente em toda sala de aula, mas tal empreitada não teve maiores reflexos, inclusive pela evasão e, às vezes, desinteresse ou desmotivação do próprio alunado. Como consequência, o discurso monológico com foco no professor acabou prevalecendo nas aulas de leitura analisadas. Assim, independente da perspectiva teórica de leitura apontada, compreendemos que a mediação e a interação do professor enquanto agente de leitura seja também uma ação fundamental e que, dependendo da correspondência dos alunos, pode vir a gerar resultados positivos ou não.

Ainda não foi possível apontar, entretanto, o nível de suficiência desses momentos de interação em sala para a formação de leitores críticos, dado que isto

ocorre no decorrer de toda uma vida escola – para não dizer no teor de toda uma vida exclusivamente. Entretanto, a ausência de uma maior interação em sala com o intuito de realizar uma leitura de textos literários próxima ao que seria uma postura “estética” (oposta ao seu *continuum*, a postura ou leitura “referencial”) foi também um elemento observado no decorrer das aulas. Isto se refletiu, ao nosso ver, nas atividades escritas dos alunos, em que nem todos expuseram leituras que apontassem elementos afetivos na construção do sentido do texto de caráter literário.

No entanto, já nas discussões em grupo, principalmente com o grupo 2 (Seção 5.5), pudemos observar o quanto os sentidos de um texto são também construídos durante as interações orais (como sugerido ao final da Sessão 3.4, na Fundamentação Teórica), a exemplo das análises e interpretações feitas pelo aluno 2 no momento das discussões. Suas leituras ultrapassaram os limites do texto e indicam seu posicionamento crítico diante do momento social que vive, ao relatar o problema do negro no Brasil. Este fato pode também estar relacionado às suas próprias experiências, dado o aluno em questão ser afro-descendente. Esta leitura, que apresenta posicionamentos estéticos e referenciais, não esteve presente na produção escrita do aluno. Tal fato pode ter ocorrido como consequência das práticas de leitura vivenciadas em sua vida escolar, muitas vezes limitada a questões de “copiar” ou parafrasear o texto base ou, ainda, pelo fato da escola, muitas vezes, negligenciar a leitura de textos literários como uma leitura estética (como apresentado na Sessão 3.5 da Fundamentação Teórica)

Ainda sobre as produções escritas, chamou nossa atenção outra característica marcante (e preocupante) nos dados transcritos: a extrema dificuldade na organização das idéias e a grande presença da variedade lingüística diferente da

padrão-culta em língua portuguesa. Longe de querer apontar preconceitos com base em “erros ortográficos”, preocupa o fato de sabermos que, em momentos de seleção para cursos superiores ou empregos público ou não, a variedade que apresenta maior prestígio social é a padrão-culta. Como esses alunos terão se saído em seleções públicas no ano seguinte da pesquisa, em que todos estariam com o diploma de ensino médio nas mãos? A escola teria formado, além de leitores, eficientes produtores de texto, conforme apresentamos como um dos objetivos na educação básica, na Introdução deste trabalho? Cremos, infelizmente, que não.

Este posicionamento ecoa nas próprias vozes dos alunos, conforme podemos constatar nas discussões do primeiro grupo na Seção 5.5: estes apontaram diversas falhas da escola pela ausência do estímulo à leitura e à produção textual – posicionamento que encaminha respostas para a nossa terceira e última pergunta de pesquisa (“Quais expectativas os alunos e o professor lançam sobre a escola, a sala e a aula de português em relação ao desenvolvimento da prática de leitura de textos literários?”). Surpreende, contudo, as soluções indicadas por eles para que a escola suprisse esses problemas: o uso de sua autoridade e poder. A “liberdade” em excesso promovida pela escola pode ser apontada, no discurso dos alunos, como um dos maiores entraves na construção de uma escola pública noturna de qualidade. O que para muitos professores poderia ser uma questão de opção pedagógica “moderna”, para os alunos é interpretado como um descaso com eles.

Além disso, tanto através das aulas quanto das discussões analisadas, a inferir que um dos problemas na formação de leitores no ensino médio noturno possa estar também na ausência de infra-estrutura – no que tange à necessidade de material impresso para as aulas – pois o professor da turma investigada, na medida

do possível, e nos limites de cada situação de aula, desenvolveu diversas práticas de leitura em sala.

Por fim, mas não menos importante, temos o posicionamento do professor regente da turma investigada, tópico também concernente à terceira pergunta de pesquisa. No relato produzido por ele, podemos identificar uma série de anseios relativos ao seu trabalho, enquanto formador de leitores.

O primeiro anseio relaciona-se ao professor ainda não se considerar apto a formar leitores críticos. Esta questão já fora observada no decorrer da pesquisa, em que o professor apontou ter dificuldade em selecionar textos literários para trabalhar em sala. Isto nos leva a indagar a função da graduação em Letras. Como este professor formou-se sem que saísse da instituição com um posicionamento mais seguro dos caminhos que poderia seguir na formação de leitores na escola?

O segundo encontra-se na própria perspectiva do professor em relação à Literatura, que a compreende enquanto uma prática completamente distante da realidade dos alunos. Isto também nos leva a indagar que Literatura este professor aprendeu e que leituras vivenciou durante suas práticas escolares e acadêmicas. Será que a Universidade propicia aos seus alunos possibilidades diversificadas de textos, e lhes indica ferramentas para alcançar diversos níveis de leitura?

Tais questionamentos nos levam a refletir sobre as proposta dos cursos de formação de professores. Em uma perspectiva tradicional, esta formação ocorria através da prática de formação no bacharelado seguido de uma complementação pedagógica de um ou dois anos – a licenciatura – com profissionais não necessariamente ligados à área de Letras e, por conseguinte, sem a responsabilidade do trabalho de leitura literária em sala de aula. Torna-se necessário, então, que sejam investigadas as próprias instituições de ensino

superior, de modo a revermos suas práticas e concepções, repensando seu papel de formador do formador de leitores.

Em suma, o que nos propomos nestas breves discussões está relacionado justamente a apontar a complexidade do trabalho com a leitura de textos literários em sala. Este trabalho, como pudemos observar, é determinado por inúmeras variáveis, que vão das crenças e expectativas dos alunos e do professor às políticas públicas de fomento da leitura, passando por aspectos metodológicos de aula, formação do professor e uso de material didático.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler pode ser uma fonte de alegria. Por isso mesmo tenho dó das crianças e dos adolescentes que, depois de muito sofrer nas aulas de gramática, análise sintática e escolas literárias, saem das escolas sem ter sido iniciados nos polimórficos gozos da leitura. É como se lhes faltassem órgãos de prazer. São castrados. Não podem penetrar no corpo de prazer que é o livro nem sentir o prazer de ser penetrados por ele. Sabem ler, mas são analfabetos. Porque, como dizia Mário Quintana, analfabeto é precisamente aquele que, sabendo ler, não lê.

Rubem Alves

O tema leitura e literatura constituem uma das preocupações que temos desde períodos anteriores a esta pesquisa. Tal fato decorre tanto da percepção de uma crise da leitura, através da nossa experiência em sala de aula, quanto da escuta de nossos alunos, indicando muitas vezes o desinteresse pela literatura canônica ou clássica. Somam-se a isto os resultados preocupantes de pesquisas, sejam organizadas pelo MEC, como citado na Introdução, sejam proposta por outras instituições, como o Centro de Integração Empresa-Escola, CIEE, que em 2007 divulgou pesquisas indicando o baixo nível de práticas de leitura pelo estudante universitário. E daí vem a questão: como contribuir com propostas de resolução deste problema?

Esperamos que esta dissertação contribua na tentativa de apresentar, antes, propostas de compreensão deste mesmo problema. A literatura nos campos da Sociologia, da Educação, da Teoria Literária e da Lingüística Aplicada, atualmente, indicam que o momento que estamos passando está contribuindo para a configuração de uma sociedade em constante mudança, gerando novas práticas de leitura e diferentes concepções do que é literatura ou não. A escola existente, muitas vezes com práticas arraigadas aos estudos clássicos da linguagem – gramática,

literatura, redação – apresenta-se muitas vezes insuficiente para atender aos anseios da sociedade, e muito menos para ser gestora de uma leitura prazerosa que deveria ser a de textos literários.

Entretanto, sabemos que as teorias existentes não são suficientes para uma inteligibilidade do problema: é necessária a ida ao campo, à sociedade, à escola, à sala de aula, para uma busca pelo entendimento, através não só das aulas, como também nas interações nos corredores, nas salas dos professores, no pátio na hora do recreio, etc. Daí a urgência de pesquisas de cunho etnográfico, que nos permitem olhar e perceber aquilo que muitas vezes está tão imbricado em nossas práticas que nem sempre percebemos.

Tal ida ao campo desvela também, como ocorreu conosco, a complexidade que é o trabalho com a formação de leitores e o incentivo à leitura de textos literários. Como citamos no capítulo anterior, são inúmeras as variáveis que constroem as diversas possibilidades de práticas de leitura em sala de aula. Deste modo, acreditamos que, para que realmente possamos afirmar se o alunado brasileiro sabe ler ou não – partindo do pressuposto de que tal empreitada seja possível – é necessário muito mais do que provas escritas objetivas de leitura. Precisamos, antes, conhecer os protagonistas dos eventos que podem realmente colaborar na formação de leitores, bem como o trabalho realizado por eles, a formação que tiveram e que objetivos pretendem atingir. É a formação do professor um dos encaminhamentos que pretendemos dar a esta pesquisa, investigando quais práticas constituem o que são e fazem em sala de aula.

Inúmeras avaliações e pesquisas estão sendo feitas com alunos, mas ainda assim também é necessário verificar outras singularidades e particularidades das interações não só em sala de aula, como em outras práticas sociais em que os

estudantes possam estar inseridos, como no trabalho e nas instituições esportivas e religiosas, somente para citar alguns. Estas idéias constituem também outras possibilidades de encaminhamentos desta pesquisa.

Por fim, mas não menos importante, acreditamos na Lingüística Aplicada como uma ciência que pode contribuir significativa na formação do professor, através de suas propostas interdisciplinares de pesquisas empíricas, formando o professor como um efetivo pesquisador, conforme também acredita Ângela Kleiman, em entrevista concedida no ano de 2006:

o lingüista aplicado conhece muito bem as práticas escolares, como o educador as conhece, mas tenta arrumar respostas mais ligadas ao funcionamento da linguagem, que é muito diferente para cada pessoa. O lingüista aplicado vai dar respostas sobre a heterogeneidade do processo, mas partindo de uma prática homogeneizadora, que é a prática escolar (KLEIMAN, 2006).

Assim, partimos do pressuposto de que a Lingüística Aplicada, ao lado de outras disciplinas na área de Educação, tem muito a contribuir para dar inteligibilidade às práticas escolares (mas não só delas – outras de cunho social também fazem parte do seu escopo), tornando-a imprescindível na formação de professores – pesquisadores não só na área de Letras.

É também importante ressaltar que o reconhecimento do problema em si não encaminha à resolução deste. Contudo, observamos que existem inúmeras propostas teóricas de ensino da língua que podem consubstanciar novas práticas, o que nos leva novamente à questão da formação – continuada – do professor. Ainda assim,

a didatização de saberes acadêmicos-científicos com vistas à inovação no ensino da língua devem considerar o caráter situado e complexo dos processos de contextualização da inovação nas / pelas práticas institucionais, o que faz com que o grau de familiaridade dos professorado com os saberes acadêmico-científico de referência não seja o único fator a ser considerado e nem seja sempre o fator de maior relevância” (SIGNORINI, 2007, p.220)

Assim pensamos a “resolução” dos problemas identificados na pesquisa aqui apresentada: a necessidade de uma reconfiguração da própria instituição escolar – para não dizer novamente, conforme citamos na Introdução, uma mudança da sociedade – de modo a construir práticas que dêem conta da polifonia existente nas salas de aula, com o intuito de atingir, na medida do possível, suas metas e objetivos: que os alunos constituam-se em leitores críticos da nossa sociedade, e que consigam contemplar com prazer o que a leitura de textos literários pode nos proporcionar.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, V. **O que pensam os alunos sobre a escola noturna?** São Paulo: Cortez, 2004.
- ABREU, M. **Cultura letrada: literatura e leitura.** São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação.** 2.ed. Campinas: Pontes, 2007.
- ALVES, R. **Entre a ciência e a sapiência.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- AMARAL, E. et al. **Novas Palavras: Português – Ensino Médio – Volume único.** São Paulo: FTD, 2003.
- ANDRÉ, M.E.D.A. de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1995.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** Tradução de Michel Lahud et alii. São Paulo: Hucitec, 1929/2004.
- _____. **Estética da Criação Verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 2003.
- BARCELOS, A.M.F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In _____ & ABRAHÃO, M.H.V. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas: Pontes, 2006.
- BARROS, D.L.P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In _____ (org). **Bakhtin, dialogismo e a construção de sentido.** Campinas: Unicamp, 2005.
- BARTON, D. Directions for literacy research: analysing language and social practices in a textually mediated Word. In **Language and Education**, v.5, n.2 & 3, 2001.
- _____ & HAMILTON, M. Literacy, reification and the dynamics of social interaction. In _____ & TUSTING, K. (eds.). **Beyond communities of practice: language, power and social context.** Cambridge University Press, 2005.
- BASTOS, L. K. e MATTOS, M. A. Linguística Aplicada e Linguística. In **Trabalhos em Linguística Aplicada 22.** Campinas: UNICAMP/IEL, 1993.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as conseqüências humanas.** Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.
- BLOOME, D. Necessary indetermination and the microethnography study of reading as social process. **Journal of research in reading**, 16(2), 1993.

_____. & BAILEY, F.M. Studying language and literacy through events, particularity and intertextuality. In BEACH, J; GREEN, M; SHANAHAN, T. (eds.) **Multiple disciplinary perspectives on literacy research**. Urban, NCRT, 1992.

_____. Reading as social event. **Advances in Reading / Language Research**, v.2, 1983.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In _____ (org). **Bakhtin, dialogismo e a construção de sentido**. Campinas: Unicamp, 2005.

_____. PCN's, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCN's**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

BRANDÃO, M.H.N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora Unicamp, 2004.

BRUNER, J. **Atos de Sgnificação**. São Paulo: Art. Méd., 1997.

BUNZEN, C. Reapresentação de objetos de ensino em livros didáticos de língua portuguesa: um estudo exploratório. In SIGNORINI, I (org.). **Significados na Inovação no Ensino de Língua Portuguesa e na Formação do Professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CARTER, R. Literature and Language Teaching 1986-1996: a review. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 17, n.1, p.01-13, 2007.

_____ ; NASH, W. Language and Literariness. **Prose Studies 6** (2), p.123-41, 1983.

CATRO, V. S. De que vem se ocupando os lingüistas ultimamente? In **Trabalhos em Lingüística Aplicada 22**. Campinas: UNICAMP/IEL, 1993.

CAVALCANTI, M. & MOITA LOPES, L.P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, Campinas, nº 17, p. 133-144,1991.

CELANI, M. A. A. A Relevância da Lingüística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: M. B. M. Forkamp. **Aspectos da Lingüística Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000.

CHARTIER, R. As revoluções da leitura no Ocidente. In ABREU, M. (org). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

CORACINI, M.J. Leitura: decodificação, processo discursivo... ? In _____ (org). **O jogo discursivo na aula de leitura**. 2.ed. Campinas: Pontes, [1995] 2002.

_____. Concepções de leitura na (pós-)modernidade. In LIMA, R.C.P.(org). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

COSERIU, E. **Lições de Lingüística Geral**. Trad. de Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

DARTON, R. Readers respond to Rousseau: the fabrication of romantic sensitivity. In _____ . **The great cat massacre and others episodes in French cultural history**. London: Penguin Books, 2001.

EAGLETON, T. **Teoria da Literatura: uma introdução**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ECO, U. **The role of the reader**. London: Hutchinson, 1979 / 1981.

ERICKSON, F. What makes a school ethnography ethnographic? **Antropology and Education Quaterly**, vol.15/1, p. 55-66, 1984.

_____. Prefácio. In COX & PETERSON (org.). **Cenas da sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

FARACO, C.A. **Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar, 2003.

FISH, S. **Is there a text in this classe? The autorithy of interpretative communities**. Cambridge / Londres: Harvard University Press, 1980.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. de Laura Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, [1970] 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M.T.A. **Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação: um Intertexto**. São Paulo, Ática, 1995.

FRIDMAN, L.C. **Vertigens Pós-Modernas: configurações institucionais contemporâneas**. Rio de Janeiro: Relume – Dumará, 2000.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da Educação. In **São Paulo em Perspectiva**, nº 14, v.2. São Paulo.

GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2004.

GIROUX, H. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRABE, W. e KAPLAN, R. Introduction. In: W. Grabe & R. Kaplan. **Introduction to Applied Linguistics**. Reading Mass: Addison-Wesley. 1991.

GRABE, W. e KAPLAN, R. Becoming an applied linguist. In W. Grabe & R. Kaplan. **Introduction to Applied Linguistics**. Reading Mass: Addison-Wesley. 1991.

GREEN, B.; BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. In SILVA, T.T. (org.). **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HOLMES, J. Research and the post-modern conditions. In **Lingüística Aplicada**. São Paulo: PUC, 1992.

ISER, W. **The act of reading**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1978

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. São Paulo: Ática, 2002.

KEHOE, M. **Applied Linguistics: A Survey for Language Teachers**. London: Collier-Macmillan International, 1968.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e a prática de alfabetização na escola. In _____ (org.). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. O estatuto disciplinar da Lingüística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9.ed. Campinas: Pontes, [1989] 2004a.

_____. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 10.ed. Campinas: Pontes, [1992] 2004b.

_____. **Lingüística Aplicada e formação de professores**. Entrevista concedida à Faculdade de Educação da UFMG, em fevereiro de 2006. Disponível em http://www.fae.ufmg.com.br/ceale/menu_abas/noticias/entrevistas/2006/fevereiro_2006/noticia.2006-0, acessado em 08/09/2007.

KOCH, I.G. **A Inter-ação pela Linguagem**. 8.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____ & ELIAS, V.M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, M. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

_____; ZILBERMAN, R. **A Leitura Rarefeita: leitura e livro no Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

LEMKE, J.L. Making Texts Talk. **Theory into practice**, 28 (2), 1989.

LUCIANO, L. **Leitura, dramatização e sala de aula: um estudo empírico**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagem Qualitativa**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, I. Gêneros Discursivos. In BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

MAKEY, W. F. Applied Linguistics. In: Allen, J.P.B. e Corder, S.P. . **The Edinburgh Course in Applied Linguistics**. Vol I. London: Oxford University Press, 1973.

MARCUSCHI, B. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio? In BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARCUSCHI, L.A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? In **Em Aberto**, Brasília. v. 16, n. 69, p. 64-83, mar., 1996.

_____. Letramento e oralidade nos contextos de práticas sociais e eventos comunicativos. In SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral / escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001,

MARTINS, M.H.T.S. Metodologia qualitativa de pesquisa. In **Revista Educação e Pesquisa**, v.30, n.2. São Paulo: USP, mai.-ago. 2004, p.289-300.

MAYBIN, J. & MOSS, G. Talk about texts: reading as a social event. **Journal of research in reading**, 16 (2), 1993.

MC DONOUGH, J. & MC DONOUGH, S. **Research methods for English language teachers**. Edward Arnold, 1997.

MOITA LOPES, L.P. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In **D.E.L.T.A**, vol. 10/2, 1994, p. 329-338.

_____. **Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional do processo de ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

OLINTO, H. Ciência Empírica da Literatura: uma perspectiva pragmática. In ZYNGIER, S. (org.). **Conhecimento e Imaginação: coletânea de trabalhos do 1º ECEL**. Rio de Janeiro: Editora da Faculdade de Letras da UFRJ, 2001.

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

PNLEM / 2005: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, SEMTEC, FNEDE, 2004.

PRETI, D. (org.). **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2003.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. Repensar o papel da Lingüística Aplicada. In MOITA LOPES, L.P. (org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

RIBEIRO Jr., L. **O que é Positivismo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ROSENBLATT, L. **Literature as Exploration**. 5.ed. New York: The Modern Language Association, 1995.

ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCN's**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

_____. Livros em sala de aula: modos de usar. In CARVALHO, M.A.F.; MENDONÇA, R.H. (org.). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

SANTOS, M. **Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal**. 13.ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SCHMIDT, S. **Foundations for empirical study of literature**. Hamburg: Buske, 1982.

SIGNORINI, I. O relato autobiográfico na interação formador-formando. In KLEIMAN, A.B. & MATENCIO, M.L.M. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

_____. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. In **Gêneros Catalisadores: letramento e formação de professores**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de língua portuguesa. In _____ (org.). **Significados da inovação do no ensino da língua portuguesa e na formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

SILVA, E.T. **Criticidade e leitura: ensaios**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, L.M. O conflito de vozes na sala de aula. In CORACINI, M.J. (org.) **O jogo discursivo na sala de aula**. Campinas: Pontes, 2002.

SPILLNER, B. (Monteiro, M. J. & Melo, S. D. B. de – trads) Lingüística Aplicada. In: Bausch, K.-R. (ed): **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. Tübingen, Basel: Francke, 24-31, 1995.

SPRADLEY, J.P. **Participant Observation**. 1978.

STAM, R. **Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa**. São Paulo: Ática, 2000.

STREVENS, P. Applied Linguistics: an Overview. In: W. Grabe & R. Kaplan (eds), **Introduction to Applied Linguistics**. Reading, Mass.: Addison-Wesley, pp. 13-31, 1991.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

UCHÔA, C.E.F. *A Formação do Professor de Língua Portuguesa e o Papel da Lingüística*. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, nº 02, p. 33-40, 1991.

VÓVIO, C.L. & SOUZA, A.L.S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In KLEIMAN, A.B. & MATENCIO, M.L.M. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

WEIDMANN, A. **Towards Accountability: a point of orientation of post-modern applied linguistics in the third millenium**. <http://www.up.ac.za/academic/ulsd/Publications/tuk001800.pdf>. , acessado em 3.6.2004.

ZYNGIER, S. **A pedagogia crítica, a estilística e o ensino da literatura em língua inglesa**. Mimeo, 2001.

_____; VIANA, V.; FAUSTO, F. (org.). **Venturas e desventuras: coletânea dos trabalhos do V Ecel**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2005.

_____; VIANA, V.; SPALLANZANI, A. (org.). **Linguagens e Tecnologias: estudos empíricos**. Rio de Janeiro: Publit / UFRJ, 2006.

ANEXO 1: Questionário

Questionário – Perfil dos Participantes¹

Este questionário é parte de uma pesquisa que está sendo desenvolvida na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Você deverá levar cerca de dez minutos para respondê-lo. Por favor, marque **apenas** um item por questão (exceto nas questões em que se pede para numerar de acordo com a ordem de preferência) e responda com toda franqueza. Sua contribuição é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa.

Muito obrigado!

PARTE 1:

1) Identificação:

Sexo:

F M

Idade: _____

Escola: _____

Bairro onde mora: _____

2) Você gosta de ler?

Gosto muito **Gosto** **Não ligo** **Não gosto** **Detesto**

Você lê textos na sua escola?

Muito freqüente **Freqüente** **Regular** **Pouco freqüente** **Quase nunca**

Fora da escola, você lê:

Muito freqüente **Freqüente** **Regular** **Pouco freqüente** **Quase nunca**

Sua escola estimula você a ler?

Muito mesmo **Muito** **Mais ou menos** **Pouco** **Muito pouco**

Você costuma visitar bibliotecas? (Marque uma só opção)

- () 1 vez por semana;
- () 1 vezes por mês;
- () 1 vez por bimestre;
- () 1 vezes semestre;
- () 1 vez por ano;
- () nunca;

Coloque um círculo em volta do número que melhor indica o quanto você gosta de ler cada um dos tipos de textos abaixo (5 = o que você mais gosta; 1 = o que você menos gosta):

Ficção científica	1	2	3	4	5
Aventuras	1	2	3	4	5
Comédia	1	2	3	4	5
Histórias de amor	1	2	3	4	5
Didáticos	1	2	3	4	5
Jornais	1	2	3	4	5

Poesia	1	2	3	4	5
Contos	1	2	3	4	5
Revistas (revistas em quadrinho, etc)	1	2	3	4	5
Peças teatrais	1	2	3	4	5
Textos na internet	1	2	3	4	5

Coloque um círculo em volta do número que melhor indica a **freqüência** com que você lê os textos abaixo(5 = o que você mais lê; 1 = o que você menos lê):

Ficção científica	1	2	3	4	5
Aventuras	1	2	3	4	5
Comédia	1	2	3	4	5
Histórias de amor	1	2	3	4	5
Didáticos	1	2	3	4	5
Jornais	1	2	3	4	5
Poesia	1	2	3	4	5
Contos	1	2	3	4	5
Revistas (revistas em quadrinho, etc)	1	2	3	4	5
Peças teatrais	1	2	3	4	5
Textos na internet	1	2	3	4	5

8) Para você, o que é ler textos literários?

9) Qual é a visão que você tem de você mesmo enquanto leitor? Você se considera um bom leitor? Por quê?

10) Você acredita que sua família e a escola contribuem para sua formação enquanto leitor? Se sim, como? Se não, por quê? Não esqueça de explicar tanto em relação à família quanto à escola!

Muito obrigado!

ANEXO 2: Texto utilizado pelo professor na aula 1.

COMO VEJO O MUNDO
ALBERT EINSTEIN

EDUCAÇÃO EM VISTA DE UM PENSAMENTO LIVRE

(Fragmento)

“Não basta ensinar ao homem uma especialidade. Por que se tornará assim uma máquina utilizável, mas não uma personalidade. É necessário que adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto. A não ser assim, ele se assemelhará, com seus conhecimentos profissionais, mais a um cão ensinado do que uma criatura harmoniosamente desenvolvida. Deve aprender a compreender as motivações dos homens, suas quimeras e suas angústias para determinar com exatidão seu lugar exato em relação a seus próximos e à comunidade.”

EDUCAÇÃO / EDUCADOR

(Fragmento)

“Ora, não existe outra educação inteligente senão aquela em que se toma a si próprio como um exemplo, ainda quando não se possa impedir que esse modelo seja um monstro!”

AOS ALUNOS JAPONESES

“Meus cumprimentos a vocês, alunos japoneses, e tenho razões especiais para fazê-lo. De fato, visitei pessoalmente o belo país de vocês, suas cidades, suas casas, montanhas e florestas, e aí vi as crianças japonesas descobrirem o amor da pátria. Tenho sempre sobre minha mesa um grosso livro cheio de desenhos coloridos por vocês.

Quando receberem esta carta, de tão longe, meditem simplesmente sobre esta idéia. Nossa época dá a possibilidade da colaboração entre homens de diferentes países, num espírito fraterno e compreensivo. Antigamente os povos viviam sem se conhecerem mutuamente, tinham receio uns dos outros ou até mesmo odiavam-se reciprocamente. Que o sentimento de compreensão fraterna lance cada vez maiores raízes nos povos. Eu, o velho, e de muito longe, saúdo os alunos japoneses: possa sua geração nos humilhar um dia!”

MESTRES E ALUNOS

Alocução a meninos

É tarefa essencial do professor despertar a alegria de trabalhar e de conhecer. Caros meninos, como estou feliz por vê-los hoje diante de mim, juventude alegre de um país ensolarado e fecundo.

Pensem que todas as maravilhas, objetos de seus estudos, são a obra de muitas gerações, uma obra coletiva que exige de todos um esforço entusiasta e um labor difícil e impreterível. Tudo isto, nas mãos de vocês, se torna uma herança. Vocês a recebem, respeitam-na, aumentam-na e, mais tarde, irão transmiti-la fielmente à sua descendência. Deste modo somos mortais imortais, porque criamos juntos obras que nos sobrevivem.

Se refletirem seriamente sobre isto, encontrarão um sentido para a vida e para seu progresso. E o julgamento que fizerem sobre os outros homens e as outras épocas será mais verdadeiro

FELICITAÇÕES A UM CRÍTICO

Ver com os próprios olhos, sentir e julgar sem sucumbir à fascinação da moda, poder dizer o que se viu, o que se sentiu, com um estilo preciso ou por uma expressão artisticamente cinzelada, que maravilha. Será preciso ainda felicitá-lo?

ANEXO 3: Capítulo do livro didático.

ANEXO 4: Conto “Entre as Folhas do Verde O”, de Marina Colassanti.

(...) O príncipe acordou contente. Era dia de caçada. Os cachorros latiam no pátio do castelo. (...)

Lá embaixo parecia uma festa. (...) Brilhavam os dentes abertos em risadas, as armas, as trompas que deram o sinal de partida.

Na floresta também ouviram a trompa e o alarido. (...) E cada um se escondeu como pôde. Só a moça não se escondeu. Acordou com o som da tropa, e estava debruçada no regato quando os caçadores chegaram.

Foi assim que o príncipe a viu. Metade mulher, metade corça, bebendo no regato. A mulher tão linda. A corça tão ágil. A mulher ele queria amar, a corça ele queria matar. Se chegasse perto será que ela fugia? Mexeu num galho, ela levantou a cabeça ouvindo. Então o príncipe botou a flecha no arco, retesou a corda, atirou bem na pata direita. E quando a corça-mulher dobrou os joelhos tentando arrancar a flecha, ele correu e a segurou, chamando homens e cães.

Levaram a corça para o castelo. Veio o médico, trataram do ferimento. Puseram a corça num quarto de porta trancada.

Todos os dias o príncipe ia visitá-la. Só ele tinha a chave. E cada vez se apaixonava mais. Mas corça-mulher só falava a língua da floresta e o príncipe só sabia ouvir a língua do palácio.

Então ficavam horas se olhando calados, com tanta coisa para dizer.

Ele queria dizer que a amava tanto, que queria casar com ela e tê-la para sempre no castelo, que a cobriria de roupas e jóias, que chamaria o melhor feiticeiro do reino para fazê-la virar toda mulher.

Ela queria dizer que o amava tanto, que queria casar com ele e levá-lo para a floresta, que lhe ensinaria a gostar dos pássaros e das flores e que pediria à Rainha das Corças para dar-lhe quatro patas ágeis e um belo pêlo castanho.

Mas o príncipe tinha a chave da porta. E ela não tinha o segredo da palavra.

(...) E no dia em que a primeira lágrima rolou dos olhos dela, o príncipe pensou ter entendido e mandou chamar o feiticeiro.

Quando a corça acordou, já não era mais corça. Duas pernas só e compridas, um corpo branco. Tentou levantar, não conseguiu. O príncipe lhe deu a mão. Vieram as costureiras e a cobriram de roupas. Vieram os joalheiros e a cobriram de jóias. (...) Só não tinha a palavra. E o desejo de ser mulher.

Sete dias ela levou para aprender sete passos. E na manhã do oitavo dia, quando acordou e viu a porta aberta, juntou sete passos e mais sete, atravessou o corredor, desceu a escada, cruzou o pátio e correu para a floresta à procura da sua Rainha.

O sol ainda brilhava quando a corça saiu da floresta, só corça, não mais mulher. E se pôs a pastar sob as janelas do palácio.

(COLASANTI, Marina. **Uma idéia toda azul**. São Paulo: Global, 1999.)

ANEXO 5: Conto “O Arquivo”, de Victor Giudice.

No fim de um ano de trabalho, João obteve uma redução de quinze por cento em seus vencimentos.

João era moço. Aquele era seu primeiro emprego. Não se mostrou orgulhoso, embora tenha sido um dos poucos contemplados. Afinal, esforçara-se. Não tivera uma só falta ou atraso. Limitou-se a sorrir, a agradecer ao chefe.

No dia seguinte, mudou-se para um quarto mais distante do centro da cidade. Com o salário reduzido, podia pagar um aluguel menor.

Passou a tomar duas conduções para chegar ao trabalho. No entanto, estava satisfeito. Acordava mais cedo, e isto parecia aumentar-lhe a disposição.

Dois anos mais tarde, veio outra recompensa.

O chefe chamou-o e lhe comunicou o segundo corte salarial.

Desta vez, a empresa atravessava um período excelente. A redução foi um pouco maior: dezessete por cento.

Novos sorrisos, novos agradecimentos, nova mudança.

Agora João acordava às cinco da manhã. Esperava três conduções. Em compensação, comia menos. Ficou mais esbelto. Sua pele tornou-se menos rosada. O contentamento aumentou.

Prosseguiu a luta.

Porém, nos quatro anos seguintes, nada de extraordinário aconteceu.

João preocupava-se. Perdia o sono, envenenado em intrigas de colegas invejosos. Odiava-os. Torturava-se com a incompreensão do chefe. Mas não desistia. Passou a trabalhar mais duas horas diárias.

Uma tarde, quase ao fim do expediente, foi chamado ao escritório principal.

Respirou descompassado.

— Seu João. Nossa firma tem uma grande dívida com o senhor.

João baixou a cabeça em sinal de modéstia.

— Sabemos de todos os seus esforços. É nosso desejo dar-lhe uma prova substancial de nosso reconhecimento.

O coração parava.

— Além de uma redução de dezesseis por cento em seu ordenado, resolvemos, na reunião de ontem, rebaixá-lo de posto.

A revelação deslumbrou-o. Todos sorriam.

— De hoje em diante, o senhor passará a auxiliar de contabilidade, com menos cinco dias de férias. Contente?

Radiante, João gaguejou alguma coisa ininteligível, cumprimentou a diretoria, voltou ao trabalho.

Nesta noite, João não pensou em nada. Dormiu pacífico, no silêncio do subúrbio.

Mais uma vez, mudou-se. Finalmente, deixara de jantar. O almoço reduzira-se a um sanduíche. Emagrecia, sentia-se mais leve, mais ágil. Não havia necessidade de muita roupa. Eliminara certas despesas inúteis, lavadeira, pensão.

Chegava em casa às onze da noite, levantava-se às três da madrugada. Esfarelava-se num trem e dois ônibus para garantir meia hora de antecedência. A vida foi passando, com novos prêmios.

Aos sessenta anos, o ordenado equivalia a dois por cento do inicial. O organismo acomodara-se à fome. Uma vez ou outra, saboreava alguma raiz das estradas. Dormia apenas quinze minutos. Não tinha mais problemas de moradia ou vestimenta. Vivia nos campos, entre árvores refrescantes, cobria-se com os farrapos de um lençol adquirido há muito tempo.

O corpo era um monte de rugas sorridentes.

Todos os dias, um caminhão anônimo transportava-o ao trabalho. Quando completou quarenta anos de serviço, foi convocado pela chefia:

— Seu João. O senhor acaba de ter seu salário eliminado. Não haverá mais férias. E sua função, a partir de amanhã, será a de limpador de nossos sanitários.

O crânio seco comprimiu-se. Do olho amarelado, escorreu um líquido tênue. A boca tremeu, mas nada disse. Sentia-se cansado. Enfim, atingira todos os objetivos. Tentou sorrir:

— Agradeço tudo que fizeram em meu benefício. Mas desejo requerer minha aposentadoria.

O chefe não compreendeu:

— Mas seu João, logo agora que o senhor está desassalariado? Por quê? Dentro de alguns meses terá de pagar a taxa inicial para permanecer em nosso quadro. Desprezar tudo isto? Quarenta anos de convívio? O senhor ainda está forte. Que acha?

A emoção impediu qualquer resposta.

João afastou-se. O lábio murcho se estendeu. A pele enrijeceu, ficou lisa. A estatura regrediu. A cabeça se fundiu ao corpo. As formas desumanizaram-se, planas, compactas. Nos lados, havia duas arestas. Tornou-se cinzento.

João transformou-se num arquivo de metal.

(GIUDICE, V. O arquivo. In MORICONE, I. (org.). Os cem melhores contos brasileiros do século. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000)

ANEXO 6: Conto “Não, não, não”, de Luis Fernando Veríssimo.

Parábola. Um dia, os bichos começam a falar. O primeiro caso é num abatedouro, onde um boi, na fila para ser abatido, subitamente começa a gritar “Não! Não!”. Grande consternação. A fila pára. O abate é interrompido. O que fazer? Decidem que foi uma ilusão. Que um boi fez “mu” e soou como “não”. Mas assim que a fila recomeça a andar, ouve-se novamente, com toda a clareza, o grito. “Não! Não!” Nova interrupção. O caso é levado à direção do abatedouro. Depois de alguma deliberação, decidem que nada, realmente, mudou. O fato de falar não significa que o boi deixou de ser boi, ou que o negócio do abatedouro deixou de ser o de abatê-lo. E, mesmo, é só um boi, que sabe só uma palavra. E não há, afinal, muita diferença entre “Não” e “Mu”. O abate deve continuar.

No dia seguinte, outro boi grita não apenas “Não! Não!” mas “Socorro!” e “Me tirem daqui!” O abate continua. Mas no dia seguinte mais dois bois se manifestam e um deles, além de “Não!” e de “Socorro!”, grita “Vocês não podem fazer isto!”. É demais. O abate é interrompido por tempo indefinido.

A notícia dos bois falantes se espalha, e logo surge a informação de fenômenos parecidos em várias partes do mundo. Porcos se rebelando contra o seu sacrifício com gritos de “Parem!” e “Injustiça!”. Ovelhas queixando-se ruidosamente do frio depois da tosquia e também tentando dissuadir seus abatedores com protestos e imprecações. Galinhas fugindo dos seus executores e insistindo, freneticamente, para serem ouvidas. E o pior é que bois, porcos, ovinos e galinhas são persuasivos. Se apenas falassem, seriam apenas curiosidades. Mas não: são articulados. E - surpresa - têm uma noção muito precisa da sua condição e dos seus direitos. Só lhes faltava a voz. E, claro, a retórica.

Um filósofo, lendo a respeito da rebelião, especula em voz alta que o ser humano terá que mudar sua dieta, diante da nova realidade de bichos com argumentos. E ouve uma voz aos seus pés que diz: – Não apenas a dieta, não é, professor?

O filósofo descobre que quem falou foi seu cachorro, que passa a discorrer sobre todas as mudanças de comportamento, de presunções e velhas certezas, a que a espécie humana se obrigará, ao descobrir que não tem o monopólio da linguagem, e portanto da razão e do poder. Ao que o filósofo tem que concordar.

E a rebelião não pára. Vem a notícia de que um repolho, ao ser arrancado da terra, gritou “Ai!” e pediu para falar com um advogado.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)