

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

**PRÁTICAS DE LEITURA E CONSTITUIÇÃO DE ALUNOS-LEITORES:  
CONFRONTO ENTRE AS LEITURAS LEGITIMADAS PELA ESCOLA  
E A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL**

Marlene Rodrigues da Silva

**CUIABÁ-MT  
2005**

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

**PRÁTICAS DE LEITURA E CONSTITUIÇÃO DE ALUNOS-LEITORES:  
CONFRONTO ENTRE AS LEITURAS LEGITIMADAS PELA ESCOLA  
E A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL**

Marlene Rodrigues da Silva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Arlinda de Oliveira, como exigência para Obtenção do Grau de Mestre em Educação.

**CUIABÁ-MT  
2005**

S586p SILVA , Marlene Rodrigues da,

Praticas de Leitura e Constituição de Alunos  
Leitores : confronto entre as Leituras Legitimadas  
pela Escola e a Leitura como Prática Social/  
Marlene Rodrigues da Silva. Cuiabá-UFMT/ IE,  
2005.

Viii,196p.

#### Índice para Catálogo Sistemático

1. Prática de Leitura
2. Dialética da Sala de Aula
3. Formação Discursiva
4. Constituição de Alunos-Leitores

*Orientadora*

*Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Arlinda de Oliveira*

## *Agradecimentos*

*Gostaria de dominar, neste momento, a linguagem dos anjos, para homenagear aqueles que, diretamente ou indiretamente, fizeram parte desta conquista. Todavia, como não me foi dado esse dom, recorro à palavra dos homens, para expressar o mais profundo agradecimento às pessoas que, em diferentes situações, compartilharam a realização deste sonho. A minha eterna gratidão:*

*À Prof<sup>ta</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Arlinda de Oliveira, pela orientação segura, paciente, amiga, verdadeira companheira no percurso desta aprendizagem;*

*À Prof<sup>ta</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Inês Pagliharini Cox e ao Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena, membros da banca examinadora, por terem me apontado caminhos que me possibilitaram chegar confiante à conclusão deste trabalho;*

*Aos professores do Curso de Mestrado, pela valorosa contribuição nesta nova fase de descobertas;*

*Às professoras e aos alunos, sujeitos desta pesquisa, por terem me permitido olhar a sala de aula, além das evidências;*

*À Direção Geral do CEFETMT, na pessoa do Prof. Henrique do Carmo Barros, por ter me possibilitado compartilhar o mundo da pesquisa científica;*

*Às colegas e amigas Elza Moreira, Rosana Maria dos Santos, Sueli Valezi, Marilu, Iraneide, Ivone e Mirian Ross Milani, pelo ombro amigo nos momentos em que as tensões quiseram superar a minha vontade de concretizar este sonho;*

*À Prof<sup>ta</sup> Marli Pereira de Oliveira, Gerente do Ensino Médio do CEFETMT, pela sua compreensão nos momentos em que precisei me ausentar da instituição, para desenvolver esta pesquisa;*

*Aos meus colegas de Mestrado, Aline Jorge e Marcelo Porrua, por terem me emprestado um pouquinho do vigor de sua juventude no trajeto deste percurso;*

*À minha mãe, guerreira, mestra, amiga, pelos ensinamentos de vida e, como minha primeira professora, por ter me apontado o maravilhoso mundo das leituras;*

*Às minhas irmãs Marizilene e Marilucy, pelo apoio muitas vezes manifestado em forma de oração;*

*Aos meus genros Hudson e Reinaldo, à minha nora Rosemary, por terem participado, cada um a seu modo, da conquista desta vitória;*

*O meu agradecimento especial a Alfredo, esposo, companheiro e amigo, aos meus filhos queridos Edmar Luís, Maria Estela e Amarília Mathilde, por compreenderem as vezes em que o tempo dedicado à pesquisa manteve-me afastada do convívio familiar. Sem a compreensão e o incentivo de vocês, jamais teria conquistado esta vitória.*

### ***Dedicatória***

*Aos meus netos Hudson Marcelo, Bartira, Alfredo Nabor, Marina e Rafaela Olenka, fontes em que retorno para realimentar os sonhos de um mundo melhor.*

### *Epígrafe*

*“Ler é sempre um encontro enigmático e labiríntico com o(s) outro(s). Por isso está na sutileza da palavra, está na riqueza dos significados. Goethe dizia que ler é a arte de desatar nós cegos. Podemos pensar a frase de Goethe num contexto polissêmico em que ‘nós cegos’ podem ser os nós difíceis da vida, os ‘nós’ da garganta, os ‘nós’ pelo corpo; ou ainda pensar em ‘nós cegos’ a partir de algumas cegueiras que desenvolvemos em relação ao mundo em que vivemos. Ler não é apenas decodificar os códigos da língua. É também desfazer os nós cegos de uma não compreensão sobre isto ou aquilo. É poder enxergar no fora o que vai por dentro ou vice-versa”.*

*Roger Chartier*

## Resumo

SILVA, Marlene Rodrigues da. **Práticas de leitura e constituição de alunos-leitores: confronto entre as leituras legitimadas pela escola e a leitura como prática social** Dissertação [Mestrado].UFMT, Cuiabá, 2005, 207 p.

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de caráter qualitativo-interpretativo, envolvendo alunos de 8ª série do Ensino Fundamental e duas professoras que ministram aula de Língua Portuguesa nas turmas investigadas. As escolas pública de Cuiabá-MT que serviram de cenário para esta pesquisa estão localizadas em espaços geográficos distintos, possibilitando uma visão mais ampla do contexto sócio-cultural em que estão inseridos alunos e professoras, sujeitos desta pesquisa. Durante um bimestre, foram coletados dados através da observação do contexto natural de sala de aula, de questionário escrito e de entrevistas com perguntas abertas, visando desvelar em que situação se constituem alunos-leitores no ambiente escolar. Os dados aqui analisados revelaram que, com relação às práticas de leitura no contexto da sala de aula, ainda não se efetivou um trabalho fundamentado na perspectiva dialógica da linguagem. Com relação aos gêneros textuais predominantes nas aulas de leitura, constataram-se práticas de leitura centradas nos gêneros textuais legitimados pela escola, via livro didático. Engendrados em uma formação discursiva na qual crenças e saberes instituídos foram manifestados, a constituição de alunos-leitores transcorreu mediada por práticas pedagógicas em que a leitura oralizada se destacou nos diferentes episódios observados.

Palavras-chave: Dialética de sala de aula, Formação Discursiva e Constituição de Alunos-Leitores.

## ABSTRACT

SILVA, Marlene Rodrigues da. **Reading practices and constitution of students-readers: confront between the reading legitimated by school and reading as social practice.** Dissertação [Mestrado] UFMT, Cuiabá, 2005, 207p.

The present study is the result of a research which has a qualitative-interpretative approach, involving students from of 8th grades of Basic Education and two teachers who give Portuguese classes for the investigated group. The public schools in Cuiabá-MT, where the research was carried out, are located in different geographic locations, allowing a broad vision of the social-cultural context where the students and teachers, subjects of this research, are inserted. During a school bimester, data were collected through observation of the natural context of classes, from written questionnaire and from interviews with open questions, aiming at finding out in which situation students-readers are constituted in the school environment. The data was analyzed and the results revealed that, regarding to reading practice in the context of the classroom, a work based in dialogic perspective of language has not been accomplished yet. Regarding to gender texts most used in the reading classes, it was found reading practices based in the gender texts which are legitimated by school through the didactic material used. Produced in a discursive formation in the which beliefs and knowledges instituted were revealed, the constitution of students-readers happened mediated by pedagogical activities where oral reading was noticed in the different phases observed.

Keywords: classroom dialectics, discourse formation, constitution of students-readers.

## SUMÁRIO

<b>Motivos da pesquisa</b>	1
<b>Capítulo I</b>	12
<b>Arquitetura da pesquisa</b>	12
1.1 Procedimentos metodológicos	12
1.2 Os cenários da pesquisa	17
1.2.1 O ritual de entrada no ambiente escolar	18
1.2.2 A Escola A	25
1.2.3 A Escola B	33
1.4 Os sujeitos da pesquisa	38
1.4.1 As professoras	39
1.4.2 Os alunos	40
1.5 A composição desta pesquisa	44
1.5.1 A observação	44
1.5.2 A escuta dos sujeitos: O questionário e as entrevistas	49
<b>Capítulo II</b>	61
<b>Os pilares conceituais</b>	61
2.1 Concepções de linguagem e ensino da língua materna	61
2.2 Uma abordagem interacionista para o ensino da língua(gem)	65
2.3 O texto como interação verbal	69
2.4 Gêneros textuais como objeto de estudo	72
2.5 Concepções de leitura	78
2.6 Leitura como processo interacionista	80
2.7 A prática pedagógica e a constituição do aluno-leitor	84
<b>Capítulo III</b>	92
<b>A revisitação dos dados no arremate da pesquisa</b>	92
3.1 Salas de aulas: interação e constituição de alunos-leitores	94

3.2	As professoras no desempenho do papel social de docente	95
3.2.1	A professora da Escola A e o papel social de docente	97
3.2.1	A professora da Escola B e o papel social de docente	106
3.3	As professoras e suas concepções de leitura	109
3.3.1	Concepção de leitura da professora da Escola A	110
3.3.2	Concepção de leitura da professora da Escola B	111
3.4	As professoras e suas crenças	113
3.4.1	Alunos Idealizados pelas professoras	115
3.4.2	Alunos carentes	117
3.4.2	Professor: transmissão de valores e ensinamentos	120
3.4.2	Professora confidente	122
<b>4</b>	<b>Práticas de leitura e a constituição de alunos-leitores</b>	<b>124</b>
4.1	Leitura oral: prioridade nas atividades de leitura	125
4.1.1	Leitura como instrumento da retórica	126
4.1.2.	Leitura performática na sala de aula da Escola A	127
4.1.3.	Leitura performática na Escola B	129
4.2.	A leitura como método coercitivo	132
4.2.1.	A leitura como mecanismo coercitivo na Escola A	136
4.2.2.	A leitura como mecanismo coercitivo na Escola B	143
4.3.	Leitura mediada pelo livro didático	143
4.3.1.	Leitura mediada pelo livro didático na Escola A	143
4.3.2.	Leitura mediada pelo livro didático na Escola B	147
4.4.	Exercícios estruturais como estratégia de leitura	151
4.5.	Leitura mediada pela professora	156
4.5.1.	A leitura do aluno via leitura da professora na Escola A	157
4.5.2.	A leitura do aluno via leitura da professora na Escola B	162
<b>5</b>	<b>A leitura do ponto de vista dos alunos</b>	<b>166</b>
5.1.	A concepção de leitura dos alunos da Escola A	167
5.2.	O conceito de leitura dos alunos da Escola B	177
	<b>Considerações finais</b>	<b>185</b>
	<b>Referências bibliográficas</b>	<b>194</b>
	<b>Anexos</b>	

## Motivos da Pesquisa

Tornar-se leitor, na complexa sociedade em que vivemos, não é apenas uma tarefa individual, uma vez que essa habilidade implica práticas sociais produzidas em diferentes contextos culturais. Saber ler transcende o domínio do código, como afirma Orlandi (1993): “Leitura, vista em sua acepção mais ampla, pode ser entendida como atribuição de sentidos”. A essa definição, acrescento que a leitura é a capacidade de atribuir sentidos às coisas, de interagir com outros sujeitos e outras épocas através do texto, de interpretar os diferentes signos que estão a nossa volta.

A constituição do sujeito-leitor começa na observação ingênua do seu entorno e tende a se ampliar em outros espaços culturais onde se tem acesso a outras leituras. Isso ocorre, provavelmente, no espaço escolar cuja dinâmica está centrada na capacidade de ler e compreender bem o que se é lido.

Paulo Freire (2003, p.21), ao rememorar a sua história de leitura, assegura que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquela”. Inspirada em Freire, faço uma viagem no tempo, buscando nos labirintos da memória experiências que marcaram a minha história de leitura, como inspiração primeira para pesquisar a constituição de outras histórias de leitura.

Filha de mãe professora, os livros fizeram parte das minhas brincadeiras infantis, povoaram de fantasias o imaginário da menina do interior, que viajava na magia da leitura ao se intitular dona do reino encantado de Emília, de Narizinho e de Pedrinho. Na sala de aula de chão batido na Escola Rural Boa Vista, próxima a Rondonópolis MT, a leitura da palavra complementava a minha leitura de mundo, através das histórias que se passavam no sítio do Seu Fulgêncio, na cartilha *Vamos Estudar*. O despertar da manhã na roça, a grande derrubada, a queimada são

imagens captadas nas páginas dessa cartilha que emergem ainda nítidas nas minhas reminiscências.

Na adolescência, a leitura da escola já não satisfazia minha curiosidade em descobrir coisas novas, própria de alguém que começava a desvendar outros encantos da vida. Vieram as primeiras leituras consideradas à época perigosas para “meninas de família”, a exemplo da obra *A Carne* de Júlio Ribeiro, lida longe dos olhos vigilantes da mãe e da protetora da moral e dos bons costumes: a escola de cunho religioso. Dos textos didáticos lidos à época na escola dirigida por religiosos, não guardo lembranças. Somente no último ano do antigo ginásio, o reencontro com a leitura deixou marcas significativas, assim como aconteceu no Curso de Magistério, ambos realizados em escolas públicas.

À época da oitava série ginásial na década de 70, no Ginásio Marechal Rondon em Jaciara MT, ainda que o texto fosse usado como meio para o ensino da gramática, tive pela primeira vez contato mais direto com uma diversidade de gêneros textuais considerados de qualidade menor, segundo parâmetros da escola, como, por exemplo, as leituras de letras de música popular brasileira.

Mesmo sem conhecimento teórico sobre gêneros textuais, a professora de Comunicação e Expressão nos proporcionou a descoberta de uma leitura prazerosa a partir de letras de músicas, de poemas, de cartas e outros textos que faziam parte do nosso cotidiano. Nessa época, outras leituras de entretenimento somavam-se à leitura da escola, como a das fotonovelas, através das quais descobri também a leitura da linguagem não-verbal.

Acontecimentos alheios a minha vontade me afastaram temporariamente da escola, porém não da leitura. Paralelamente à leitura de textos informativos de jornais e revistas, o mundo fantasioso se revelava por meio da leitura dos romances

*Júlia, Bianca, Sabrina.* Ainda que julgados como obras de menor valor literário, considero que esses romances também contribuíram para ampliar a minha história de leitura.

Retomei os estudos em 1983, desta vez na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Professor André Avelino Ribeiro, em Cuiabá, onde tive a oportunidade de melhor compreender o mundo real através das histórias ficcionais propiciadas pela leitura dos clássicos literários que, mesmo sendo obrigatória, foi fundamental na constituição da minha história de leitura. No curso de Magistério, a Professora Maria Donata da Silva Borges me incentivou a participar de concursos nacionais sobre a vida e a obra de Guimarães Rosa e Manuel Bandeira. Esse fato me fez constatar que existem outras formas de ler um texto literário e ainda me proporcionou uma inserção preliminar no campo da pesquisa.

Ainda que trabalhada de forma incipiente e às vezes equivocada, hoje tenho a certeza de que foi na escola que a leitura me apresentou uma forma diferenciada de olhar as coisas ao meu redor, de enxergar verdadeiramente o mundo. Atribuo a essa passagem a convicção de que, no espaço escolar, é possível trabalhar a leitura na perspectiva de se formar cidadãos críticos, capazes de transformar a si e, possivelmente, o meio em que vivem. A docência se apresentou como a possibilidade de se efetivar essa utopia.

A minha trajetória como professora de Língua Portuguesa é marcada por experiências com alunos de escolas públicas de 1º e 2º graus. Iniciei o meu itinerário como professora na Escola Municipal de 1º Grau Maria Pedrosa, no Bairro Novo Paraíso, na periferia de Cuiabá, em 1986. Foi nessa escola que o meu desejo de formar alunos-leitores se defrontou, pela primeira vez, com as precárias condições das escolas públicas: carência de livros e de outros materiais impressos, ausência

de biblioteca, entre outras. Com ajuda de colegas e familiares, adquiri livros de história, gibis e formei uma mini biblioteca em sala de aula. Todavia, a minha prática pedagógica, fundamentada por princípios tradicionais, impedia que a leitura fluísse de modo significativo para os alunos, cuja maioria tinha contato pela primeira vez com a leitura de textos escritos na escola. As angústias não eram poucas, para quem estava iniciando uma carreira com intuito de, se possível, transformar o mundo.

Enfim, uma esperança: a formação acadêmica em Letras - Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa e Brasileira na UFMT, em 1986. Foi na academia que respostas às minhas angústias me foram apresentadas através do estudo da Lingüística. No escopo da nova crítica às concepções tradicional e estruturalista da língua, começava a se esboçar um discurso pragmático acerca do ensino da língua materna, dando ênfase à leitura como construção de sentidos, e não mais como mera decodificação de símbolos gráficos.

Esse novo paradigma, difundido nas décadas de 80 e 90 entre pesquisadores e professores de Língua Portuguesa através de seminários, palestras, pesquisas e outros meios, possibilitou-me trabalhar a leitura numa perspectiva interacionista, compatível com a necessidade de formar leitores de fato, e não simples reprodutores de informações captadas na superfície dos textos.

Com essa visão de ensino de leitura, estreei no antigo Segundo Grau, como professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Professor André Avelino Ribeiro, no Bairro Morada da Serra I. Esse fato marcou significativamente a minha vida profissional.

Foi nessa escola que a vontade de desenvolver uma prática pedagógica comprometida com as transformações sociais esbarrou, mais uma vez, nas

dificuldades proporcionados por um sistema de ensino caótico no que diz respeito às necessidades, especialmente dos filhos da classe trabalhadora, que vêm a escola como possibilidade de ultrapassar os limites impostos pelas desigualdades sociais. Reprodução de texto somente era possível com ajuda do velho mimeógrafo a álcool, estratégia, provavelmente, ainda presente em muitas escolas públicas em nosso Estado. Se quisesse usar um texto xerocopiado, precisava recorrer à verba própria, ou arrecadá-la junto aos alunos.

Atrelada a essas problemáticas, ainda não havia conseguido me desprender totalmente do uso do texto como pretexto para o ensino da gramática, proporcionando-me experimentar uma prática pedagógica desvinculada das teorias estudadas na academia. Foi, portanto, a realidade da prática pedagógica que me levou a refletir sobre a necessidade de ampliar conhecimentos a respeito de um ensino coerente com o atual paradigma de Língua Portuguesa.

Nessa época, recém-formada em Letras - Língua Portuguesa e Literatura Brasileira - tive a oportunidade de dar continuidade à minha formação profissional. Em 1993, o curso de especialização em Sociolingüística e, em 1999, a especialização em Lingüística Aplicada foram responsáveis pela consolidação da minha concepção de leitura como prática social, interacionista.

Uma nova realidade devolveu-me a possibilidade de sonhar com uma prática pedagógica que viabilizasse a formação de leitores críticos, reflexivos. Através de concurso público, em 1994, ingressei na então Escola Técnica Federal de Mato Grosso. Não mudava apenas de cenário, os alunos também eram outros. Deparei-me com uma “clientela” constituída, na maioria, por filhos de trabalhadores com nível de escolaridade variando entre médio e superior.

Como professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na Escola Técnica Federal de Mato Grosso, passei a trabalhar com textos variados, já que os recursos oferecidos por essa instituição de ensino me permitiram recorrer a outros textos além dos apresentados nos livros didáticos. Além de textos verbais, incluí na minha prática pedagógica leitura de filmes, de textos não-verbais, letras de música, textos de jornais, manuais de instrução, dentre outros.

Lentamente, fomos rompendo barreiras, como a resistência de alguns alunos diante do desconhecido em termos de prática pedagógica. Tentar essa ruptura da prática pedagógica rotineira que muito me angustiava levou-me a trilhar por caminhos de incertezas. Porém, o resultado positivo constatado confirma que é possível desenvolver práticas de leituras significativas, com base na natureza dialógica da linguagem.

Em 1996, a então ETFMT firmou contrato com a Secretaria de Educação, assegurando a alunos oriundos de escolas públicas estaduais e municipais 50% das vagas oferecidas nos exames de seleção. Esse fato mudou o perfil dos alunos que ingressavam na ETFMT, causando repercussão negativa entre professores de todas as áreas. A deficiência de conteúdo apresentada pelos alunos recém-saídos do Ensino Fundamental tornou-se notória, assim como a deficiência em leitura que passou a ser destacada por professores de outras áreas. Configurou-se um novo desafio para os professores, especialmente de Língua Portuguesa, a quem geralmente se atribui a responsabilidade de formar alunos em condições de ler textos mais complexos, exigidos pelas áreas de conhecimento da formação técnica (à época, integrada ao antigo 2º grau).

Nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, constatou-se que a maioria dos alunos desenvolvia uma leitura superficial, restrita à abstração de informações

explícitas no texto. Além disso, desconhecia a leitura de textos não-verbais como se estes não fizessem parte do seu cotidiano. Não se pode desconsiderar que, para muito desses alunos, a leitura se limitava a uma atividade pragmática: para arranjar serviço, para ler manuais de instrução, para ampliar vocabulário, para passar no vestibular. Configurava-se um novo desafio: ensinar a ler ou ajudar os alunos a desenvolver práticas de leitura?

Novas angústias, novas tentativas de vencer mais um desafio, sem, contudo, perder a expectativa de promover mudanças. Confesso que não está sendo fácil reverter uma situação decorrente de fatores que, na maioria das vezes, estão acima da nossa boa vontade, do nosso compromisso político. Esse novo desafio me fez enveredar por outras leituras teóricas, a fim de intensificar o processo de leiturização dos meus alunos. Trabalhar os diversos gêneros textuais, em contrapartida aos limites das tipologias textuais indicadas nos manuais didáticos, foi a saída.

Os comentários dos alunos de que não tinham feito “aquela leitura” antes da “desmontagem” dos textos lidos, sem pressa, confirmaram que é possível tornar a prática de leitura significativa, politicamente relevante na tentativa de romper o cerco das desigualdades sociais.

Diante dessa possibilidade de mudança, assaltam-me alguns questionamentos. Em que condições se desenvolvem as práticas de leitura no ensino fundamental? As práticas de leitura desenvolvidas no ensino fundamental têm viabilizado a formação de alunos - leitores críticos, reflexivos? Os alunos no ensino fundamental têm acesso à diversidade de gêneros textuais nas aulas de leitura? Além do livro didático, que outros recursos didático-pedagógicos são utilizados nas aulas de leitura?

Esses questionamentos acerca da constituição do aluno-leitor no ambiente escolar me instigaram a pesquisar a temática leitura de forma sistematizada, a fim de melhor compreender como se dá a constituição do aluno-leitor no Ensino Fundamental, período em que geralmente a escola se apresenta como espaço de significativa representação social na constituição da nossa história de leitura.

Olhar as ações que se desenvolvem na sala de aula na condição de pesquisadora me levou a tomar uma posição em que visse no outro as angústias e dúvidas que me instigaram a navegar por mares de águas turbulentas. Adentrar nas salas de aula, investigar as ações desenvolvidas nesses ambientes escolares levaram-me a sentir, a princípio, um corpo estranho preste a violar um espaço quase sagrado. No entanto, precisava me despir desse complexo de culpa, para tentar desvelar a questão que me instigou a desenvolver esta pesquisa:

Como se desenvolve a constituição do aluno-leitor da 8ª série do Ensino Fundamental, considerando práticas pedagógicas e práticas de leitura de diferentes gêneros textuais?

Delimitada a questão, tracei como objetivo principal desta pesquisa:

- Investigar práticas de leitura de diferentes gêneros textuais desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, considerando a relação entre concepções e crenças que subsidiam essas práticas de leitura e a aprendizagem do aluno.

A fim de desenvolver uma pesquisa significativa, elegi como objetivos específicos:

- Analisar o trabalho pedagógico desenvolvido nas atividades de leituras;
- Investigar a circulação de gêneros textuais nas atividades de leitura;

- Investigar crenças e concepções de leitura que dão suportes às práticas de leitura desenvolvidas nas salas de aula;
- Analisar as estratégias de leituras recorrentes nas aulas observadas;
- Analisar a interação professoras/ alunos nas práticas de leitura.

Como não é possível desenvolver uma pesquisa envolvendo todas as séries do Ensino Fundamental, optei em pesquisar duas turmas de 8ª série, por entender que, nessa fase, o aluno já tenha adquirido maturidade como leitor, e também por se tratar de uma fase intermediária entre Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Duas escolas públicas estaduais foram selecionadas, tendo em vista as suas diferentes localizações, o que leva a pressupor diferentes sujeitos no que diz respeito, principalmente, aos alunos. Outro critério considerado foi o fácil acesso ao locus de pesquisa, pois uma escola fica próxima ao meu local de trabalho, e outra se situa no bairro onde moro.

Problematizar a constituição de alunos – leitores na sala de aula não significa desencadear uma caça a culpados pela leitura superficial apresentada por alunos recém-saídos do Ensino Fundamental. Com esta pesquisa, pretendo ampliar o leque de discussões a respeito da prática de leitura, para que possa efetivar, no ambiente escolar de diferentes níveis de ensino, práticas de leitura sustentadas pela noção de texto como espaço discursivo e, como tal, lacunar, aberto a construções de sentido(s) que se instaura(m) no ato de leitura.

Esta dissertação se estrutura em quatro capítulos. No primeiro, desenha-se a arquitetura desta pesquisa, começando pela metodologia e os instrumentos responsáveis pela sua tessitura. Na seqüência, ao descrever o desenrolar da

pesquisa, serão apresentados os cenários e os sujeitos, elementos fundamentais no processo de investigação.

No segundo capítulo, explico as bases teóricas que sustentam esta pesquisa, começando pela abordagem sucinta das concepções de linguagem que, ao longo dos anos, deram suporte às aulas de Língua Portuguesa. Detenho-me na abordagem interacionista, porque é esta concepção que subjaz, ainda que teoricamente, ao atual ensino-aprendizagem de língua materna e, conseqüentemente, às práticas de leitura no contexto escolar.

Ainda nesse capítulo, também será investigada a definição de texto como espaço de interação verbal e a questão dos gêneros textuais, recursos viáveis para que se ampliem as possibilidades de leitura no ambiente escolar. Serão enfocadas também as concepções de leitura que sustentam, teoricamente, as práticas pedagógicas no ambiente escolar.

Será dada ênfase à concepção de leitura na perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa, por se tratar do aporte teórico em que me ancorei para analisar as questões referentes às práticas de leitura no contexto das duas salas de aula observadas e a constituição de alunos-leitor. Neste capítulo, detenho-me na constituição do sujeito leitor na sala de aula, tomando por base os PCNs dirigidos ao ensino fundamental (1998) e estudos desenvolvidos por Orlandi.

No terceiro capítulo, dividido em três partes, retoco o desenho desta pesquisa ao revisitar as situações observadas nas salas de aula e outros aspectos relevantes captados no contexto das duas escolas pesquisadas. Serão analisados trechos de conversas informais, respostas ao questionário com perguntas abertas e as entrevistas envolvendo as professoras e os alunos, na tentativa de melhor compreender como se constitui o aluno-leitor nas duas salas de aula que serviram

de cenário para esta pesquisa, buscando, assim, desvelar a questão que me instigou a realizar esta investigação.

Os dados levantados serão analisados à guisa da teoria interacionista da linguagem postulada por Bakhtin e a concepção de leitura preconizada pela Análise do Discurso. De acordo com essas teorias, leitura não pode ser considerada uma atividade mecânica, passiva.

Por entender a dinâmica social como fenômeno responsável pelas diferentes formas de compreender as atividades que são desenvolvidas no espaço escolar, não tenho a pretensão de atribuir caráter conclusivo ao tema leitura com esta pesquisa. É mais um olhar que se lança no meio de tantos outros olhares, na certeza de que, no mundo da pesquisa em educação, nada existe de absoluto, de acabado. Portanto, no capítulo conclusivo, abro espaço para refletir sobre a constituição do aluno-leitor no ambiente das escolas pesquisadas, considerando a concepção de leitura na perspectiva da Análise do Discurso, por considerar esta a mais viável para subsidiar práticas de leitura adequadas ao atual contexto histórico-social.

# CAPÍTULO I

## ARQUITETURA DA PESQUISA

### 1.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As transformações por que passa a sociedade pós-moderna impõem novos desafios à atividade de pesquisa e ao pesquisador, principalmente no que diz respeito a questões teórico-metodológicas.

A configuração desse novo paradigma levou à reflexão sobre o tipo de ser humano que estaria mais afinado com o perfil da nova sociedade, trazendo à tona questões cruciais sobre o papel da educação no atual contexto histórico. Essas indagações impulsionaram um novo rumo à pesquisa em educação, provocando mudanças nas abordagens metodológicas, definindo um novo estatuto para a produção de conhecimento sobre as ações que se desenvolvem na escola. A constatação dos fatos realizada através de dados estatisticamente quantificados tornou-se insuficiente.

Indagações a respeito da relação entre oportunidades escolares e a origem social dos alunos imprimiram não só uma nova postura do investigador diante do seu objeto de estudo, como também possibilitaram o desenvolvimento de uma nova teoria capaz de explicar os fenômenos sociais que envolvem o sistema educacional. Teixeira (2003, p. 98) argumenta que entender os processos sociais implicados nos fenômenos educacionais significa deslindar as estruturas e agenciamentos humanos que os constituem, desnaturalizando-os por meio de análise de suas manifestações sociais. Esboça-se, portanto, um novo desenho de pesquisa em educação.

Para melhor compreender os fenômenos que envolvem o contexto escolar, é preciso que o pesquisador assuma uma nova postura frente ao seu objeto de investigação. Segundo Vilela (2003, p. 8), apenas na imersão em seu próprio objeto de investigação e na trama social que o envolve, é possível ao pesquisador encontrar as respostas adequadas, os formatos metodológicos mais precisos, os procedimentos mais fecundos para o delineamento de sua pesquisa.

Como observa Tura (2003), na metade de século passado, análises da ação educativa possibilitaram que, progressivamente, os pesquisadores se aproximassem dos ambientes escolares,

espaço de interação entre alunos e professores, das condições concretas da realização do ensinar e aprender. As escolas, a sala de aula e os diferentes espaços escolares passaram a ser vistos como microcomunidades complexas. (TURA, 2003,p. 183).

A procura de metodologias de pesquisa que possibilitassem melhor teorizar sobre os processos típicos do ambiente escolar despertou o interesse pelos trabalhos qualitativos de cunho interpretativo, na tentativa de se atribuir significados aos fenômenos relacionados à educação.

Foi no espaço escolar que a prática de leitura despertou inquietações, devido à evidência de uma ação pedagógica não condizente com as necessidades de se constituírem leitores com reais condições de atuar na complexa sociedade em que vivemos. Todavia, não basta apenas problematizar a realidade da nossa educação já tão castigada por severas críticas ao longo dos anos. Depois de problematizar a realidade do espaço educacional, é preciso reconstituí-la sob a forma de uma questão social.

No dizer de Teixeira, uma pesquisa em educação precisa ser:

edificada por entre planos, vigas e eixos devidamente escolhidos e combinados que assegurem sua criação - a construção do conhecimento que lhe é peculiar. É como uma arquitetura traçada no objeto de estudo, um objeto científico erigido mediante combinação de fatos, questões, observações, teorizações, análises, raciocínios. (TEIXEIRA, 2003,p. 82)

As indagações sobre o papel da leitura no cotidiano da escola levaram-me a refletir sobre a minha prática pedagógica e sobre os desafios que muitos sujeitos – professores e alunos - enfrentam na condição de protagonistas de um projeto desenhado, muitas vezes, por mal traçadas linhas.

Desvelar essa problemática, na qual me vejo enredada, levou-me a buscar outros saberes já constituídos através da interlocução entre pesquisadores que, ao longo dos anos, discutem o papel da leitura no ambiente escolar. Esse intercâmbio de conhecimentos a que tive acesso se deu por meio de leituras, seminários e cursos de pós-graduação.

A fim de enxergar além da opacidade que envolve a realidade das salas de aula, tornou-se necessário encontrar vigas sólidas que permitissem tentar apreender o invisível naquilo que parece óbvio. A pesquisa qualitativa/ interpretativa foi adotada, por entender que esse tipo de investigação possibilita melhor compreender a realidade educativa em seu movimento, considerando o contexto histórico, social e político que subjaz à interação entre sujeitos socialmente posicionados.

Compreender a constituição do aluno-leitor, especialmente no ensino fundamental, período em que, geralmente, a escola apresenta como espaço essencial para se ampliar a nossa história de leitura, aproximou-me de um ambiente escolar já distante da minha atual prática pedagógica: 2 salas de 8ª série do Ensino Fundamental.

Na condição de pesquisadora, a inserção no ambiente escolar me permitiu lançar um outro olhar sobre as ações que se desenvolvem nesse espaço, como, por exemplo, o processo de construção de um saber formalizado, legitimado pelo Sistema do qual a escola faz parte. Em se tratando de leitura, esse saber se consolida na forma como se desenvolve essa prática. A escolha do livro didático, a seleção de temas, a opção por determinados gêneros textuais, por exemplo, podem indicar como se tece a formação do aluno-leitor no ambiente escolar.

A investigação qualitativa/ interpretativa permite que o pesquisador, na condição de observador-ouvinte no contexto natural da sala de aula, procure compreender como professor e aluno influenciam e são influenciados, reciprocamente. Esse tipo de investigação possibilita que, ao observar o movimento que configura essa dinâmica de trocas, de relações entre sujeitos sociais, o pesquisador tenha condições de visualizar o papel social da escola:

O estudo da atividade humana na sua manifestação mais imediata – o existir e o fazer cotidiano – parece fundamental para compreender, não de forma dedutiva, mas de forma crítica e reflexiva, o momento da reprodução e da transformação da realidade social. A importância do estudo do cotidiano escolar se coloca aí: no dia-a-dia da escola é o momento de concretização de uma série de pressupostos subjacentes à prática pedagógica, ao mesmo tempo em que é o momento e o lugar da experiência de socialização que envolve professor e alunos, diretor e professor, diretor e alunos e assim por diante. Conhecer a realidade concreta desses encontros desvenda, de alguma forma, a função de socialização não-manifesta da escola, ao mesmo tempo em que indica as alternativas para que esta função seja concretizada da maneira mais dialética possível. (ANDRÉ, 2001, p. 40).

Aparentemente, os fatos que ocorrem no cotidiano da sala aula são óbvios. Pelas lentes da pesquisa qualitativa/interpretativa, é possível tentar enxergar, através desse óbvio, a invisibilidade do cotidiano. Essa abordagem possibilita a obtenção de uma grande quantidade de dados a partir da descrição de locais,

peças, ações, interações, fatos, formas de linguagem e outras expressões que permitem a configuração da realidade estudada (André, 2001, p. 38).

A coleta de dados no ambiente natural da sala de aula possibilitou-me detectar o conceito de leitura e o valor social atribuído a essa atividade tanto pelas professoras quanto pelos alunos, sujeitos desta pesquisa. Outros aspectos envolvendo atividade de leitura também se destacaram, como: os gêneros textuais usados nas atividades de leitura, a relação dos alunos com os gêneros textuais explorados nas atividades de leitura e episódios de leitura no contexto das duas escolas pesquisadas. Esses aspectos observados constituíram o foco desta pesquisa.

Foi dado destaque à prática pedagógica das professoras, elemento responsável direta e indiretamente pela condução do processo educacional, pois Kleiman (1989, p. 41), ao refletir sobre propostas de leitura desenvolvidas nas escolas, destaca a ação prática do professor e o reflexo dessa prática na constituição do aluno-leitor. Segundo essa pesquisadora, no contexto escolar, o professor pode exercer o papel de mediador entre autor/ leitor ou “fornecedor de condições” para que se estabeleça entre autor e leitor o jogo da interlocução. Ou seja, a formação do aluno-leitor está diretamente associada à prática pedagógica desenvolvida na sala de aula.

Ainda com relação à prática pedagógica, houve a necessidade de dar um destaque à interação professor/alunos, tendo em vista as situações observadas nas salas de aula que serviram como cenários desta pesquisa.

A fim de melhor compreender como o cotidiano da sala de aula é conduzido, representado e interpretado por professores e alunos, sujeitos desta pesquisa, foram utilizados instrumentos que possibilitaram uma ampla coleta de informações.

## 1. 2. OS CENÁRIOS DA PESQUISA

Compreender o que pensam e como agem professoras e alunos da 8ª série do ensino fundamental acerca do trabalho pedagógico com a leitura de diferentes gêneros textuais, levou-me a duas escolas públicas em Cuiabá, Mato Grosso, situadas em pólos geográficos distintos. Essa estratégia foi utilizada, a fim de desenvolver uma pesquisa significativa.

As escolas selecionadas passarão a ser denominadas de Escola A e Escola B, para resguardar a identidade das instituições que, gentilmente, me acolheram durante um bimestre.

O fato de pesquisar instituições de ensino situadas em pólos geográficos distintos possibilitou-me investigar uma composição heterogênea de sujeitos, principalmente no que diz respeito aos alunos.

O processo da pesquisa transcorreu em ambiente natural da sala de aula, obedecendo a um período de tempo previamente institucionalizado. Optamos por permanecer nas escolas durante um bimestre, a fim de acompanhar o desenvolvimento de atividades provavelmente organizadas em unidades. Comecei esta pesquisa em outubro de 2003, período em que se iniciava o quarto bimestre nas escolas públicas selecionadas, e somente foi possível concluí-la no primeiro bimestre de 2004, devido a entraves alheios à minha vontade.

O primeiro contato com as escolas ocorreu no final do mês de setembro, seguindo um protocolo aparentemente estabelecido. Primeiro, fui recebida pela supervisora nas duas escolas. Esse fato me levou a pressupor a vigência de regras

baseadas na hierarquia no ambiente escolar, com as quais eu deveria conviver no período de observação.

### **1.2.1 O RITUAL DE ENTRADA NO AMBIENTE ESCOLAR**

Final do mês de setembro de 2003, em uma tarde de sol escaldante, cheguei à Escola A, pela rua lateral, onde um portão preto, muito alto contrastava com a exuberância da primavera desabrochando na florada amarela de um pé de flamboyã. Através de um interfone me fiz anunciar e, por alguns segundos, aguardei até que o portão, automaticamente, se abrisse, permitindo a minha passagem. Dirigi-me ao hall da entrada principal e, através de uma pequena janela, expus o motivo da minha visita à escola. Novamente fui surpreendida pela tecnologia: da secretaria geral, uma servidora acionou o automático, e a larga porta se abriu. Percorri um corredor amplo e limpo em cujas paredes cartazes espalhados veiculavam mensagens de cunho religioso e institucional, trabalhos confeccionados pelos alunos, divulgação de datas festivas, proporcionando aos olhos, habituados ou não ao ambiente, uma profusão de textos.

Na sala da supervisão, fui recebida pela supervisora do período vespertino e pela coordenadora de linguagens, às quais me apresentei e expus o objetivo da visita. À coordenadora de linguagens coube o compromisso de fazer os acertos formais para que eu desse início à observação. Demonstrando preocupação com o fechamento do conteúdo programático no final do ano letivo, a coordenadora fez uma exigência: que a pesquisa não comprometesse as aulas. Acordo firmado, voltei

à escola em uma sexta-feira de setembro para conversar informalmente com a professora.

Na data programada, cheguei à Escola A antes de iniciar a segunda aula e fui conduzida à sala dos professores pela secretária, uma espécie de autoridade na escola.

Aconchegante e razoavelmente ampla, a sala dos professores se revelou não apenas como um espaço de descanso. Durante a fase de observação, por várias vezes, constatei o multiuso desse espaço, pois, ao mesmo tempo em que alguns professores conversavam informalmente, outros colocavam em dias suas atividades extra-sala, como preparação de aula, fechamento de diário de classe, elaboração e correção de provas.

A sala dos professores também se apresentou como espaço de cobranças. Em um quadro mural, bilhetes da supervisão, coordenação de área e da secretaria expunham diferentes cobranças de atividades supostamente não cumpridas pelos professores. Um aviso despertou minha atenção por se tratar de limitações de reprodução de cópias. Isto é, a cada professor era limitado um total de cópias muito aquém ao número de alunos, conforme informações posteriormente obtidas.

Foi na sala dos docentes que conversei pela primeira vez com a professora da 8ª série C, período vespertino, a qual me sugeriram observar. Apesar de já advertida quanto à excentricidade da professora, o seu visual causou-me estranheza.

Assim que ela entrou na sala dos professores, não foram necessárias as apresentações, pois identifiquei-a pela composição do seu excêntrico visual: usava uma xale sobreposto às calças compridas, blusa de mangas longas, turbante

formado por um lenço colorido encobrendo-lhe totalmente os cabelos, vários colares coloridos e brincos grandes arrematando o seu visual. Desenhava-se à minha frente uma imagem intrigante, principalmente pelo contraste que se formava com a expressão jovial do seu rosto. Não foi difícil inferir que se tratava da professora de Língua Portuguesa da 8ª série C. Apresentei-me a ela, expus -lhe o meu objeto de pesquisa, tentando disfarçar o meu estranhamento.

Esta professora, que passará a ser tratada por Ney, abreviatura do seu pré-nome, mostrou-se preocupada com a dificuldade em leitura apresentada por seus alunos, informando que, para o quarto bimestre, havia programado mais atividades de leitura, reservando esse período para desenvolver trabalhos em grupo sobre poetas da literatura nacional. Acertamos o início da observação para o dia 11 de outubro, data em que iniciaria o 4º bimestre.

Foi também no final de setembro que procurei a Escola B, a fim de solicitar autorização para desenvolver esta pesquisa. Manhã de uma segunda-feira de setembro de 2003, cheguei à escola após o intervalo. Na entrada, anunciei-me a uma funcionária através de uma fenda em forma de um olho mágico, no portão principal. Ela, cordialmente, permitiu-me entrar e indicou a sala da supervisão.

Não posso omitir as lembranças que afloraram assim que me deparei com o portão de entrada. Imagens de épocas marcantes na minha vida fizeram-me dar uma rápida volta no tempo, revelando lembranças ainda latentes na memória: o retorno aos estudos em 1983, e a primeira experiência como professora de Língua Portuguesa no antigo segundo grau, em 1992.

Foi também nessa escola que um exemplo de professora e, acima de tudo de ser humano, me revelou que é possível lutar pela dignidade do ensino pública em

nosso país: a saudosa Professora Eni de Sousa Magalhães, que me atribuiu o título de mestra, antecipando uma realidade que somente agora está se concretizando.

De volta à realidade, observei que, já na entrada, a Escola B traz marcas do novo tempo. Aparentemente, essa escola se mantém afastada dos movimentos da rua onde está localizada por meio de uma espécie de alambrado de tela. Logo à entrada principal, um estreito corredor cercado de tela estabelece a ligação com o pátio central da escola, reforçando a suposta segurança do ambiente. O refeitório, onde o lanche é servido, também é fortemente gradeado. Provavelmente, são marcas da nova realidade de muitas escolas públicas em nosso país.

Na sala da supervisão, fui recebida pela supervisora e diretora, a quem falei sobre o motivo da minha visita. Como a 8ª série somente funcionava no período matutino, optei pela turma A, pela compatibilidade de horário. Voltei à escola na terça - feira seguinte, para o primeiro contato com a professora.

Durante o intervalo, apresentei-me à professora MC (primeiras letras da composição do seu nome) a quem relatei o motivo da minha pesquisa. Aparentando bastante pressa, a professora MC me atendeu já no final do intervalo. Com relação à leitura, objeto desta pesquisa, essa professora se mostrou preocupada, alegando descaso por parte dos alunos. Na sua fala, repete-se um discurso que já se tornou de senso comum entre professores, de que os alunos não demonstram gosto pela leitura. Marcamos o início da pesquisa para 16 de outubro, começo do 4º bimestre. Também ela havia programado, para esse bimestre, somente atividades de leitura, e é bom que se ressalte, leitura de clássicos da literatura brasileira.

Infelizmente, não foi possível concluir, nesse período, a observação na Escola B, pois a professora MC, que estava gestante, entrou de licença após duas semanas que eu havia iniciado o período de observação. Até o final do 4º bimestre, os alunos

ficaram sem aula de Língua Portuguesa, sendo obrigados, pela circunstância, a fazer trabalhos para obterem a nota do 4º bimestre.

Durante esse curto período de observação, alguns acontecimentos de sala se destacaram. No primeiro dia, os alunos foram deslocados para a biblioteca onde deveriam pesquisar sobre o gênero narrativo, a fim de caracterizar crônica, conto e romance. A professora responsável pela biblioteca indicou os livros que poderiam ser manuseados, destacando que os livros recém-adquiridos, trancados em um armário, não estavam disponíveis para pesquisa. Após escolherem aleatoriamente os livros, os alunos se dirigiram para a sala de leitura onde receberam as instruções para o desenvolvimento da pesquisa: deveriam, segundo a professora MC, “destacar apenas as características do gênero”, a fim de proceder a classificação da obra manuseada. Em seguida, a professora se retirou, porque estava “subindo aula” em outra sala de 8ª série, para “cobrir” a falta de um professor.

Enquanto isso, na biblioteca, a maioria dos alunos permaneceu com o livro aberto, sem, contudo, desenvolver a tarefa solicitada. Sentada em uma das mesas de leitura, observei que um aluno demonstrou interesse pela história que lia. Porém, ele teve que interromper a sua leitura, porque a sirene anunciou o final da aula. A professora, que retornou à biblioteca no final da aula, avisou que cobraria a pesquisa na aula seguinte. Todavia, a promessa não se cumpriu porque a professora não pôde comparecer à escola na data marcada.

Esses e outros dados foram devidamente registrados no diário de pesquisa. Devido à necessidade de interromper a observação, preferi não mencionar aqui outros dados, por acreditar que poderia estar fazendo uma análise prematura e também pela necessidade de retomar a pesquisa no início do ano letivo de 2004. A

aula na biblioteca foi registrada, porque essa prática de leitura foi recorrente na fase em que conclui de fato esta pesquisa.

Retornei à Escola B no início do ano letivo de 2004. À entrada, a funcionária que controla o portão me reconheceu, avisando-me que “agora é outra direção”. Diante dessa observação, compreendi que o ritual de entrada no ambiente escolar deveria ser refeito.

Procurei de novo a coordenadora a qual, para minha surpresa, havia sido minha aluna em um módulo de Lingüística Textual que ministrei na Universidade de Cuiabá – UNIC, em 2001. Dispensadas as apresentações, relatei mais uma vez o motivo da minha visita. Fui informada de que uma colega da supervisora, que também fora minha aluna no módulo citado, assumiria as aulas de Língua Portuguesa interinamente até o mês de maio, época em que a professora titular deveria retornar à sala de aula.

Na sala de supervisão também estava a professora que, em 2003, ocupara o cargo de supervisora da escola. A respeito do possível retorno da professora titular, a ex-supervisora comentou que, provavelmente, a professora MC não retornaria no término da licença, porque, na outra licença–maternidade, esta pagou o professor substituto para terminar o ano letivo. Segundo a ex-supervisora, a professora entraria com licença após o período permitido, porque “é mulher de médico”.

No dia 16 de fevereiro de 2004, no horário do intervalo, retornei à Escola B para o primeiro contato com a professora que passará a ser chamada de Ro, também iniciais do seu pré - nome. Ela, que já estava a par da minha pesquisa, mostrou-se receptiva, ressaltando apenas que não sabia ainda por quanto tempo permaneceria na escola.

Conversamos rapidamente sobre o objeto da minha pesquisa e, na ocasião, ela se demonstrou preocupada com a crise de leitura que atinge, principalmente, o ensino fundamental, antecipando-me uma proposta de trabalho sobre leitura sugerida pela coordenadora, a fim de incentivar os alunos a lerem. Marcamos o início da observação para o dia seguinte. Desta vez foi possível concluir a fase de observação e efetivar as entrevistas, ainda que ocorressem alguns contratemplos no percurso.

No mês de maio, período marcado para o retorno da professora titular, esta de fato entrou com um pedido de mais 15 dias de licença, como havia previsto a ex-supervisora. A professora Ro, então, continuou por mais 15 dias, ainda que não tivesse nem previsão de quando seu contrato como professora interina seria publicado. Passados os 15 dias, após os alunos realizarem festa de despedida para a Ro, a professora titular entregou à direção uma outra licença de mais 15 dias. No entanto, a professora Ro decidiu deixar definitivamente as turmas da Escola B, alegando que, se continuasse, estaria “desrespeitando os alunos, que estava banalizando, brincando com os sentimentos dos outros” e ela tinha pretensões de desenvolver “um trabalho sério”.

A saída da professora Ro ocorreu antes de gravar a sua entrevista. E, novamente, a dificuldade por que passa a educação pública em nosso Estado provocou mais um contratempo à minha pesquisa, uma vez que me vi obrigada a alterar a data da entrevista.

De volta à Escola B no dia 1º de junho, aproveitei a oportunidade para entrevistar uma das coordenadoras, a fim de verificar o posicionamento da escola diante desse impasse. Fui informada de que outra professora assumira as aulas de Língua Portuguesa das 7ª e 8ª série, porém, no dia seguinte, havia comunicado que

não permaneceria, causando com isso um novo impasse. Tiveram que procurar, às pressas, uma outra professora que deveria assumir as aulas no dia seguinte.

Essas cenas revelam aspectos genéricos com relação a ambientes escolares, muitas vezes não visíveis a um olhar de relance. São cenas que, de tão corriqueiras, já não nos causam estranheza, já se banalizaram diante da opacidade das nossas retinas.

Aparentemente, os ambientes selecionados são comuns como todo espaço escolar. Entretanto, basta olhar com mais acuidade, despindo-se de clichês, para se perceber a singularidade das Escolas A e B definida pelas suas culturas internas. A pesquisa natural em sala de aula possibilitou-me enxergar além das aparências, ao desvelar aspectos dificilmente percebidos por olhares apenas de contemplação ou de simples curiosidade.

### **1.2.2 Escola A**

Criada em 1875, com a finalidade de formar professores e preparar seus alunos para a universidade, a Escola A se estabeleceu como uma das principais instituições de ensino público de Mato Grosso. Trata-se de uma escola que se destaca por ter inscrito o seu nome no cenário histórico do Estado de Mato Grosso, principalmente por terem passado pelo seu corpo docente e ou discente notórios, como a Professora Maria de Arruda Muller, de quem herdou, em 1998, o atual ilustre nome.

Construída em 1944 e tombada, em 1983, pelo Patrimônio Histórico, a Escola A se destaca no panorama central da capital mato-grossense onde está situada, pela opulência da sua arquitetura colonial.

À época em que se desenvolveu esta pesquisa, a administração geral da escola estava sob a responsabilidade de uma diretora eleita pela comunidade interna e por pais, em 2001, e reeleita em 2003. A equipe pedagógica é constituída por três supervisoras, sendo uma para cada período de funcionamento da escola, e um coordenador para as áreas Códigos e Linguagem, Ciências Humanas e Ciências Naturais, todos escolhidos pelos seus pares através de processo eletivo. A administração da Escola A é acompanhada por um conselho deliberativo constituído por representante de pais, alunos, professores e administrativos, todos eleitos pelos seus respectivos pares.

Ocupando o espaço de uma praça central de Cuiabá, a Escola A se subdivide em dois pisos. No primeiro piso, logo à entrada principal, está a secretaria e, na seqüência, a diretoria, um ambiente que impressiona pela sua harmonia. Mais adiante, fica a sala da supervisão geral e, conjugada a esta, as salas dos coordenadores de área. A seguir, em um espaço aconchegante e aparentemente acolhedor, fica a sala dos docentes onde antes funcionava a sala de audiovisual.

Largos e bem cuidados corredores separam os pavilhões de salas de aula e também o ensino fundamental do ensino médio, nos períodos matutino e vespertino. No pavilhão em frente à entrada dos alunos, do lado esquerdo, ficam as salas de aula das sétimas e oitavas séries do ensino fundamental; e no pavilhão direito, no corredor que dá acesso à entrada principal, funcionam as salas do primeiro ano do ensino médio, nos períodos matutino, vespertino e noturno.

No corredor que dá acesso às duas entradas - principal e dos alunos, estão localizados os sanitários femininos e masculinos, o acervo de documentos e, num cantinho improvisado, uma máquina de xerox terceirizada viabiliza cópias de materiais didáticos e pessoais a alunos e professores.

No final do corredor que dá em frente à entrada principal, dois lances de escada permitem acesso ao subsolo onde, atualmente, está instalada a biblioteca da escola, a qual permanece aberta aos alunos nos três turnos de funcionamento. Esse espaço, quase invisível, antes abrigava a coordenação de educação física.

Assim que se desce o segundo lance da escada já se chega direto a uma espécie de ante-sala da biblioteca. Com pouca iluminação, nessa sala de entrada há uma estante trancada contendo livros recentemente adquiridos, segundo me informou uma servidora que atende na biblioteca, pagando “pedágio”, ou seja, cumprindo o tempo necessário para se aposentar, uma vez que na instituição não há bibliotecária. Em uma outra sala, estão os acervos destinados à pesquisa.

Ao lado direito da entrada principal, fica a quadra coberta destinada a práticas esportivas nos períodos de olimpíadas e às aulas semanais de educação física. A entrada de acesso a essa quadra está situada na lateral direita.

No piso superior concentram-se salas de aula distribuídas em forma de U, destinadas às segundas e às terceiras séries do ensino médio diurno e noturno, e o grêmio estudantil. Lembrando a época em que a Escola A fora construída, no segundo piso, no lugar de janelas, amplas portas se abrem para um corredor de onde se aprecia o verde do bem cuidado campo esportivo e a copa de frondosas árvores. Essa área esportiva é utilizada pela escola e também locada para a comunidade, inclusive para atividades culturais. Segundo informação da diretora,

com a verba arrecadada com as locações, atualmente, é possível manter a escola sempre conservada.

Paredes descascadas, telhado em condições precárias, luminárias e pisos quebrados fazem, hoje, parte do passado. A fim de recuperar não só aspectos físicos da Escola A mas também a sua representação simbólica no cenário histórico mato-grossense, firmou-se uma parceria entre Estado e Banco do Brasil. O resultado dessa parceria pode ser constatado pela sociedade cuiabana que tem hoje o privilégio de ver, no presente, marcas do passado, ainda que essa fusão de tempo se restrinja quase que, exclusivamente, à arquitetura do prédio onde está instalada a Escola A.

A história de uma escola pública considerada maior também em qualidade de ensino é hoje rememorada na nobreza do anfiteatro. Afastado do conjunto de salas onde se desenvolvem as atividades afins da escola, o anfiteatro, deslocado, se impõe pelo requinte de seus lustres, cortinas e poltronas. Esse deslocamento sugere um distanciamento entre atividades culturais e atividades pedagógicas no ambiente escolar, como se fizessem parte de universos diferentes.

Datas festivas da escola são comemoradas no anfiteatro, que também pode ser usado, quando disponível, para apresentações de trabalho de alunos. Durante o período de observação, foi possível fazer uma volta no tempo. Uma assembléia de professores me devolveu imagens de um passado não tão distante, me fez retornar à época de professora de escola pública municipal, no período compreendido entre metade da década de 80 e começo da década de 90. Quantos ideais de lutas foram traçados no calor de discussões da categoria que reivindicava, nesse mesmo cenário, melhores salários, condições dignas de trabalho para a classe profissional

docente cada vez mais desvalorizada, tanto no âmbito federal, estadual quanto municipal.

Hoje, a parte física do anfiteatro lembra os áureos tempos de escola pública destinada à classe socialmente privilegiada da época em que a Escola A fora criada. Todavia, o uso do anfiteatro como palco de reivindicações de professores pressupõe que as mudanças do ensino público em nosso Estado ainda não passaram de uma fachada.

Essa aparente mudança tornou-se também evidente na greve da categoria que ocorreu na primeira semana de novembro de 2003, à qual os docentes da escola aderiram. Segundo informações da diretora, a participação da Escola A na greve é quase obrigatória, uma vez que outras escolas tomam-na como referência nas decisões deliberadas em assembléia da classe.

Realmente, as marcas dos considerados bons tempos do passado não vão além das aparências na Escola A, onde a modernidade também se faz presente, lembrando a todos que nela convivem ou a freqüentam, a realidade de uma época de mudanças vertiginosas. Hoje, controlam-se os sujeitos que dão vida à escola por meio de câmeras, portão, portas, catracas eletrônicas. Modernizou-se a forma de vigiar aqueles que tentarem violar as regras desse patrimônio tão vulnerável chamado escola pública. A ultrapassada figura sinistra do inspetor de alunos é coisa do passado diante de tais dispositivos eletrônicos de vigilância, de disciplinação.

Considerando o atual contexto social, cabe também à escola disseminar modelos eficientes de disciplinação. Sai de cena a figura humana como guarda do patrimônio público e, em seu lugar, assumem os recursos tecnológicos avançados para os padrões das escolas públicas de Mato Grosso.

As mudanças histórico-sociais trouxeram em seu bojo a justificativa de que é preciso vigiar para se ter um melhor controle de ações que podem comprometer a integridade física dos sujeitos que circulam no espaço escolar e também assegurar os bens materiais da instituição, já que a Escola A por várias vezes fora assaltada. Afinal, o tempo e a sociedade mudaram.

Nessa escola, a entrada principal é vigiada por portão e porta eletrônicos, com auxílio de câmeras que controlam entradas e saídas de pessoas. Rudimentar, somente uma pequena janela no hall de entrada, através da qual o visitante se faz anunciar. Quando não é possível resolver a situação através da janelinha, permite-se a entrada do visitante através da porta de entrada principal, cujo dispositivo automático é controlado por um servidor, na secretaria.

Na entrada dos alunos, catracas eletrônicas já instaladas aguardam as últimas providências para entrarem em cena como recurso de controle. Essas catracas, instaladas em 2002, ainda não estão sendo usadas, porque, segundo informação da supervisora do período vespertino, ainda falta verba para colocá-las em funcionamento. Dessa forma, a disciplinação garante a organização e a ordem escolar.

A sala de aula usada como lócus desta pesquisa está localizada no final do corredor que dá em frente à entrada dos alunos. Embora a sala seja espaçosa, não é compatível com o número de alunos da 8ª C. As paredes internas pintadas de branco com um barrado de cor cinza dão ao ambiente um aspecto sóbrio, contrastando com a luminosidade estampada no rosto jovial dos alunos. Três janelas grandes abrem-se para o pátio interno da escola, proporcionando iluminação adequada ao ambiente. Todavia, elas não são suficientes para garantir uma ventilação necessária à turma composta de quarenta e sete alunos, assim como os

três ventiladores de teto instalados um na frente e dois no fundo da sala. À frente da sala, uma enorme lousa de cor verde lembra que a tecnologia moderna ainda não alcançou todos os recursos didático- pedagógicos nesta e na maioria das escolas públicas do Estado.

Quanto aos recursos didático-pedagógicos, quatro televisores, por questão de segurança, atualmente estão fixados nas salas de aula: dois no primeiro piso e dois no segundo. Quando um professor precisa usar o aparelho de televisão, é preciso fazer um remanejamento de turmas. Para isso, é preciso que o uso desse recurso audiovisual seja programado com antecedência junto aos coordenadores de área.

No corredor de entrada, as paredes são ornamentadas por cartazes de cunho religioso, de divulgação de campanhas públicas, voltadas para a conscientização dos sujeitos e também de mensagens com fim moralizador. No quadro mural, são divulgados informes da escola, como calendário de provas, nome de alunos sujeitos à recuperação, por exemplo. Vários trabalhos de alunos são expostos no corredor de entrada, sugerindo um trabalho pedagógico centrado na interdisciplinaridade.

Como exemplo desse trabalho interdisciplinar, no período em que ocorreu a observação, estava em desenvolvimento um projeto sobre reciclagem do lixo, envolvendo várias áreas.

Vale ressaltar que, para professora Ney, esses projetos comprometem o desenvolvimento dos conteúdos de linguagem pré-estabelecidos no planejamento anual. Todavia, os diferentes gêneros textuais expostos ao longo do corredor sobre o tema lixo revelam que os alunos desenvolvem um trabalho bastante criativo e reflexivo, envolvendo as linguagens verbal e não-verbal.

Na entrada principal, a imagem de uma Nossa Senhora leva a pressupor uma devoção espiritual sempre renovada por meio de flores artificiais depositadas aos pés dessa imagem. Aliás, flores e plantas fazem parte tanto do cenário interno como externo da Escola A, dando-lhe um aspecto harmonioso. Chamam a atenção também os vasos de barro que decoram a frente da escola, retomando, metonimicamente, a cultura cuiabana.

Como desenvolvi a observação no último bimestre de 2003, tive a oportunidade de compartilhar datas festivas, como dia do professor, aniversário da escola e comemoração natalina.

Na semana em que se comemorou o dia dos professores, um fato interessante chamou minha atenção. A professora de espanhol desenvolveu com os alunos do ensino médio uma atividade de produção de texto não-verbal, em que os alunos homenagearam seus professores, caricaturizando-os. Alguns docentes não gostaram de se ver na imagem formada por seus alunos, como um professor que, exaltado, rasgou o seu “retrato”. Já a professora Ney, sujeito desta pesquisa, acatou com muito bom grado a sua caricatura, pelo fato de constatar a convergência entre o que ela é de fato e como ela se projeta no imaginário dos alunos.

Analisando positivamente o seu retrato, a professora demonstrou-se lisonjeada pelo fato de os alunos terem reconhecido o seu lado místico através da sua indumentária peculiar. Na sua entrevista, ela confessou que não se sentiu desacatada ao observar que os alunos repararam até no decote de sua blusa.

Os 124 anos de existência da Escola A foram comemorados durante uma semana, com atividades culturais abertas ao público e também atividades restritas à comunidade interna. Na ocasião, a escola recebeu homenagem na Câmara Municipal de Cuiabá, reforçando o status de referência histórica em Mato Grosso.

Ocorreu, no mês de dezembro, a eleição para diretor biênio 2004/2005. Foi um evento bastante movimentado, embora apenas a então diretora estivesse concorrendo à reeleição. Pela aprovação através do voto da comunidade interna e pais de alunos, pressupõe-se que o trabalho desenvolvido pela diretora durante a atual gestão correspondeu à confiança nela depositada.

Também no mês de dezembro, a Escola A se revestiu de espírito natalino através da decoração tradicional dessa festa cristã. Durante à noite, as luzes coloridas proporcionavam à escola um aspecto fantástico, dando mais ênfase a sua imponência arquitetônica. Pode-se afirmar que, hoje, a Escola A recuperou o seu prestígio social e histórico.

### **1.2.3. A ESCOLA B**

Do outro lado da capital mato-grossense, no bairro periférico Morada da Serra I, está localizada a Escola B, ocupando uma quadra da avenida principal onde está situada. Por ser a de maior porte da região, ela é referência na grande Morada da Serra. Criada pelo Decreto N<sup>o</sup> 643, de 05/10/1980, a Escola B oferece, atualmente, ensino médio nos períodos diurno e noturno e, a fim de garantir merenda escolar e verba destinada ao ensino fundamental, mantém 3 turmas de 7<sup>a</sup> série e 3 de 8<sup>a</sup> série, todas funcionando apenas no período matutino. Assim como a Escola A, a Escola B faz parte do Programa de Educação para Jovens e Adolescentes – Projeto EJA.

No momento em que foi possível realizar esta pesquisa, essa escola estava sob o comando de um diretor eleito em 2003, para o biênio 2004/2005. Três

coordenadoras eleitas pelos seus pares desenvolvem um trabalho pedagógico de revezamento nos períodos matutino, vespertino e diurno, a fim de manter uma presença mais efetiva e constante da coordenação no acompanhamento das atividades pedagógicas da escola.

O corpo discente dessa escola é constituído por alunos residentes no bairro onde está situada e nos bairros periféricos adjacentes, como Jardim Vitória, Jardim Florianópolis, Novo Paraíso, Bairro Tancredo Neves, Ouro Fino e outros. Trata-se, portanto, de uma escola onde, supostamente, as diferenças sociais são mais acentuadas.

Atenta ao portão sempre trancado por cadeado, uma funcionária controla entrada e saída de alunos e visitantes. Através de uma fenda, tipo olho mágico, ela, após tomar conhecimento do motivo da visita ou de um atraso de alunos, permite ou não a entrada das pessoas ao recinto. Sempre com o molho de chaves na mão, é essa funcionária que também controla a saída de alunos fora do horário permitido, em cumprimento à ordem da direção e coordenação.

Durante o período de observação, por várias vezes, presenciei alguns alunos tentando sair após o intervalo. Caso não tivesse autorização do diretor ou da coordenadora, nem com muita insistência ou chantagem emocional, a funcionária permitia que alunos saíssem antecipadamente. Na sua justificativa, ela argumentava que, se permitisse a saída de aluno sem a devida autorização, era ela que “pagaria o pato”.

A estrutura da Escola B segue o padrão da maioria das escolas públicas estaduais. Muros altos nas laterais pintados de branco exibem propagandas comerciais, transformando-se em excelentes outdoors aparentemente gratuitos.

Essas propagandas se misturam a pichações, sugerindo o entendimento de que a escola é compreendida, do lado de fora, como patrimônio realmente público.

Na parte interna, os muros exibem gravuras produzidas pelos alunos, enfocando temas regionais ou ligados ao cotidiano deles. Essas gravuras acabam se contrastando com o pátio de cimento. No muro da frente, o nome da escola pintado de azul também se mistura a propagandas comerciais.

Pintada de branco e verde, a Escola B é dividida em três pavilhões, formando blocos dispostos paralelamente. No primeiro bloco, logo na entrada, fica a secretaria, dividindo espaço com a sala da direção. Antes da secretaria, na parte lateral, está localizada uma mini-papelaria terceirizada, onde uma máquina de xerox possibilita cópias de materiais pedagógicos a alunos e professores, além de comercializar materiais pedagógicos emergenciais, como papel de ofício, caneta, lápis, borracha, cartolina e também sorvete e picolé.

Uma sala espaçosa, cuja porta se abre para um pátio que divide a escola do muro de entrada, é reservada a um projeto sob a responsabilidade do grêmio estudantil, destinado a aulas de reforço. No período em que se desenvolveu esta pesquisa, esse projeto estava desativado por falta de um representante do grêmio que deveria ser responsável pela organização dessas aulas de reforço.

De frente para o pátio central, ficam os sanitários de uso exclusivo dos funcionários, sala do grêmio estudantil, coordenação pedagógica e, na seqüência, a sala dos professores, todas de tamanho razoável, mobiliadas com simplicidade.

Na sala da coordenação, um quadro mural expõe o calendário escolar e também o horário semanal dos professores. Um relógio de parede completa esse cenário, servindo também como mecanismo de observação do tempo nesse espaço

escolar. Supõe-se que, nesse ambiente escolar, o controle de tempo de início e término das aulas e intervalo é também de responsabilidade da coordenação, mesmo que o sinal seja controlado por um funcionário na secretaria.

Várias vezes foi possível perceber como ocorre esse controle, principalmente no horário de entrada. Pareceu-me ser de praxe entre professores um atraso de vinte minutos para o início da aula, embora chegassem, geralmente, uma média de quinze minutos antes da sete horas à escola. Após o toque do segundo sinal da sirene, avisando o horário de entrada, observei que os professores, em tom de brincadeira, perguntavam uns aos outros, quem seria o primeiro a se dirigir para a sala de aula.

Não raro, a coordenadora aparecia à entrada da sala dos professores, convidando-os a cumprir o horário de entrada, como ocorreu neste episódio observado. Parada à porta da sala dos professores, com as mãos na cintura, ela os advertiu pausadamente: “Queridos, já não são sete horas e vinte minutos?!” Só então os professores encaminharam-se para a sala de aula.

Na sala dos professores, uma mesa grande, ladeada por cadeiras de madeira, transmite a imagem de que está sempre disponível para reuniões. Aliás, durante a observação, tive a oportunidade de conferir que as reuniões envolvendo coordenação, diretor e professores são freqüentes, geralmente no intervalo, adentrando alguns minutos da terceira aula.

Enquanto isso, no pátio central, um som nada ambiente, sob o comando do grêmio, proporcionava aos alunos adolescentes “um som da pesada”, enquanto eles aguardavam o reinício das aulas. Porém, não raras vezes, era preciso que a professora convidasse os alunos a retornarem à sala de aula.

Constituindo três blocos paralelos, as salas de aula da Escola B são assim distribuídas. No pavilhão central, do lado direito e esquerdo, no período matutino, funcionam as salas das oitavas e sétimas séries, e, nos períodos vespertino e noturno, essas salas são ocupadas pelos alunos do 1º ano do ensino médio. Nesse bloco estão localizados os laboratórios de informática e da área de Ciências Biológicas e Exatas. Em frente à entrada principal, há um corredor central, ligando as salas de aula do primeiro pavilhão e a cozinha. Na lateral direita, um pequeno quiosque abriga uma cantina terceirizada.

No terceiro bloco, ficam os sanitários dos alunos, e, a seguir, as salas de aula do 2º e 3º anos do ensino médio, ocupando o lado esquerdo. Uma área cimentada separa os blocos destinados ao ensino fundamental do bloco destinado ao ensino médio, no período matutino.

No fundo das salas de aula, há duas quadras destinadas à prática de atividades físicas. Todos os blocos são separados por áreas cimentadas.

Isolada das salas de aula, uma sala espaçosa abriga a biblioteca da escola, onde também funciona sala de áudio-visual. Ambiente com ar condicionado e ventiladores de teto, a biblioteca é dividida em três espaços. Na sala de entrada, fica o acervo dos livros acomodados em prateleiras de aço. Há, em um canto dessa sala, um armário com porta de vidro onde estão trancados livros recém-adquiridos pela escola.

Separada dessa sala por uma grande porta de aço, na sala de leitura e pesquisa espaçosa e bem iluminada, são distribuídas várias mesas redondas e cadeiras confortáveis. Do outro lado, também separada por uma porta de aço, localiza-se a sala de áudio-visual.

Com relação à disponibilidade de recurso áudio-visual, a coordenadora informou que as fitas são enviadas à escola por um órgão estadual responsável pela distribuição de recursos didático-pedagógicos. Segundo ela, a maioria das fitas de que dispõe a escola é de matemática, impossibilitando assim que professores de outras áreas tenham condições de incrementar suas práticas pedagógicas.

Como a escola não dispõe de bibliotecária, uma professora, também pagando “pedágio”, é responsável pela biblioteca, controlando o uso desse espaço e também o empréstimo de livros. No entanto, não foi possível obter dados sobre o fluxo de empréstimo de livros pelos alunos, porque não havia registro. A parede lateral da sala de entrada expõe cartazes com mensagens religiosas e lembretes aos usuários sobre cuidados com os livros e com o ambiente.

Na primeira semana de observação das aulas da professora MC, em 2003, os alunos foram levados à biblioteca para distinguirem contos de romances. Assim que a professora entrou na biblioteca acompanhadas dos alunos, a professora responsável advertiu-a sobre o tal armário trancado, solicitando também que os alunos tivessem muito cuidado com o acervo, cujos livros deveriam, depois da pesquisa, ser recolocados nos seus devidos lugares.

### **1.3. OS SUJEITOS DA PESQUISA**

Os sujeitos não foram escolhidos aleatoriamente. A oitava série foi selecionada por se tratar de uma etapa intermediária entre o ensino fundamental e médio e também porque é uma fase em que se pressupõe uma certa maturidade como leitor por parte dos alunos. Com relação às professoras, foram consideradas a

sua formação acadêmica, a compatibilidade entre o horário das aulas de Língua Portuguesa e o meu na Escola A, e o horário estipulado pela Escola B. Na Escola A, como procurei adequar o horário das aulas a minha disponibilidade, a escolha da professora Ney e da 8ª C se deu por esse motivo. Já na Escola B ocorreu o oposto: eu tive que me adequar ao regime estabelecido pela instituição de ensino, já que a 8ª série somente funciona no período matutino, e uma mesma professora ministra aulas de Língua Portuguesa para todas as turmas de 7ª e 8ª séries.

Quanto aos alunos, foram considerados números de discentes em sala de aula, a caracterização por faixa etária, condições sócio-econômica e cultural, práticas de leitura dentro e fora da escola.

### **1.3.1 AS PROFESSORAS**

A fim de manter a identidade das professoras, usei Ney, MC e Ro, iniciais de seus nomes. Elas são jovens, com idade variando entre 30 e 35 anos. As professoras Ney e MC são formadas em Letras: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, pela Universidade Federal de Mato Grosso. Ney, além da 8ª série, ministrava aulas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira para os 3º anos do ensino médio vespertino e noturno na Escola A e, na escola municipal, ministrava aulas de Língua Portuguesa para 7º e 8ª séries, no período matutino. Já MC, que ministra aula apenas na Escola B, havia assumido as turmas de 8ª série pela primeira vez em 2003. No início do 4º desse ano, MC tirou licença maternidade que deveria estender até início de maio de 2004. Em 2004, período em que concretizei

esta pesquisa na Escola B, Ro assumiu essas turmas. Portanto, ela passou a ser, definitivamente, sujeito desta pesquisa.

Formada em Letras: Português e Espanhol, pela Universidade de Cuiabá, Ro somente ministra aulas de Língua Portuguesa para as 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental na Escola B, período matutino. Esses dados acerca das professoras foram coletados por meio de uma ficha de levantamento de dados pessoais (em anexo).

Quanto ao tempo de magistério e ao regime de trabalho, as professoras Ney e MC são efetivas. Ney já leciona há sete anos, sendo quatro anos na Escola A e também é professora efetiva no município de Cuiabá. Ro, ao contrário, formou-se em 2003, e estreou no magistério no ano em que transcorreu esta pesquisa, na condição de professora interina, na Escola B. A sua experiência com sala de aula somente ocorreu durante o estágio obrigatório, na graduação.

Ney iniciou um curso de especialização, porém teve que interromper por questões financeiras. Ela, porém, pretende retomar o curso de especialização, pois considera que tem “ muitas coisas que aprender, principalmente do lado científico.” Já a professora Ro iniciou um curso de especialização em docência de Língua Portuguesa e manifestou desejo de fazer uma especialização em lingüística e, assim que for possível, fazer mestrado, pois, como ela disse em conversa informal, “ se tem que ser professora, é bom fazer a coisa bem feito”. Na opinião da professora Ro, “para ser professor é preciso estudar muito... o professor tem que estudar sempre.”

Percebe-se a preocupação das professoras pesquisadas com a própria formação continuada. Em sua fala, a professora Ro justifica que “o professor precisa se reciclar, porque ficar na intuição romântica não dá”.

### 1.3.2. OS ALUNOS

Alunos de 8ª série, uma hora se mostram crianças crescidas, outra hora, adolescentes fazendo pose de adulto. A estridente jovialidade dos alunos somente muda de endereço e de classe social. Por mais que os ambientes escolares tentem homogeneizar, as vozes altas, quase aos gritos, o contraste de cor da pele, do cabelo, as diferentes marcas das diferentes tribos irrompem incontrolavelmente.

A 8ª série C da Escola A é composta por 42 alunos, 23 do sexo feminino e 19 do sexo masculino, com idade variando entre 13 e 16 anos. Grande parte desses alunos mora em bairros consideravelmente próximos à escola, aparentando qualidade de vida razoável, como Goiabeiras, Verdão, Jardim Araçá etc. De acordo com informações da secretária, alunos residentes em bairros distantes como Cristo Rei, Várzea Grande fornecem endereço de alguém que mora nas imediações da escola ao fazer a matrícula, para conseguir as disputadas vagas reservadas àqueles que residem nos bairros mais próximos. Consta-se que as escolas públicas em Cuiabá são setorizadas.

Um fator relevante observado quantos aos alunos da Escola A é que a grande maioria são filhos de professores, advogados, servidores públicos de nível superior já concluído ou ainda cursando o 3º grau. Dos 25 alunos entrevistados, apenas um era novato nessa escola. No período de observação, evidenciou-se que os alunos da Escola A são bastante assíduos nas aulas de Língua Portuguesa.

Com relação ao questionário, todos os alunos que responderam as dez perguntas abertas demonstraram certo grau de maturidade e desenvoltura.

A maioria dos alunos já estudava há um ou dois anos na escola e na mesma turma, formando um grupo coeso, apesar dos grupinhos paralelos. Sempre formando bando de quatro ou seis, os grupinhos eram visíveis durante as aulas

observadas, apresentação de trabalhos e também na hora do intervalo. Os grupos tinham constituições diferentes: alguns eram mistos, outros não.

Chamou-me atenção um grupo de meninas sempre sentadas no fundo da sala, pelo fato de que havia uma garota muito requisitada tanto pelos colegas quanto pela professora, para responder às questões tanto de leitura quanto a outras até mesmo sobre particularidades alheias à aula. Ela era a mais convocada para opinar a respeito de trabalhos, por exemplo. Desde a primeira semana, percebi o seu papel de líder, embora não fosse ela a representante da turma. De antemão, selecionei-a para entrevista.

Muito receptivos, logo na primeira semana os alunos já me cumprimentavam com bastante familiaridade. Muitos buscavam informações sobre o exame de seleção no CEFETMT, para o ensino médio, demonstrando desejo de prestar o exame seletivo. No decorrer da observação, por mais que eu tentasse me manter discreta, deu para entender, principalmente durante a exposição de trabalhos, que, para os alunos, a minha presença não lhes era indiferente, embora não tenha observado nenhum constrangimento por isso.

Do outro lado, tanto geográfico quanto socialmente, na Escola B, estão 47 adolescentes, 24 do sexo masculino e 23 do sexo feminino, com idade variando entre 13 e 17 anos. Em uma sala de tamanho não compatível com o número de alunos, estes dividem o espaço com um balcão de cimento que toma toda a lateral direita da sala de aula na Escola B.

Através do questionário aplicado, constatei que a 8ª A é constituída por filhos de pedreiro, cobrador, tapeceiro, empregada doméstica, motorista, mecânico, com grau de escolaridade variando entre fundamental e ensino médio. Dentre os

entrevistados, somente dois pais têm o terceiro grau completo, e uma mãe está fazendo faculdade.

Esses alunos moram em bairros periféricos adjacentes, como CPA III e IV, Tancredo Neves, Novo Paraíso, Dr. Fábio. Somente 5 alunos moram no bairro onde está localizada a Escola B. Destacou-se o fato de que era o primeiro ano que todos os alunos estavam estudando nessa escola.

Esse fato destacou-se pela sua relevância, levando-me a recorrer a uma das coordenadoras com intuito de investigá-lo. Conforme me informou uma das coordenadoras, no final de cada ano letivo, a Escola B faz a divulgação de vagas nas escolas de bairros próximos, garantindo com isso a manutenção da 8ª série, e, conseqüentemente, a merenda escolar e a verba pública destinada a essa série.

Era o início do ano letivo e a maioria dos alunos ainda não havia estabelecido os seus grupos particulares. A sala de aula se revelava um palco de animado processo de interação entre alunos e também entre alunos e professora. A conquista do espaço me pareceu que transcorria pela busca de afirmação como o líder da bagunça, os “mais engraçadinhos”, já que a conversa paralela e em voz alta generalizava-se aulas de Língua Portuguesa. Não raro, alunos atiravam bolas de papel nos colegas, arrastavam carteiras, gritavam em sala de aula, principalmente após o intervalo, período em que a professora tinha dificuldade para acalmar o ânimo da turma.

Não foi fácil estabelecer uma interação mais efetiva com essa turma. Aguardei, portanto, um tempo razoável para entregar a eles o questionário com as perguntas abertas. Dessa etapa da pesquisa, grande parte participou. Apesar da possibilidade de se expressar com mais liberdade através desse tipo de

questionário, os alunos da 8ª A da Escola B foram bastante reticentes nas suas respostas.

As entrevistas transcorreram em um clima de expectativa por parte dos alunos, os quais demonstraram, a princípio, sentirem-se bastante constrangidos, por mais que eu tenha procurado deixá-los à vontade. Provavelmente, esse fato ocorreu devido ao curto período de convivência do grupo, por se tratar de uma turma que estava começando um processo de ambientação à nova escola, aos novos colegas, pois poucos alunos já tinham sido colegas em outra escola. Por isso, somente na última semana de observação considerei adequado gravar as entrevistas, de que somente 22 alunos se dispuseram a participar.

Ao me reportar às falas dos alunos, estes serão identificados pelo código AI<sup>o</sup> para aluno e AI<sup>a</sup> para aluna, seguido de uma numeração obedecendo a uma seqüência em que os dados foram elencados, acompanhado pelo código da escola a que pertencem, ou seja, EA ou EB.

## **1.4. A COMPOSIÇÃO DESTA PESQUISA**

### **1.4.1. A OBSERVAÇÃO**

Em Pesquisa Qualitativa em Educação, Bogdan e Biklen (1982), apresentam cinco características básicas desse tipo de estudo. Na primeira característica apontada, os autores destacam o trabalho de campo, período em que o pesquisador mantém contato direto com a situação e o ambiente em que a investigação ocorre, dedicando maior espaço de tempo à observação do dia- a- dia escolar.

No dizer de Tura:

A observação é a primeira forma de aproximação do indivíduo com o mundo em que vive. Dessa atividade primitiva decorrem aprendizados que são fundamentais para a sobrevivência humana. Pelo olhar, entramos no mundo, começamos a nos comunicar com ele e iniciamos o conhecimento a respeito dos seres que nele habitam. (TURA, 2003, p. 184)

A pesquisa qualitativa/interpretativa admite a experiência subjetiva do investigador e dos participantes, já que a investigação do fenômeno se dá no momento em que ele ocorre naturalmente. Bogdan e Biklen (1982, p. 47), ao apontar características desse tipo de pesquisa, destacam que as ações podem ser melhores compreendidas quando observadas no ambiente natural onde ocorre o fenômeno.

Através da observação, é possível compreender as regras que permeiam o funcionamento da sala de aula, a interação professor/ aluno, desvendar as crenças e concepções que influenciam a prática pedagógica do professor. Enfim, entender a sala de aula com um espaço cultural, onde se constituem significados particulares.

Sobre a importância da observação, Lüdke e André argumentam que:

Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26)

Outro aspecto positivo da observação destacado pelas autoras é a apreensão dos significados que os sujeitos atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. Isso possibilita a descoberta de novos aspectos do fenômeno e permite a coleta de dados em situações em que se tornam impossíveis outras formas de comunicação, como afirma Tura:

A observação é um mergulho profundo na vida de um grupo com intuito de desvendar as redes de significados, produzidos e comunicados nas relações interpessoais. Há segredos do grupo, fórmulas, padrões, condutas, silêncios e códigos que podem ser desvelados. (TURA, 2003,p. 189)

Marconi e Lakatos (2002, p.91) destacam que a observação permite que o pesquisador se incorpore ao grupo pesquisado, procurando estabelecer com os atores uma relação sustentada pela confiança adquirida por meio de esclarecimentos acerca da pesquisa.

Trata-se de uma investigação que se desenvolve mediante interações sociais, pressupondo, portanto, vínculos intersubjetivos, transcorridos em encontros e relações que são tecidos durante a pesquisa. Nessas interações socialmente tecidas, questões fundamentais devem ser consideradas, como aspectos éticos, principalmente no que diz respeito à relação entre pesquisador e atores da pesquisa. Teixeira (2003, p. 86) destaca a importância de se assegurar o caráter confidencial das informações, a não-identificação dos sujeitos e instituições de pesquisa. Por isso, nesta pesquisa, as instituições de ensino pesquisadas são referidas como Escola A e Escola B.

Também é importante em pesquisa qualitativa/interpretativa definir o tempo da observação em sala de aula. Com permissão da direção, equipe pedagógica e das professoras, durante um bimestre (quarto bimestre de 2003 na Escola A, e 1º bimestre de 2004 na Escola B), realizei a observação, atenta ao desenrolar das atividades de leitura em sala de aula. Nessa fase, foram analisados os recursos usados pelas professoras, sua metodologia, a forma como seleciona e conduz os gêneros textuais adotados nas atividades de leitura, episódios envolvendo leitura, bem como a teoria em que sua prática pedagógica é consubstanciada.

Munida de um diário, procurei chegar à sala de aula antes das professoras, a fim de observar, detalhadamente, todas as atividades desenvolvidas nesse espaço, desde a forma como os alunos se comportavam antes e depois da chegada das professoras, a formação dos grupos, as etiquetas usadas tanto na relação aluno/aluno quanto na relação professoras/alunos.

Chegar antes do início das aulas também me possibilitou tentar estreitar relacionamento com os alunos, buscando com isso registrar alguns dados importantes para a pesquisa, como ocorreu na Escola A. Uma aluna trouxe para a sala um livro de piadas, que passou de mão em mão.

Não demorou muito para que um grupo de alunos se formasse para rir das piadas que eram lidas em voz alta por uma aluna, até que alguém deu o sinal de alerta, avisando a chegada da professora. Rapidamente, fechou-se o livro que foi imediatamente ocultado entre os materiais didáticos, e o grupo se desfez.

No dia seguinte, procurei saber da aluna que trouxera o livro de piada, se eles não tinham liberdade para trazer para sala de aulas outros tipos de leituras. Ela respondeu-me que não sabia se leitura de piadas seria aceita pela professora. Esse episódio foi registrado no meu diário de campo assim que cheguei à sala dos professores.

Na Escola B, o registro das anotações chamou atenção de dois alunos. Curiosos, eles queriam saber o que eu tanto escrevia no tal “caderninho”. O aluno procurava sentar-se próximo à carteira em que eu me sentava, e tentava captar o que eu estava escrevendo por meio de olhares disfarçados. Já a aluna foi mais direta ao perguntar se aquilo que eu “tanto escrevia no caderno” era para entregar para a coordenadora Mar (letra inicial do nome de uma das coordenadoras), denunciando a “bagunça” que eles faziam durante a aula.

Esse fato pareceu-me revelador de como o aluno interpreta o papel da coordenação pedagógica na escola. Ou seja, para o aluno, o papel da coordenação pedagógica consiste em assegurar a disciplina em sala de aula.

Durante o período de observação, aspectos relevantes como esses foram registrados, bem como todos os episódios envolvendo a prática de leitura nos dois lócus de pesquisa e também as conversas informais travadas com alunos e professoras.

A maior parte dos acontecimentos fora registrado no próprio espaço pesquisado e no período em que os fatos se desenrolavam, a fim de procurar manter o caráter natural desta pesquisa. Os dados que não consegui registrar na imediatez dos acontecimentos, eram registrados assim que eu chegava em casa ou na escola em que trabalho.

Por mais que insistisse, não tive acesso ao planejamento anual de ensino de Língua Portuguesa na Escola A. Recorri por várias vezes à professora e à coordenadora de área na tentativa de conseguir cópia desse documento, no entanto, fui impedida por alguns desencontros. Em 2004, ainda tentei localizar esse documento, mas fui informada de que havia extraviado.

Na Escola B, as atividades de leitura foram programadas pela coordenadora através de um projeto cujos objetivos principais são desenvolver no aluno o hábito de ler e despertar neles o prazer pela leitura.

Os dados levantados durante a fase de observação e análise de documentos permitiram categorizar os fatos que serão posteriormente analisados, a partir de dois eixos: as professoras e alunos enquanto sujeitos social, histórico e ideologicamente constituídos e a dialética da sala de aula.

#### 1. 4.2. A ESCUTA DOS SUJEITOS: O QUESTIONÁRIO E AS ENTREVISTAS

Em uma pesquisa qualitativa/interpretativa, o questionário e a entrevista são usados como meio de se obter respostas espontâneas e autênticas. Esses instrumentos permitem a interação, sustentada por uma atmosfera de influências recíprocas entre quem pergunta e quem responde, (Ludke e André, 1986, p. 33).

Após um determinado tempo de convívio direto com os alunos, recorri à técnica do questionário com perguntas abertas as quais, segundo Marconi e Lakatos (2002,p.101), “permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões”.

A fim de investigar aspectos relevantes na constituição do aluno-leitor em dois espaços escolares aparentemente diferentes, foi aplicado o mesmo questionário aos alunos das Escolas A e B (conferir anexos). Todavia, foi preciso antes assegurar que a minha presença não lhes era indiferente.

Na Escola A, iniciar esta pesquisa no quarto bimestre, período em que são realizadas as inscrições para o exame seletivo no CEFETMT, instituição onde trabalho, facilitou uma interação mais recíproca com os alunos logo no início da observação. Esse fato permitiu-me que, na segunda semana de observação, aplicasse o questionário com dez perguntas abertas, envolvendo aspectos relacionados à constituição do aluno-leitor na escola e fora dela, e também aos aspectos sócio-econômicos considerados relevantes para esta pesquisa (em anexo).

Os trinta e cinco alunos presentes responderam a esse questionário demonstrando uma certa maturidade nas suas respostas. Há de se ressaltar que os dados levantados por meio do questionário apontam uma classe constituída por

alunos com idade cronológica variando entre 15 e 17 anos. Destaca-se ainda o fato de que a grande maioria estuda nessa turma desde a sétima série. Ou seja, estão juntos há mais de um ano.

Já na Escola B, o processo de interação com os alunos foi marcado por uma resistência que mereceu ser investigada. Como a observação ocorreu no primeiro bimestre do ano letivo de 2004, os alunos, que participaram como sujeitos desta pesquisa, ainda não haviam constituído um grupo mais coeso, pelo de fato de todos estarem estudando nessa escola pela primeira vez, conforme foi constatado nas respostas dadas ao questionário e depois confirmado por uma das coordenadoras. Fui informada ainda de que são mantidas as mesmas turmas no decorrer do ensino médio, permitindo, muitas vezes, a formação de grupos divergentes com as normas da escola.

Esse critério, provavelmente utilizado como mecanismo de controle, pode inverter a sua funcionalidade, provocando subversão às regras vigentes no espaço escolar, como revelou a supervisora entrevistada a respeito de um episódio envolvendo uma turma de terceiro ano do ensino médio que precisou ser desarticulada em 2004, devido à indisciplina que havia promovido nos anos anteriores. Essa atitude tomada pela escola acabou gerando conflito entre direção e alunos, porque estes não aceitavam as mudanças de turma.

Na 8ª série A dessa escola, além de a turma ser formada por alunos oriundos de outras instituições, o primeiro bimestre foi marcado por dois intervalos proporcionados por diferentes circunstâncias. Na semana de carnaval, que transcorreu de 23 a 27 de fevereiro, os alunos foram dispensados das aulas para que os professores elaborassem o planejamento anual. Uma semana após o retorno

à normalidade das aulas, os professores aderiram à greve da categoria, que teve a duração de quinze dias.

Após esse período de recesso forçado no início do período de adaptação dos alunos a um novo ambiente social e socializador, tive que aguardar um momento mais oportuno para aplicar o questionário com as dez perguntas abertas. Diante das constatações apresentadas, atribuo a resistência dos alunos a minha presença à cultura da Escola B.

Aguardar o momento oportuno para aplicar o questionário aos alunos demandou um certo período de tempo. Não foram raras as ocasiões em que tentei romper o cerco dessa provável desconfiança durante as aulas ou no intervalo, procurando estabelecer um contato mais próximo através de conversas informais. Porém, na maioria das vezes, essas tentativa não surtiam o efeito desejado. Sendo assim, somente foi possível aplicar o questionário após 10 aulas observadas, ainda sob um clima de tensão.

Participaram dessa fase da pesquisa os trinta e quatro alunos presentes na data em que se aplicou esse instrumento. A fim de me deixar à vontade com os alunos, a professora não permaneceu na sala durante a aplicação desse recurso. Perguntas como renda familiar e nível de escolaridade dos pais causaram dúvidas aos alunos, levando-me a explicar detalhadamente esses dados. Nessa turma, as respostas foram objetivas, reticentes, embora as perguntas abertas possibilitassem respostas mais amplas.

Para se obter dados sobre práticas de leitura na escola e em casa, sobre o conceito de leitura e o status atribuído a essa atividade na escola e na família, recorri à entrevista gravada cujas perguntas obedeceram a um roteiro previamente elaborado. Embora tenha buscado respostas mais abertas, esse roteiro foi

necessário tendo em vista os objetivos traçados para investigar as questões *a priori* levantadas, na tentativa de desvelar o problema que desencadeou esta pesquisa. Esse instrumento oferece condições para que o informante se expresse com liberdade e espontaneidade, enriquecendo assim a investigação.

Foram entrevistados alunos e professoras das Escolas A e B. Antes, porém, foi explicado a todos que haveria necessidade de gravar as entrevistas, possibilitando, assim, o registro fiel da fala dos entrevistados. Essa técnica foi utilizada no momento em que compreendi que entre mim, na condição de pesquisadora, e os sujeitos desta pesquisa nas Escolas A e B, havia se firmado uma interação mais propícia.

Nas duas escolas pesquisadas, o roteiro de perguntas foi diferente quanto aos sujeitos: para alunos estabeleceu-se um roteiro e para professoras, outro. Manteve-se, porém, algumas categorias, como concepção de leitura, status atribuído à leitura e o papel desta atividade na formação de sujeitos sociais, seleção de gêneros textuais usados nas aulas de leitura, interação em sala de aula e aprendizagem do aluno relação prática pedagógica e recepção do aluno à leitura de diferentes gêneros textuais. Depois de gravadas, essas entrevistas foram transcritas, procurando-se manter a originalidade das respostas.

Durante a gravação das entrevistas, procurei estabelecer uma interação bastante informal com os entrevistados, a fim de buscar respostas que não foram devidamente esclarecidas nos questionários. Essa estratégia possibilitou ampliar o leque de informações e confrontar as respostas dos sujeitos desta pesquisa com dados captados na fase de observação e nas respostas cotejadas através de questionário, para melhor compreender como se constitui alunos-leitores no ambiente de sala de aula.

Na Escola A, como a observação transcorreu no quarto bimestre, marcar as entrevistas com os alunos não foi tarefa difícil. Durante o período de observação, estabeleceu-se um clima bastante amistoso entre mim e os alunos, o que facilitou a gravação das entrevistas. Devido ao clima de férias antecipadas, não foi possível entrevistar todos os alunos, todavia um número significativo participou dessa fase investigativa, especialmente aqueles que, durante a observação, se destacaram ou pela participação ativa nas práticas de leitura ou pela forma quase oculta de estar na sala de aula. Todos os alunos entrevistados foram solícitos e muito espontâneos nas suas respostas.

Para se obter um amplo rol de dados, foram necessárias quatro aulas para que as entrevistas fossem gravadas. A fim de evitar confronto com professores de outras disciplinas, optei pelas duas últimas aulas do período, seguindo orientação da professora Ney. Por isso, a gravação das entrevistas com os alunos transcorreu em duas semanas, tendo em vista que, às quartas-feiras, as duas últimas aulas eram destinadas à Língua Portuguesa.

A sala de aula foi utilizada como cenário da gravação das entrevistas. Como a professora permaneceu em sala durante essa fase da pesquisa, acomodei-me no fundo da sala, a fim de evitar um possível constrangimento dos alunos. No entanto, não foi possível evitar a vigilância disfarçada da professora, a qual, no início da gravação, fez questão de recomendar aos alunos que não se esquecessem de que ela havia lhes ensinado a “ser sinceros naquilo que falamos.”

Como a entrevista foi realizada no final do 4º bimestre, as aulas de Língua Portuguesa foram disponibilizadas pela professora para esse fim. Durante a gravação das entrevistas, os demais alunos permaneciam em sala de aula

conversando em grupo ou jogando cartas, enquanto a professora Ney usava o tempo para fechar o seu diário de classe ou atender alunos.

A entrevista com a professora Ney, da Escola A, foi realizada no último dia de aula, após o desfecho de um ritual de encerramento do ano letivo, o qual fiz questão de gravar.

Depois de divulgar nomes dos alunos aprovados por média e daqueles que deveriam se submeter à recuperação e ou à prova final, todos foram convidados a agradecer a Deus pelo ano de aprendizagem e convivência.

Formou-se um círculo e, de mãos dadas, cada aluno era indicado para fazer o seu agradecimento. De forma unânime, todos reconheceram os novos conhecimentos adquiridos nas aulas de Língua Portuguesa, especialmente os ligados às relações interpessoais. No final de cada apresentação, o grupo, em forma de ladainha, respondia a tradicional saudação “amém!”

Na minha vez, aproveitei a ocasião para agradecer especialmente a acolhida da professora e dos alunos, a valiosa colaboração de todos para a realização desta pesquisa. No final da aula, para tornar mais significativo o meu agradecimento, ofereci ao grupo um lanche com sabor de despedida de uma convivência que, embora temporária, foi marcada pela cordialidade dos alunos e professora e também me permitiu compartilhar acontecimentos singulares de um ambiente onde ainda há espaço para sonhar, se não com alunos críticos, reflexivos, pelo menos com uma sociedade mais humanizada.

Após despedir-me dos alunos, procedi a gravação da entrevista com a professora Ney, que teve a duração, aproximadamente, de três horas e meia. A gravação da entrevista seria na sala dos professores, porém não foi possível porque,

nesse período do ano, o fluxo de alunos procurando resolver problemas de nota tornou-se constante nesse ambiente e também muitos docentes estavam corrigindo prova ou fechando diário. A professora então escolheu a sala da coordenadora de área de linguagem por ser um espaço bastante reservado. No entanto, tivemos que interromper a gravação da entrevista, para que a professora recebesse trabalho de um aluno do ensino médio noturno.

Desde o início da gravação, notei a desenvoltura da professora diante do aparelho gravador, o que facilitou esta fase da pesquisa. Aparentando uma espontaneidade natural, Ney manteve-se o tempo todo muito atenta as suas respostas, procurando fixar os olhos em determinado ponto, gesticulando muito com as mãos. Durante a entrevista, a professora Ney fez questão de manter uma certa formalidade com relação ao tratamento.

Szymanski (2002) assevera que esse tipo de tratamento provavelmente ocorre porque, nesse tipo de pesquisa, a interação face a face coloca em jogo as percepções do outro e de si mesmo, como expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações do entrevistado e do entrevistador.

Apesar de ultrapassado o seu horário (a entrevista se estendeu de 14h às 18h), a professora Ney, em nenhum momento, demonstrou preocupação com o tempo e ainda se colocou à disposição, caso eu precisasse de mais informações, chegando, inclusive, a fornecer seu endereço e telefone para contato.

As circunstâncias em que transcorreu a fase das entrevistas com alunos e professora nas Escolas A e B não foram as mesmas. Essa fase investigatória na Escola B foi marcada por um certo clima de tensão, devido ao processo de interação, no caso dos alunos, e a entraves administrativos, no caso da professora.

Como a entrevista é considerada um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, torna-se importante atentar para o caráter de interação que permeia essa fase da pesquisa, a fim de se estabelecer uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (Lüdke e André, 1986,p. 33).

Devido à resistência dos alunos a minha presença, tive de aguardar um momento mais propício para recorrer a esse instrumento necessário para buscar respostas a questões ainda não desveladas. Sendo assim, gravar entrevistas com os alunos somente foi possível nos últimos dias de observação, mais precisamente nas últimas aulas do 1º bimestre.

Como não havia possibilidade de gravar as entrevistas com os alunos fora do horário de aula, tive que desenvolver essa etapa da pesquisa durante seis aulas de Língua Portuguesa. Esse período foi estabelecido em comum acordo com a professora e supervisora, respeitando a hierarquia da escola. No primeiro dia de gravação, houve a necessidade de a professora interferir, para que os alunos concordassem em participar. Nos outros dias, eles foram chegando timidamente, mas o fato de gravar a entrevista no pátio parece tê-los atraído, principalmente os meninos, já que superaram o número de meninas entrevistadas.

Apesar de, a princípio, os alunos terem se mostrado inibidos diante do gravador, as entrevistas transcorreram dentro da normalidade. Ao perceber que os alunos estavam tensos, procurei, antes de dar início à entrevista, deixá-los à vontade, antecipando-lhes que as suas identidades seriam mantidas em sigilo, e ainda foi explicado a todos que as informações seriam importantes para esta pesquisa.

O primeiro aluno, ao se aproximar para gravar a entrevista, desconfiado, disse que aquilo era uma máquina fotográfica, e não um gravador. Foi necessário provar

para ele que o aparelho de fato era um gravador. Finalizada a gravação, todos os participantes tiveram a oportunidade de ouvir as suas respostas, despertando neles um certo orgulho de si mesmo, como comentou um aluno: “ Parece até voz de locutor!”

No pátio da escola, ocupamos um espaço em frente à sala da 8ª série A, para realizar a entrevista, utilizando duas carteiras bastante danificadas que serviram como peças desse cenário improvisado. Alunos de outras turmas, curiosos, se aproximavam, tentando entender o que estava ocorrendo.

Programei para entrevistar a professora Ro na semana seguinte à entrevista com os alunos, embora já soubesse que seu contrato de professora interina havia expirado. No dia previsto para entrevistá-la, retornei à Escola B e fui surpreendida pela notícia de que esta havia deixado as turmas após um conturbado período de substituição.

A priori, o contrato da professora Ro seria apenas até o final do primeiro bimestre cujo encerramento estava previsto para o final do mês de abril. Porém, como havia prognosticado a professora que, em 2003, ocupava a supervisão pedagógica, a professora titular havia tirado mais quinze dias de licença, fato esse que estenderia pela terceira vez a permanência da professora Ro na escola. Esta, porém, decidiu não continuar “em respeito aos alunos”.

A escola se viu obrigada a contratar uma outra professora, para assumir as aulas de Língua Portuguesa nas 8ª e 7ª séries. Esta, porém, permaneceu na escola apenas um dia, e os alunos ficaram sem aula durante uma semana. Portanto, mais uma vez a escola vivenciava uma crise em termos de pedagógico. Esse fato me levou a entrevistar uma das coordenadoras, a fim de verificar a posição da escola

frente a mais esse problema. Expressando desalento, a supervisora disse: “É, fazer o quê? Agora é procurar outra professora. Nessa altura do campeonato...!”

Essa fala da coordenadora, finalizada pelo silêncio, pode ser interpretada como o desencanto de uma jovem professora que estava começando a enfrentar, na condição de responsável pelo pedagógico, os problemas a que está sujeito o já tão massacrado ensino público em nosso país.

Diante desse imprevisto, precisei aguardar disponibilidade da professora Ro, para marcar a gravação da entrevista que ocorreu no dia 16 de junho, às 13h30, em uma das salas da biblioteca da Escola B, depois de receber a permissão do diretor.

A sala da biblioteca foi recomendada pela professora Ro por se tratar de um ambiente afastado do borburinho dos alunos, já que fica distante das salas de aula e também é pouco freqüentada. Sendo assim, a gravação não correria o risco de ser interrompida ou prejudicada por ruídos.

Aparentando tranqüilidade, a professora Ro logo me antecipou que, se eu permitisse, ela poderia se exceder nas suas respostas, pois se considera uma pessoa muito falante. De fato, a sua entrevista começou às 13h30 e se estendeu até às 17h50.

Como os dados coletados envolvendo as duas professora seriam depois comparados, foi utilizado o mesmo tipo de entrevista (menos estruturada) realizada com base em um roteiro, mas com grande flexibilidade, pois, segundo Lüdke e André (1986, p.35), essa estratégia facilita conhecer melhor a opinião dos sujeitos da pesquisa.

Muito expansiva, a professora Ro foi incisiva nas suas respostas, pontuadas por uma carga acentuada de emoção, principalmente ao se reportar à condição de

trabalho dos professores e à sua relação com os alunos. No seu relato, a ênfase dada a alguns episódios se revela no tom de sua voz, na sua expressão facial, principalmente. Ao transcrever as respostas da professora, imediatamente afloravam imagens captadas pela minha memória. São imagens impossíveis de serem descritas com palavras.

As transcrições das entrevistas ocorreram em verdadeiro momento de solidão quando, na calada da noite ou aos domingos, estridentes vozes de netos-crianças eram substituídas por vozes virtuais captadas no gravador. Nessa fase, o papel de esposa-mãe-avó precisou ser abafado, gerando, às vezes, conflito com aqueles que sempre fizeram questão de cultivar hábitos de uma cultura que aos poucos se distancia, como o almoço familiar aos domingos. Foram horas marcadas pelo vai-e-vem de gravações muitas vezes permeadas por ruídos captados no ambiente em que estas aconteceram. Quantas vezes a lâmpada acesa despertou a preocupação do meu esposo, paciente companheiro nesta jornada.

Apesar dos momentos de tensão em que me vi questionando sobre a validade da pesquisa diante de tantas resignações, transcrever as entrevistas me despertou prazer, especialmente por reviver, em cada voz, sentimentos indescritíveis, gestos indecifráveis, rever, portanto, momentos significativos desta pesquisa. Considero essa parte como um momento de uma angústia gratificante, de substancial importância para a realização da pesquisa, pois, embora as vozes sejam virtuais, relembram vidas palpitando em cada palavra e mesmo em cada silêncio registrado.

Os dados obtidos através da observação, das conversas informais, das entrevistas, dos documentos analisados foram detalhadamente registrados em

diários de campo. A estrutura desse registro consistiu de dois tipos de materiais, conforme recomendam Bogdan e Biklen:

O primeiro descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende o ponto de vista do observador, suas idéias e preocupações. (BOGDAN E BIKLEN, 1982, p. 152)

Na trajetória desta pesquisa, a busca de dados por meio desses instrumentos possibilitou olhar de forma ampla e reflexiva as práticas de leitura desenvolvidas no âmbito das salas de aula pesquisadas e a possível interferência dessas práticas na constituição de alunos-leitores. Os dados levantados serão posteriormente analisados, na tentativa de se obter uma resposta para a questão que motivou esta pesquisa.

## CAPÍTULO II

### OS PILARES CONCEITUAIS

#### 2.1. CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Discute-se, ao longo dos anos, a crise por que passa o sistema educacional brasileiro, em especial o sistema público, destinado, geralmente, à classe menos favorecida da nossa sociedade. No bojo dessa discussão, a crise da leitura ganhou destaque, principalmente depois da sofrível classificação dos nossos alunos no teste de Pisa, e do baixo desempenho em leitura apresentado por alunos do ensino fundamental, conforme apontam os exames do SAEB 2001 e 2003. Provavelmente, essa crise da leitura está associada ao ensino da Língua Materna, uma questão decorrente, na maioria das vezes, de determinantes externos aos limites da ação no âmbito escolar, ou da concepção de linguagem que subsidia a prática pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa.

A prática da sala de aula não pode ser considerada alheia às convicções, a uma opção política daquele que, sob sua batuta, faz ecoar o som de uma partitura geralmente estruturada por outras mãos: o professor.

Antes de quaisquer considerações específicas sobre atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula. Assim, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a estes conteúdos, as estratégias de

trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo isto corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos. (GERALDI, J.W. 1996, p 26)

Neste espaço, retomo as concepções de linguagem que têm embasado o ensino de Língua Portuguesa.

Tomando por base a escrita, o ensino tradicional reinou ao longo dos anos, apregoando uma língua homogênea, prescrevendo regras do falar e escrever bem, com base nos modelos clássicos da nossa literatura. Ao considerar a linguagem como expressão do pensamento, são considerados seres não pensantes aqueles que não dominam a norma culta da língua. De acordo com essa concepção, treina-se o indivíduo para conviver em uma sociedade letrada, através da memorização de regras da gramática da língua considerada padrão, a fim de habilitar o sujeito para o uso da norma culta, bem como para o entendimento de textos estruturados segundo essa norma da língua.

As aulas de Língua Portuguesa se restringem a estudos gramaticais centrados no entendimento de nomenclatura gramatical e descrição de frases descontextualizadas. Sendo assim, o ensino tradicional pressupõe a língua apartada das relações humanas, do contexto social vivido.

Na década de 60, o ensino tradicional da língua foi abalado pelo advento da Lingüística Moderna, a qual fez ecoar novas concepções de linguagem. Passaram a ser reivindicadas noções teóricas emergentes no campo da Lingüística, como a da Teoria da Comunicação, a qual vê “ a língua como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem” (Geraldi, 1984,p. 43).

Ao conceber a linguagem como instrumento de comunicação, exclui-se o papel do falante no sistema lingüístico, o que implica que não há interlocutores, mas emissores e receptores, codificadores e decodificadores (Possenti, 1984, p.33). Na sala de aula, os tradicionais exemplos previamente elaborados pela gramática normativa foram substituídos por um tratamento descritivo e explicativo dos fatos lingüísticos, e as regras, pelo modelo, através de exercícios estruturais.

Na década de 80, instaura-se uma nova concepção de linguagem, propondo reformulações para o ensino da língua materna. Negando o entendimento da língua como um produto pronto e acabado, fechada em si mesmo, desenha-se uma nova proposta de ensino de Língua Portuguesa assentada na concepção interacionista, que, no dizer de Geraldi:

concebe a linguagem como atividade constitutiva, cujo lócus de realização é a interação verbal. Nesta, relacionam-se um eu e um tu e na relação constroem os próprios instrumentos (a língua) que lhes permitem a intercompreensão. [...] É neste sentido que a linguagem é uma atividade constitutiva: é pelo processo de internalização do que nos era exterior que nos constituímos como sujeitos que somos, e, com as palavras de que dispomos, trabalhamos na construção de novas palavras. [...] Por isso a língua não é um sistema fechado, pronto, acabado de que podemos nos apropriar. No próprio ato de falarmos, de nos comunicarmos com os outros, pela forma como fazemos, estamos participando, queiramos ou não, do processo de constituição da língua.” (GERALDI, 1996, p. 53)

No lastro dessa concepção, desloca-se a visão de ensino da língua materna. Segundo Geraldi (1996, p. 53), não se trata mais de aprender a língua para dela se apropriar; trata-se de usá-la e, em usando-a, aprendê-la. Propõe-se que o ensino da língua materna na escola passe de uma simulação artificial para uma situação real, possibilitando que os alunos se compreendam como seres que interagem socialmente, apropriando-se da língua como instrumento que os situa nas diferentes relações humanas das quais participam ativamente no espaço escolar e fora dele.

Nesse período, as discussões sobre ensino da língua materna nas academias, nos seminários, nos cursos de formação continuada para docente apresentam como foco a linguagem numa perspectiva interacional, a fim de buscar alternativas possíveis de interferir na ação da escola que hoje temos, sem, contudo, esquecer a escola que desejamos. Essa nova concepção de linguagem passa a nortear políticas educacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, que entendem linguagem como:

ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p.20),

Ao romper a hegemonia da concepção de ensino tradicional de língua materna de feitiço normativo e conceitual, os PCNs (1998) se estruturam com base na idéia de apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.

Como a meta dos PCNs é orientar professores no sentido de transporem para o cotidiano de sala de aula as diretrizes da educação para a cidadania, o ensino de língua materna deve se pautar no manejo proficiente da língua pelos sujeitos, nos seus vários papéis sociais. Assim, ensinar a Língua portuguesa deixa de ser uma imposição de nomenclaturas e de regras da variante considerada padrão da língua.

O paradigma interacionista de linguagem, sugerido nos PCNs (1998), aponta novos rumos para o processo de ensino-aprendizagem da língua materna, ao sugerir a implementação de uma prática pedagógica politicamente eficiente, para se formar sujeitos mais críticos, mais conscientes, mais reflexivos.

## 2.2. UMA ABORDAGEM INTERACIONISTA PARA O ENSINO DA LINGUA(GEM)

Até a década de 70, predominou um ensino de língua sustentado por aportes teórico-metodológicos de base formalista. Contrapondo a essa visão de ensino, um novo paradigma de linguagem dimensiona uma perspectiva de ensino-aprendizagem cujo enfoque é a interação defendida por Bakhtin/ Voloshinov (1979, p.112), para quem “ a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”.

Ao privilegiar a enunciação enquanto objeto de estudo da linguagem, Bakhtin retoma o conceito de língua como fato social já definido por Saussure, afastando-se deste ao considerar a língua como algo concreto, como manifestação individual de cada falante, valorizando, assim, a fala. Posicionando-se contrariamente à concepção de língua como sistema de normas fixas, Bakhtin postula que:

O sistema lingüístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação. Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. Para o locutor, o que importa é aquilo que permite que a forma lingüística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta [...] Mas o locutor também deve levar em consideração o ponto de vista do receptor. [...] Em outros termos, o receptor, pertencente à mesma comunidade lingüística, também considera a forma lingüística utilizada como um signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo. (BAKHTIN/ VOLOSHINOV, 1979, p. 92 - 93)

O interlocutor assume, nessa teoria, um novo estatuto, como nos revela Brandão:

Como através de cada ato de enunciação, se realiza a intersubjetividade humana, o processo de interação verbal passa a constituir, no bojo dessa teoria, uma realidade fundamental da língua. O interlocutor não é um elemento passivo na constituição de significado. Da compreensão de signo lingüístico como 'sinal' inerte que advém da análise da língua como sistema sincrônico, abstrato, passa-se a uma outra compreensão do fenômeno, à de signo dialético, vivo, dinâmico". (BRANDÃO, 1997, p.10)

Ao dar ênfase à enunciação, Bakhtin refuta a idéia de língua como sistema abstrato, fechada em si mesma. No processo de interação verbal, as diferentes situações, os diferentes contextos em que se encontram os interlocutores são fundamentais para os possíveis usos da linguagem. À sua disposição, os falantes nativos têm um repertório de palavras que somente ganham significado na prática viva da língua, isto é, como parte das mais diferentes enunciações dos locutores de uma determinada comunidade e das múltiplas enunciações das suas práticas lingüísticas (Bakhtin, 1997, p. 95). Nessa perspectiva de interação social, é fundamental o contexto imediato em que ocorre o ato enunciativo, pois, ao se manifestar através da língua, os sujeitos levam em consideração o contexto mais amplo, revelando as relações intrínsecas entre o lingüístico e o social.

Sendo a linguagem um trabalho coletivo, dialógico, no processo de interação verbal há um eu que se constitui na relação com um tu e, nessa intersubjetividade, constroem sentidos e se constituem enquanto sujeitos. No dizer de Bakhtin, a palavra:

é determinada tanto pelo fato de proceder de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto de interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão de 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 sobre o meu interlocutor. (BAKHTIN, 2002, p. 113)

No contexto real de interlocução, a palavra é preta de ideologia. Ao interagir com o outro, não dizemos ou ouvimos meras palavras, e sim mentiras, verdades, coisas boas ou más, pois ela, a palavra, está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico, ou vivencial (Bakhtin, 2002, p. 95). A linguagem é interação, e como tal, é nela que a ideologia se manifesta concretamente, pois ela registra as menores variações das relações sociais. Nesse sentido, o signo lingüístico é vivo, móvel, plurissignificativo. Mais que um reflexo da realidade, o signo lingüístico, por ser ideológico, é um fragmento real dessa realidade.

Ora, nesse sentido, não se pode considerar a língua como um sistema abstrato ao qual o falante recorre para se apropriar de formas normativas já constituídas. No processo dialogal, o locutor recorre à língua para suprir suas necessidades concretas em um contexto socialmente definido. A fala, portanto, orienta o sentido da enunciação, uma vez que, para o locutor, o importante é o contexto em que se permite utilizar determinada forma lingüística, como aponta Bakhtin (2002, p. 93): “Para o locutor, a forma lingüística não tem valor enquanto sinal estável, e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo variável e flexível”.

Ao valorizar a atuação do falante na língua, conseqüentemente, a teoria da enunciação contrapõe-se à visão de imobilidade atribuída à língua. De acordo com essa perspectiva, a língua é viva e, como tal, ela se transforma e evolui na história de uma determinada comunidade lingüística. Ou seja, a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato de língua nem no psiquismo do falante. Diante disso Bakhtin (2002) aponta a seguinte ordem metodológica para o ensino da língua:

- As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza;
- As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que se constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal;
- A partir daí, exame de formas da língua na sua interpretação lingüística habitual. É nessa ordem que se desenvolve a evolução real da língua: as relações sociais evoluem (em função das infra-estruturas), depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua. (BAKHTIN, 2002, p. 124)

Ao privilegiar a interlocução como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos, um novo formato de ensino-aprendizagem de língua materna se delineia, exigindo mudança de ações político-pedagógicas centradas na língua como atividade dinâmica, viva, historicamente constituída. Segundo Geraldi (1997), adotar essa perspectiva de linguagem significa admitir que:

- a língua (no sentido sociolingüístico do termo) não está de antemão pronta, dada em um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, cada vez a (re) constrói;
- os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social, já que a linguagem não é trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui;
- as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles, e as seleções impostas por esta. São produtivas e históricas e, como tais, acontecendo no interior e nos limites sociais, constroem por sua vez limites novos. (GERALDI, 2002, p. 6- 7)

Todavia, não é possível (re)pensar o ensino de língua materna sem redimensionar a ação pedagógica, principalmente no que diz respeito à metodologia

adotada. Saem de cena as frases descontextualizadas, e o texto ocupa lugar de destaque no espaço escolar, assumindo o estatuto de unidade de ensino, como propõem os PCNs dirigidos ao Ensino Médio:

A unidade básica da linguagem é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo da sua atualização e a razão do ato lingüístico. [...] O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre interlocutores que o reproduzem e entre outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos.(PCNs,1999,p. 38)

Dessa forma, supõe-se adotar um procedimento de ensino-aprendizagem mais coerente com situações concretas de produção de linguagem.

### **2.3. O TEXTO COMO INTERAÇÃO VERBAL**

No panorama da educação brasileira, o trabalho pedagógico está, geralmente, atrelado a concepções de ensino/aprendizagem difundidas por diferentes teorias educativas, cujo eixo de ação tem variado no decorrer do tempo (Tardelli, 2002, p. 19).

Com relação à linguagem, a concepção considerada tradicional imprimiu uma metodologia monológica ao ensino/aprendizagem da língua materna, centrada na transmissão de nomenclaturas e regras da gramática normativa. No escopo dessa concepção, as frases isoladas bastam para ensinar modelos de como utilizar “corretamente” a norma culta da língua.

O ensino tradicional da língua supõe o professor como única fonte de saber, enquanto o aluno ocupa a posição de receptáculo desse saber (Geraldi, 2002). Na década de 80, porém, essa concepção foi abalada por diversos questionamentos

oriundos de uma nova visão de ensino da(s) linguagem(ens) postulada pelo advento da Teoria da Enunciação, da Sociolingüística, da Lingüística Textual, da Análise do Discurso.

No bojo desses questionamentos, a noção de processo de ensino como transmissão de conhecimentos cristalizados cede espaço para a interação no ambiente escolar onde sujeitos dialogam, compartilhando diferentes saberes. Esse enfoque dado ao ensino da língua redireciona o fazer pedagógico que não deve se preocupar apenas com o estudo do código lingüístico, mas, também, com suas funções sociais, com sua comunicabilidade.

Os postulados teóricos propagados pelos estudos lingüísticos difundidos entre nós a partir da década de 80 privilegiam um estudo da língua centrado no texto. Ou seja, o texto assume papel de destaque nessa nova visão de ensino/ aprendizagem, pois, para Geraldi,

[...] mais do que informações “armazenadas” ao longo do processo de escolarização, importa saber correlacioná-las e extrair conclusões a partir dessas correlações. O texto (oral ou escrito) é precisamente o lugar das correlações: construído materialmente com palavras (que portam significados), organiza estas palavras em unidades maiores para construir informações cujo sentido / orientação compreensível na unidade global do texto. Este, por seu turno, dialoga com outros textos sem os quais não existiria. Este *continuum* de textos que se relacionam entre si, pelos mesmos temas de que tratam, pelos diferentes pontos de vista que orientam, pela sua coexistência numa mesma sociedade, constitui nossa herança cultural. (GERALDI, 2002, p. 22)

Nessa nova perspectiva de ensino da(s) linguagem(ens), atribui-se ao professor a posição de mediador de uma educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania. Dessa forma, cabe ao professor proporcionar condições para que o aluno tenha domínio da língua nas possibilidades de plena participação social, satisfazendo, assim, necessidades pessoais destes, como se

comunicar, ter acesso à informação, expressar e defender ponto de vista, partilhar ou construir visões de mundo, produzir conhecimento, enfim.

Essa redefinição de ensino da língua materna deve-se às demandas sociais do atual contexto histórico, as quais exigem práticas de leitura e escrita como possibilidades de se ampliar a competência discursiva do aluno nas diferentes situações interlocutivas. Diante dessa nova realidade, o texto assume papel fundamental, tendo em vista que:

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/ fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizadas, são normalmente tomadas como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto.  
(PCNs, 1998, p. 23)

Inspirada na concepção interacionista da linguagem, definida por Bakhtin, Gonçalves (2002, p. 17) assegura que:

Assumir o texto como ponto de partida é colocá-lo não mais como unidade meramente comunicativa, mas como gerenciador do trabalho a ser efetivado com a linguagem. Nesse sentido, ele passa a ser entendido como unidade de sentido lingüística, material dotada de sentidos, produzido por um ou vários enunciadores em uma situação real de interação. O texto é o resultado de uma atividade comunicativa efetiva. (GONÇALVES, 2002, p. 17)

Compreender que o sentido de um texto se constitui entre sujeitos sociais pressupõe o texto como objeto simbólico, aberto a diferentes possibilidades de leituras, como ressalta Orlandi:

O texto pode ser considerado como uma “peça” no sentido de engrenagem. É uma peça que tem um jogo (dobradiças). Um jogo que permite o trabalho da interpretação, do equívoco. Há um espaço que joga no modo como a discursividade se textualiza. A leitura é (realiza) esse espaço, esse trabalho do sentido sobre o sentido, essas relações. (ORLANDI, 1999, p.155)

Com relação ao texto escrito, a interação autor/ leitor não se restringe ao ato de leitura. Brandão (1997, p.18), ao destacar que a leitura de um texto nunca pode ser entendida como atividade passiva, explicita que, ao escrever, o autor pressupõe o leitor, seja este empírico, real ou virtual. Ela complementa, citando Umberto Eco, para quem “um texto postula o próprio destinatário como condição indispensável não só da sua própria capacidade comunicativa concreta, como também da própria potencialidade significativa”.

Visto dessa ótica, o leitor é considerado co-autor do texto, pois a ele cabe o papel de preencher os espaços em brancos subjacentes na superficialidade do texto por meio de implícitos, subentendidos, pressupostos. Ou seja, é no ato de leitura que um texto realmente se atualiza, adquire sentidos.

#### **2.4. GÊNEROS TEXTUAIS COMO OBJETO DE ESTUDO**

Tomar o texto como ponto de partida para o ensino/aprendizagem da língua materna pressupõe o entendimento de que se trata de manifestações verbais – orais ou escritas - que se organizam em função das diferentes relações sociais que os suscitam.

Desde a década de 80, a necessidade de redimensionar o ensino-aprendizagem da língua materna fez com que o texto se efetivasse como foco do trabalho com a linguagem. Porém, no dizer de Brandão:

o texto ainda é entendido como fonte ou pretexto para o ensino das formas gramaticais isoladas do contexto ou como material anódino ,indiferenciado, a ser trabalhado de forma homogênea nas pretensas aulas de leitura. (...) Para muitos, o texto não chegou ainda a sua dimensão discursiva. (BRANDÃO, 2000, p. 17)

Nos últimos anos, em decorrência das diferentes exigências sociais que envolvem os seres humanos, surgiram novos e variados gêneros textuais, transformando a nossa relação com o material impresso. As propagandas, por exemplo, inundam as ruas através de outdoor, de panfletos de diferentes formatos, porém mantendo aspectos peculiares a esse gênero textual. Não se pode omitir a proliferação dos chamados textos eletrônicos, facilitando a comunicação virtual ao mesmo tempo em que impõe uma nova forma de leitura. Diante desse fenômeno sociocultural e histórico, o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa não pode ficar indiferente às mudanças que envolvem a maioria dos alunos fora do ambiente escolar.

Para se desenvolver um ensino-aprendizagem da língua em consonância com as diferentes práticas discursivas presentes em nossas várias práticas sociais, é necessário, segundo Brandão (2000, p. 18), “reconhecer tipos diferentes de textos, com diferentes formas de textualização, visando a diferentes situações de interlocução”

Nas diferentes esferas da atividade humana, a linguagem sempre está presente, refletindo as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só quanto ao conteúdo temático, à seleção de recursos lexicais, gramaticais e sintáticos, mas também e, sobretudo, pela sua construção composicional. Bakhtin argumenta que:

cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de gêneros textuais. A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana porque, em cada campo dessa atividade, é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica determinado campo. (BAKHTIN, 2003, p. 262)

Bakhtin (2003, p.262) destaca a heterogeneidade dos gêneros do discurso recorrentes nas práticas sociais. Segundo ele, a variedade dos gêneros textuais orais e escritos é infinita, na qual se incluem as breves réplicas do diálogo de cotidiano, o relato do dia-a-dia, a carta em todas as suas formas diversificadas, o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante amplo, porém padronizado na maioria dos documentos oficiais, a diversidade das manifestações publicitárias sociais e políticas, as diferentes manifestações científicas e todos os gêneros literários, do provérbio ao romance de muitos volumes.

O fato de ser ampla essa heterogeneidade dos gêneros textuais torna-se impossível enquadrá-los em um só plano de estudo. A tentativa de classificar os textos vem da Antiguidade, época em que se desenvolveu o estudo dos gêneros literários, porém a questão lingüística geral do enunciado e dos seus tipos era pouco considerada. Foi também naquela época em que se iniciaram os estudos sobre os gêneros da retórica os quais foram ampliados nos períodos subseqüentes, porém pouco acrescentando aos estudos anteriores, a não ser o fato de se ter dado mais atenção à natureza verbal desses gêneros como enunciado. Entretanto, esses estudos limitavam-se a especificidades de gêneros retóricos (jurídico e político), afastando-se da sua natureza lingüística.

O estudo dos gêneros discursivos do cotidiano ocorreu sob a ótica da Lingüística Geral na escola de Saussure e em seus adeptos modernos (estruturalistas e behavioristas americanos). No dizer de Bakhtin:

esse estudo também não podia redundar em uma definição correta da natureza universalmente lingüística do enunciado, uma vez que estava restrito à especificidade do discurso oral do dia-a-dia, por

vezes orientando-se diretamente em enunciados deliberadamente primitivos. (BAKHTIN, 2003, p. 263)

Bakhtin amplia as discussões sobre gêneros discursivos ao dividi-los em discursos primários e discursos secundários, enfatizando a necessidade de não se minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Destaca a necessidade de se atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos), ressaltando que:

A diferença entre os gêneros primário e secundário (ideológicos) é extremamente grande e essencial, e é por isso mesmo que a natureza de enunciado deve ser descoberto e definido por meio da análise de ambas as modalidades; apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada à natureza complexa e profunda do enunciado (e abranger as suas facetas mais importantes). (BAKHTIN, 2003, p. 263- 264)

Essa distinção entre gêneros de discurso primários e secundários proposta por Bakhtin repousa no caráter social dos fatos da linguagem em que o texto é considerado produto da interação social. Nessa perspectiva, cada palavra é definida como produto de trocas sociais, e o enunciado está ligado a uma situação material concreta, assim como ao contexto mais amplo que constitui o conjunto de uma determinada comunidade lingüística.

Amplia-se, dessa forma, o estudo sobre gêneros discursivos, centrado na idéia de que, por mais diversas que sejam as situações de uso da língua, cada esfera de utilização desta elabora, segundo Bakhtin, tipos relativamente estáveis.

Desenvolver uma didática de língua assentada no estudo dos gêneros tem causado muitas dúvidas a professores e também a pesquisadores, devido à difícil tarefa de se lidar com as coerções impostas pelos modelos e ao mesmo tempo com

a variabilidade sócio-histórico e cultural inerente aos gêneros textuais. No trabalho com os gêneros discursivos, Brandão observa que:

não se pode perder de vista a dimensão heterogênea que a noção de gênero implica. Há toda uma dimensão intergenérica, dialogal que um gênero estabelece com outro no espaço do texto. (BRANDÃO, 2000, p. 38).

Marcuschi afirma que o surgimento de novos gêneros a partir de outros tão comuns nas nossas práticas sociais decorre, principalmente, da larga escala de uso das tecnologias, em especial as ligadas às áreas de comunicação, as quais interferem significativamente nas atividades comunicativas diárias. Dessa forma, as tecnologias possibilitam o surgimento de novos gêneros, mas não absolutamente novos, como se pode constatar no caso do telefonema, o qual apresenta similaridade com a conversação face-face que lhe é anterior, das mensagens eletrônicas via e-mail que têm como antecessores a carta, o bilhete. Porém, o telefonema e o e-mail são gêneros novos e como tal estão sujeitos a práticas de leitura diferentes daquelas que eram possíveis dos textos que lhes deram origem.

Segundo Marcuschi (2002), os diferentes gêneros textuais presentes nas nossas atividades comunicativas instauram uma nova relação com a linguagem. Redefinem-se aspectos centrais da linguagem em uso, como a estreita relação entre oralidade e escrita, permitindo ainda uma integração mais ampla entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento. Com relação a esse último aspecto, Marcuskich destaca que:

A linguagem dos novos gêneros textuais torna-se cada vez mais plástica, assemelhando-se a uma coreografia e, no caso da publicidade, por exemplo, nota-se uma tendência de maneira sistemática de formatos de gêneros prévios para objetivos novos. (MARCUSCHI, 2002p. 20)

Ao lançar bases teóricas para o ensino da língua materna na perspectiva interacionista, os PCNs, dirigidos ao Ensino Fundamental (1998), propõem que o ensino seja centrado nos gêneros textuais orais ou escritos, por serem estas entidades comunicativas, formas verbais de ação social relativamente estáveis efetivadas em práticas sociais e em domínios específicos.

No dizer de Marcuschi (2002), trabalhar os gêneros textuais é uma oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia do aluno, rompendo dessa forma com práticas de ensino artificializadas que ainda perduram em nossas escolas, sejam elas de domínio público ou privado.

Bakhtin (2003) advoga que os gêneros operam prospectivamente, abrindo caminho para a compreensão, uma vez que os gêneros são modelos comunicativos. Portanto, pressupõe que os diferentes gêneros textuais direcionam diferentes maneiras de se ler um texto, sem desconsiderar que as situações em que ocorrem as práticas de leitura também são fatores fundamentais na constituição de sentido(s) de um texto.

## **2. 5. CONCEPÇÕES DE LEITURA**

Discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa têm destacado o trabalho com a leitura como um dos responsáveis pelo fracasso dos alunos tanto do ensino fundamental como do ensino médio. Essas discussões, envolvendo pesquisadores e

professores da área, estão propiciando reflexões sobre fatores que têm norteado o ensino de leitura ao longo dos anos.

Diante desse quadro desalentador que se formou em torno da atividade de leitura, especialmente na escola, para se discutir a constituição do aluno-leitor no espaço escolar, torna-se imprescindível refletir a respeito de como tem sido trabalhada a leitura na escola, pois o ensino desta habilidade reflete a concepção que se tem do ato de ler.

Ao longo dos anos, várias concepções de leitura têm norteado as práticas dessa atividade desenvolvidas na escola, considerando-a, na maioria das vezes, como uma atividade mecânica, de decodificação ou, quando muito, restrita à abstração de informações subjacentes na superfície do texto.

Kato (1987) aponta diferentes concepções que têm norteado o ensino de leitura com o desenvolvimento da lingüística, deslocando também o foco de estudo nas aulas de língua de forma geral. Da leitura de unidades menores como frases, chega-se à leitura de texto.

A primeira concepção apontada por Kato (1987) molda-se na teoria estruturalista, segundo a qual:

a leitura é um processo mediado pela compreensão oral, isto é, o leitor produz, em resposta ao texto, sons de fala (no caso leitura oral) ou movimento internos (no caso da leitura silenciosa) e é essa resposta –estímulo que é associado o significado. (KATO, 1987, p. 62)

De acordo com os pressupostos da concepção estruturalista, o texto é o centro dos sentidos, e o professor ensina a ler apenas pedindo que os alunos decodifiquem as palavras. A leitura é vista como sinônimo de recepção passiva de informação. Como a preocupação é também com a fluência, passam-se aulas e

aulas lendo em voz alta para aprender a decifrar com rapidez e entonação adequada. O estudo é feito seguindo uma série de passos: leitura silenciosa, leitura oral, procura das palavras difíceis no dicionário, respostas a um questionário com perguntas literais, fechadas, prontamente identificadas no texto, que, até quem tiver um grau mínimo de letramento, por força de anos na escola, consegue desenvolver mecanismos para respondê-las. Esses passos, evidentemente, servem, ainda que de forma inadequada, para testar a leitura e não ensiná-la. Para essa concepção, ler é reter o explícito, portanto formar o leitor supõe treinar.

Na segunda concepção, o texto é compreendido como espaço aberto, como possibilidade de todo tipo de leitura. Essa corrente enfatiza a polissemia e, portanto, a multiplicidade de sentidos de um texto, a ênfase recai sobre o leitor, considerando-se toda e qualquer interpretação como legítima. Nessa concepção, o professor é apenas o facilitador da aprendizagem, propiciando os momentos e os materiais, e o aluno aprende interagindo com eles. Assim sendo, pouco ou nada ensina, importa o que o aluno fale sobre o que a leitura lhe suscita.

Na terceira concepção, chamada de interacionista, vê-se a leitura como resultado da integração entre autor, texto e leitor. É na prática da leitura que os sentidos possíveis e estabelecidos pelo autor se constroem, na interação entre este e o leitor. Assim, o papel do professor é fundamental para o ensino, pois é ele, leitor mais experiente, que será o mediador no ensino da leitura.

Essas mudanças pressupostas na terceira concepção são assumidas pelo governo através dos PCNs (1998). Vislumbra-se assim a possibilidade de se constituir um aluno-leitor condizente com o atual contexto histórico-social.

A Análise do Discurso da linha francesa postula leitura como processo discursivo, deslocando o autor como única fonte dos sentidos ou o leitor como fonte

única dos sentidos de sua leitura. Na concepção de leitura como processo discursivo, o texto é o lugar onde autor e leitor interagem através da materialidade do texto que se constrói nos encontros concretos de cada leitura, mediados pelas condições de produção desde o momento em que o texto é produzido (Geraldi, 2002)

Essas concepções coexistem na prática pedagógica envolvendo leitura, devido à formação tradicional da maioria dos professores da área de linguagem tanto do ensino fundamental como do ensino médio. Muitas vezes, influenciados pela crítica à metodologia tradicional, a maioria desses professores procura, na segunda concepção, respaldo para as suas aulas de leitura.

Embora essa provável mudança seja fruto de uma reflexão do professor sobre a sua prática pedagógica, ainda se pode constatar que é difícil, na prática, promover-se um ensino de leitura embasado na concepção interacionista.

## **2.6. LEITURA COMO PROCESSO INTERACIONISTA**

A perspectiva interacionista apregoa que ler é muito mais do que decifrar códigos, do que passear o olho pelo texto, captando-lhe significado superficial. Nessa perspectiva, ler é construir sentidos. Todavia, esse sentido não está pré-estabelecido no texto, e sim é elaborado num processo que sugere trabalho, ação entre sujeitos, num movimento dialógico. Geraldi compreende leitura:

como interlocução entre sujeitos e, como tal, espaço de construção e circulação de sentidos, impossível descontextualizá-la do processo de subjetivação, alargado pelas possibilidades múltiplas de interação que o domínio da escrita possibilitou e possibilita. (GERALDI, 1996, p. 96)

Assim, o sentido do texto não está nele mesmo, mas é sugerido pelo autor e construído pelo leitor. Mediado pelo texto, o leitor dialoga com o autor, construindo os sentidos possíveis e estabelecidos por este. No dizer de Brandão:

O ato de ler é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de interlecção de mundo que envolve uma característica essencial e singular do homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra. Da palavra enquanto signo, variável e flexível, marcado pela mobilidade que lhe confere o contexto. O contexto entendido não só no sentido mais restrito de situação imediata de produção do discurso, mas naquele sentido que enraíza histórico e socialmente o homem.[...] Nesse sentido, a recepção de um texto não pode ser entendida como uma atividade passiva, pois quem escreve o faz pensando o outro, o leitor, quer seja ele empírico, real, quer seja ele virtual. [...] Assim, um texto só se completa com o ato de leitura na medida em que é atualizado, é operado lingüístico e tematicamente por um leitor. (BRANDÃO, 1997, p. 17)

Ao abordar o processo de construção de sentido de um texto, Castello Pereira (2003, p. 48) diz que, ao interpretar o texto e atribuir-lhe sentido, o leitor lança mão de conhecimentos lingüísticos (lexicais e pragmáticos), conhecimentos textuais (de estruturas, de gêneros) e conhecimentos extralingüísticos (de mundo, do assunto em questão) que contribuem para sua interpretação.

Sendo a leitura um processo interacionista cujo significado se constitui entre sujeitos socialmente posicionados, a compreensão tanto do texto oral quanto do texto escrito se estabelece sob determinadas condições, como explica Marcuschi:

condição de base textual, condição de conhecimentos relevantes, condição de coerência, condição de cooperação, condições de abertura textual, condições de base textual e condição de determinação tipológica. (MARCUSCHI, 1998, p. 51)

Com base nas condições acima delineadas, Marcuschi (1998) afirma que a compreensão de um texto não se restringe à simples apreensão de significado literal. Há camadas superficiais implícitas que exigirão estratégias mais complexas

por parte do leitor. Sendo assim, compreender um texto não significa memorizar, tampouco se estabelecer um jogo de adivinhações.

Segundo Marcuschi (1998), “compreensão de um texto é um jogo de inferências”, já que o ato de ler sedimenta-se nas práticas sociais. Por mais que o autor tente controlar a polissemia, evitar ambigüidades e vagueza, cabe ao leitor perceber e selecionar relevâncias contextuais e cotextuais.

Brandão (1997) confirma que:

o texto, na sua superfície lingüística, não diz tudo. Em graus diferentes de complexidade, um texto é sempre lacunar, reticente [...] texto apresenta vazios – implícitos, pressupostos, subentendidos – que, enquanto espaço disponível para o outro, devem ser preenchidos pelo leitor. (Brandão, 1997, p. 19)

Na perspectiva interacionista, o ato de ler é um processo socialmente compartilhado desde o momento em que o texto é produzido. Sendo assim, não se pode restringir a leitura a um ato monológico em que signos são decodificados passivamente. Considera-se a leitura como um momento crítico de constituição do texto, um momento privilegiado da interação verbal em que sujeitos sociais desencadeiam o processo de significação, num confronto definido pelas condições de produção de leitura. Isto é, “os fatores que constituem essas condições é que vão configurar o processo de leitura” (Orlandi, 1987, p.193).

Deve-se considerar ainda que diferentes gêneros textuais e diferentes objetivos são imprescindíveis na constituição do processo de leitura. Os diversos gêneros textuais que circulam em nosso cotidiano pressupõem diferentes leituras. Ao ler um texto, o leitor não o faz sem um propósito determinado a priori. O mesmo ocorre no processo de produção.

Os objetivos de uma leitura sofrem constantes variações. Lê-se, por exemplo, por objetivos puramente práticos, objetivos recreativos e até por objetivos ritualísticos. Nenhum processo de leitura ocorre aleatoriamente. Na escola também lê-se de forma diferente. Os diferentes objetivos de leitura, portanto, desencadeiam diferentes processos de leitura.

Com o avanço da tecnologia, ampliou-se a circulação de textos de diferentes gêneros e diferentes formas de veiculação. Hoje, é possível se fazer a leitura de um jornal e de outros gêneros textuais em uma tela de computador. Mensagens escritas são lidas em visores de celular. Diante dos inúmeros suportes tecnológicos tanto de texto oral quanto do texto escrito, configuram-se diferentes maneiras de ler um texto.

É importante ressaltar os diferentes papéis que desempenhamos enquanto sujeitos sociais. Orlandi (1987, p. 188 -189), ao refletir sobre a noção de sujeito leitor e autor, destaca o fato de que um mesmo sujeito assume diferentes papéis sociais. Embora nessas diferentes situações o sujeito mantenha a sua identidade, ocorre uma modulação do discurso e da identidade do sujeito nas diferentes relações sociais. Para essa autora, “o sujeito é o mesmo e é diferente simultaneamente”.

Sendo a leitura um processo de interação, processo de construção de sentidos que depende da forma de interação estabelecida, outro aspecto a ser observado é, segundo Orlandi:

o grau de relação entre leitura parafrástica, que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de sentido dado pelo autor, e a leitura polissêmica, que se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto. (Orlandi, 1997, p. 201)

Tanto a leitura parafrástica quanto a polissêmica depende da experiência de linguagem do leitor e também das condições e objetivos de leitura, sem se esquecer

de que a história de leitura do sujeito sofre variações. Ou seja, a leitura de um texto realizada hoje pode não ser a mesma em outras épocas.

Assumir a leitura como processo interacionista significa compreender que o texto é considerado pragmaticamente como unidade complexa de significação. Portanto, é no processo de interação que o texto se constitui.

### **3. A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A CONSTITUIÇÃO DO ALUNO-LEITOR**

Embora não se possa, principalmente no atual contexto, atribuir à escola o papel de única responsável pela constituição do sujeito-leitor, é no espaço escolar que a maioria dos alunos, em especial de baixa renda, tem acesso a textos escritos mais complexos.

Na modernidade, o avanço tecnológico deu um novo impulso à escrita, popularizando-a através dos diferentes gêneros textuais presentes em nosso cotidiano. Hoje, o texto escrito inunda os nossos olhos, transmitindo a idéia de que a leitura finalmente fora democratizada. Todavia, as discussões envolvendo leitura, tanto nos meios acadêmicos como na mídia, sugerem que essa democracia ainda não ultrapassou os muros que separam as escolas da vida que ocorre fora dela. Assim, se constata que essa democratização da leitura não passa de aparência.

Na defesa de um ensino voltado para as mudanças sociais, Paulo Freire (2003) assegura que, para a grande maioria dos filhos de trabalhadores, cabe à escola ampliar a leitura que esses alunos trazem do seu mundo. Destarte, a prática pedagógica assume papel relevante na constituição da nossa história de leitura.

Ao chegar à escola, segundo Freire (2003, p. 20), o aluno já é capaz de ler o seu mundo. A passagem da leitura desse mundo para a leitura da palavra pressupõe um intermediário socialmente formalizado: a escola.

Essa trajetória do processo de constituição do aluno-leitor está, direta ou indiretamente, associada à prática pedagógica desenvolvida no ambiente escolar a qual tem como suporte as concepções norteadoras do ensino da língua materna e, conseqüentemente, de leitura.

Como esta pesquisa fundamenta-se, teoricamente, no conceito interacionista de leitura, é no escopo dessa concepção que analisamos as práticas de leitura desenvolvidas nas salas de aula observadas.

Embasados na perspectiva interacionista de linguagem, os PCNs, ensino fundamental 1º e 2º ciclos (1998, p. 48), sugerem que:

A escola deve assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro. Trata-se de instaurar um espaço de reflexão em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir; um espaço em que o diferente não seja nem melhor nem pior, mas apenas diferente, e que, por isso mesmo, precise ser considerado pelas possibilidades de reinterpretação do real que apresenta; um espaço em que seja possível compreender a diferença como constitutiva dos sujeitos. (PCNs, 1998,p. 48)

Nessa atribuição da escola desenhada pelos PCNs (1998), atribui-se ao professor um novo papel:

A mediação do professor, nesse sentido, cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo – intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições – articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e lingüísticos.(PCNs, 1998,p. 48)

Visto desse ângulo, o trabalho pedagógico assume uma nova dimensão no que diz respeito ao ensino de leitura e a constituição do aluno-leitor. De transmissor de um conhecimento pronto e acabado, tomando o texto como centro de sentidos, ou do facilitador de leituras de texto entendido como objeto aberto, sujeito a todo tipo de leitura, o professor é considerado mediador de uma prática de leitura em que o texto se constitui uma unidade de sentido centrado no aspecto dialógico da linguagem.

Orlandi (1993, p. 40), ao apontar a leitura como uma produção de sentidos em que as condições de produção do texto devem ser consideradas pelo leitor, sugere um método de ensino em que o professor não seja tido como ser onipotente que impõe a sua leitura ao aluno, nem tampouco seja o facilitador de uma leitura centrada no espontaneísmo das relações apontadas pelo aluno. Ela propõe “uma relação dialética entre aprendiz e professor na construção do objeto de conhecimento, no caso presente, a leitura”.

Ao refletir sobre a crise de leitura no ensino fundamental e médio, Orlandi (1993) questiona as medidas tomadas para solucionar tal crise. De acordo com o seu ponto de vista, tem-se buscado solucionar a crise por que passa a leitura, tomando essa habilidade em seu caráter estritamente técnico, promovendo assim soluções imediatistas, através de estratégias geralmente instrumentais.

Em contrapartida a essas saídas emergenciais para a crise que afeta a leitura, Orlandi considera que ler é, sobretudo, um trabalho intelectual, assegurando que:

Tomando-se um texto qualquer, há uma história das leituras desse texto, assim como há a história específica das leituras de cada leitor,

que não pode se resolver na urgência de relações de ensino que passam por cima dessas histórias assim como passam por cima das relações da história com o saber, tal como se dá em nossa sociedade, passando ainda por cima da história particular das instituições do saber no contexto cultural em que existem e atuam.(ORLANDI, 1993, p. 30)

Ao desconsiderar a história de leitura dos alunos, a escola, como espaço de formação institucionalizado e, supostamente, de transformação social, legitima um saber determinado pela classe dominante, desconhecendo a luta de classes, a luta pela validade das diferentes formas de saber e a questão da resistência cultural.

Em se tratando de leitura, a escola, tal como existe, propõe de forma homogênea que todos leiam como a classe média lê. Dessa forma, a escola desconsidera a história de leitura dos alunos, principalmente daqueles oriundos das classes socialmente não privilegiadas, ignorando assim a existência de outras leituras ao mesmo tempo em que promove uma visão reducionista dessa habilidade baseada na decodificação, segundo a qual o texto tem um sentido que deve ser apreendido pelo aluno.

Contraopondo a essa visão reducionista de leitura presente na maioria das escolas públicas, Orlandi assim se posiciona:

A visão oposta a esta forma de reducionismo não vê na leitura do texto apenas a decodificação, a apreensão de um sentido (informação) que já está dado nele. Não encara o texto apenas como produto, mas procura observar o processo de produção e, logo, da sua significação. Correspondentemente, considera que o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto,. Ou seja, considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. Daí se pode dizer que a leitura é o momento crítico de constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. (ORLANDI, 1993, p. 37-38)

Como já foi citado anteriormente, antes de chegar à escola, o aluno convive, no seu cotidiano, com diferentes formas de linguagem. No entanto, a escola

desconsidera essas diferentes relações do aluno com o mundo, ao privilegiar a linguagem verbal, e, no âmbito desta, atribui mais valor à escrita que a oralidade. Não se pode desconsiderar a relação que, no âmbito escolar, se estabelece entre leitura e oralidade, como se esta fosse extensão daquela.

Considerando que a relação do aluno com o universo simbólico não se dá apenas por meio da linguagem verbal e que a linguagem não pode ser considerada apenas como transmissão de informação, mas como mediadora (transformadora) entre o homem e a sua realidade natural e social, Orlandi defende que:

a leitura deve ser considerada no seu aspecto mais conseqüente, que não é o de mera decodificação, mas o de compreensão. Dessa forma, o processo de compreensão de um texto certamente não exclui a articulação entre as várias linguagens que constituem o universo simbólico. Dito de outra maneira: o aluno traz, para a leitura, a sua experiência discursiva, que exclui sua relação com todas as formas de linguagem. A escola, no entanto, evita, escrupulosamente, incluir em sua reflexão metodológica e em sua prática pedagógica a consideração de outras formas de linguagem que não a verbal. Isso representa a expressão maniqueísta escolar, que vê em outras formas de linguagem sua manifestação rebaixada. (ORLANDI, 1993, p.38)

Agindo dessa forma, a escola produz a imagem de aluno ideal, tomando por base as representações constitutivas da ação pedagógica, excluindo o fato de que o aluno não lê só na escola, mas também fora dela. Define-se, desse modo, a imagem de um aluno-leitor capaz de dar legibilidade à linguagem verbal veiculada na escola, assentada na modalidade imposta pela classe dominante.

Orlandi (1993) argumenta que essa imagem de aluno ideal fundamenta as metodologias de leitura propostas, provocando sérias conseqüências:

Na dicotomia entre método de ensino e processo de aprendizagem, a escola se coloca como se o aluno não tivesse já instalado um processo de aprendizagem e ao propor, dentro de suas perspectivas e funções, um método de ensino, coloca o aluno no grau zero e o professor no grau dez. No entanto, assim como não se pára de “aprender” a ler num momento dado (grau dez), também não há

possibilidade de se reconhecer um momento em que se começa do nada (grau zero). Então, o que a escola faz, ao supor o grau zero, é utilizar um conhecimento prévio, que o aluno tem, sem explicitar sua utilização.(ORLANDI, 1993, p. 39)

Assim, a escola, ao mesmo tempo em que supõe o conhecimento trazido pelo aluno o recusa, desvalorizando-o, sobrepondo, coercitivamente, o método de ensino ao processo de aprendizagem.

Ao apontar a relação dialética entre professor e aluno na constituição da leitura, Orlandi pondera que não se devem ignorar as diferentes linguagens que constituem o universo simbólico do aluno, tomando-as como ponto de partida para estimular e fazer avançar o processo de aprendizagem deste:

A convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização do som e com a imagem, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecido na escola. Essas linguagens todas são alternativas. Elas se articulam. E é articulação que deveria ser explorada no ensino de leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno. (Orlandi, 1993, p. 40)

Assumir a leitura na perspectiva interacionista pressupõe uma mudança, não só de concepção, mas de postura política acerca do ensino de leitura na escola, se esta instituição objetiva de fato promover a constituição de um aluno-leitor em reais condições de transformar a si mesmo e, se possível, o meio em que vive.

Atribuir à escola a tarefa de formar um aluno-leitor crítico, reflexivo, faz com que se delineie uma proposta de um trabalho sobre leitura centrada no aspecto dialógico da linguagem, embasada na perspectiva de que a leitura é produzida entre sujeitos sociais e que esta tem a sua história. Leituras realizadas de um mesmo texto em diferentes épocas, por um mesmo leitor ou por outros, com diferentes fins determinam a previsibilidade de leituras de um texto. Soares (1988) afirma que:

um texto não preexiste à sua leitura, e leitura não é aceitação passiva, mas é construção ativa; é no processo de interação desencadeada pela leitura que o texto se constitui". (SOARES, 1988, p. 26)

Orlandi destaca dois elementos também relevantes na previsibilidade de leituras de um texto:

1. Os sentidos têm sua história, isto é, há sedimentação de sentidos, segundo as condições de produção da linguagem.
2. Um texto tem relação com outros textos (a intertextualidade). (Orlandi 1993, p.42)

Considerar que os sentidos se constituem historicamente, leva a considerar a relação entre variação de leituras e os contextos de sua utilização e a reconhecer que um texto se relaciona com outro(s) texto(s). A relação entre constituição do aluno-leitor no ambiente escolar e práticas pedagógica não pode ser vista como uma ação descompromissada. Sendo a leitura um processo fundamentalmente político, no dizer de Soares:

Aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradições presentes nas condições sociais de leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere. (Soares, 1988, p. 28)

Embora a nossa história de leitura ocorra também fora do ambiente escolar, a escola é necessária na constituição do aluno-leitor. Ao professor, diretamente comprometido com a atividade pedagógica, cabe propiciar, através da sua ação pedagógica, a sua transformação e também a do aluno. Sendo assim, a escola é considerada como espaço privilegiado na constituição de um aluno-leitor crítico, reflexivo, em condições de exercer a sua cidadania plena.

Entender a leitura como exercício de cidadania exige possibilitar a formação de um leitor privilegiado cujo perfil corresponda ao esboçado por Brandão, para quem o leitor:

Não é apenas um decifrador de sinais, um decodificador da palavra. A palavra, para ele, é signo (no sentido Bakhtiniano). Busca uma compreensão do texto dialogando com ele, recriando sentidos implícitos nele, fazendo inferências, estabelecendo relações e mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto;

É cooperativo, na medida em que deve ser capaz de construir o universo textual a partir das indicações que lhes são fornecidas;

É produtivo, na medida em que, refazendo o percurso do autor, trabalha o texto e se institui em um co-enunciador;

É, enfim, sujeito do processo de ler, e não objeto, receptáculo de informações. (BRANDÃO, 1997, p. 21)

Neste cenário social de muitas facetas e em vertiginosas transformações, formar leitor com possibilidades de melhor compreender o seu mundo, de interagir com seus semelhantes, é possibilitar que ele ultrapasse os limites pontuais de um texto, incorporando-o, reflexivamente, no seu universo de conhecimento. É este o desafio da escola no atual contexto.

## CAPÍTULO III

### A REVISITAÇÃO DOS DADOS NO ARREIMATE DA PESQUISA

Este capítulo se constitui da análise dos dados cotejando-se aqueles originados da observação em sala de aula com aqueles apontados nas entrevistas com as professoras e alunos, sujeitos desta pesquisa.

Pesquisar a sala de aula pelo lado de dentro permitiu-me olhar esse ambiente como espaço sócio, histórico e ideologicamente constituído, onde sujeitos se constroem, reconstroem-se e são constituídos nas regularidades que transformam as aulas em uma formação discursiva. Na pesquisa qualitativa, segundo Bogdan & Biklen (1982), ao analisar os dados, buscam-se as evidências que desvelem questões levantadas antes do início da investigação.

Nesta pesquisa, para se compreender a constituição de alunos-leitores no ambiente de sala de aula, a interpretação dos dados baseou na materialidade lingüística, a fala das professoras e dos alunos, e na observação da dinâmica da sala de aula. Os dados levantados serão analisados sob a perspectiva da Análise do Discurso da linha francesa, porque esta “nos coloca no campo dos acontecimentos e do funcionamento do discurso” (Orlandi, 2004, p. 36).

Esta pesquisa se desenvolveu em dois *lócus* sócio e geograficamente distintos, não para que um servisse de modelo para outro, mas para que a análise de um pudesse iluminar a análise de outro, permitindo, assim, melhor compreendê-

los no que têm de semelhante e de diferente quanto à constituição de alunos-leitores na dialética das salas de aula.

Organizei esta análise em duas partes, tendo em vista que os dados levantados apontaram para dois eixos, a saber: as professoras e alunos enquanto sujeitos social, histórico e ideologicamente constituídos e a dialética de sala aula. A partir da confluência desses dois eixos, pretendo constatar se ocorre ou não influência das práticas de leitura observadas na constituição desses alunos-leitores.

A primeira parte abordará a formação discursiva da sala de aula, compreendendo o papel social de docentes, as crenças e concepções que permeiam a formação discursiva da sala de aula. Na segunda parte, serão analisadas as práticas de leitura constituídas na dialética das salas de aula das Escolas A e B.

Finalizo esta análise revisando as falas dos alunos, na tentativa de buscar dados que melhor desvelem até que ponto a formação discursiva das salas de aula interferem na constituição de alunos-leitores. Nas considerações finais, abro espaço para refletir sobre a realidade naturalmente revelada na fase de observação e nas falas dos sujeitos desta pesquisa.

Para a organização dos dados obtidos, duas perspectivas de leitura foram estabelecidas como categorias maiores: a leitura sob o prisma do tradicionalismo e a leitura numa visão discursiva. As categorias analisadas nesta pesquisa serão: práticas de leitura no contexto escolar e em outros ambientes (hábitos e preferências de leitura); os gêneros textuais predominantes nas atividades de leitura em sala de aula; práticas pedagógicas e constituição do aluno-leitor.

Na sua proposta de dialogismo e ideologia construídos no social, Bakhtin nos diz que, no olhar do outro, se constrói, inevitavelmente, o olhar sobre nós mesmos. Portanto, nas minhas reflexões sobre a dialética e a formação discursiva das salas de aula investigadas, não proponho desconstruir o que se solidificou nas práticas de leitura. Pretendo, a partir do construído, re-construir propostas em que as aulas de leitura se constituam de um discurso polêmico e que nós, professores e alunos, não sejamos obrigados a nos “despirmos de tudo que é vida lá fora ao atravessarmos a soleira da escola” (Orlandi, 1987).

### **3.1. SALAS DE AULAS: INTERAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DE ALUNOS-LEITORES**

Abordar a leitura na perspectiva discursiva significa entendê-la como prática de linguagem que se funda na dinâmica das interações humanas, portanto, como prática dialógica, mediada nas práticas sociais (Smolka, 1989).

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível refletir sobre a importância da relação intersubjetiva na constituição de sujeito leitor, devendo, portanto, olhar a sala de aula como espaço sócio-interativo, a fim de tentar apreender as regularidades que transformam a aula em uma situação discursiva com regras próprias, caracterizadas pela homogeneidade do ambiente escolar. Não se pode desconsiderar a sala de aula também como espaço de conflito.

No lastro da teoria de Vygotsky (1991), abro este espaço para refletir sobre a interação social na sala de aula, tendo em vista que, para este teórico, todo homem se constitui como ser humano pela relação que estabelece com os outros. Desde que nascemos, estamos inseridos em um contexto histórico e social em movimento

constante. A história de nossa vida se desenvolve integrada a outras histórias que se cruzam em determinados momentos.

Como seres sociais, o homem constrói a sua história exclusivamente com a participação de outros e da apropriação do patrimônio cultural que lhe é legado. Configura-se, portanto, um movimento de constituição do homem na vivência com os outros, consolidando-se na formação adulta de cada um de nós. Assim, o indivíduo transforma-se de criança em adulto, processando internamente as diferentes visões de mundo com as quais convive. Na teoria sociointeracionista de Vigotsky (1991), o desenvolvimento humano é constituído em um ambiente histórico e cultural, ou seja, o pensamento humano reconstrói atividades externas, como resultado de processos interativos que se dão ao longo do tempo.

De acordo com essa teoria, as possibilidades que o ambiente proporciona ao indivíduo são fundamentais para que este se constitua como sujeito lúcido e consciente, capaz, por si mesmo, de alterar as circunstâncias em que vive.

Reflico, neste espaço, sobre a sala de aula como ambiente de interação social e também como lugar de sistematização de conhecimentos. Nessa perspectiva, torna-se necessário analisar o papel social do professor, pois, segundo Kleiman (1989), na sala de aula, a ação pedagógica do docente constitui a relação autor e leitor, na qual também se definem os objetivos da leitura.

### 3.2. AS PROFESSORAS NO DESEMPENHO DO PAPEL SOCIAL DE DOCENTE

Conviver durante um bimestre com as professoras Ney e Ro, sujeitos desta pesquisa, envolveu-me em uma trama de relações sociais marcadas por diferentes interpretações. Foi um período em que me deparei com situações além daquelas previstas para um ambiente em que o papel desempenhado pelo profissional docente é, geralmente, convencional.

Embora não seja esse o foco desta pesquisa, a análise da imagem que as professoras Ney e Ro têm da profissão docente e de si mesmas possibilitou desvendar crenças subjacentes às práticas de leitura observadas nas Escolas A e B.

Para essa análise, recorro ao estudo de Erving Goffman (1995) sobre o comportamento do homem em diferentes papéis sociais. Tomando a metáfora da ação teatral como estrutura de sua exposição, Goffman explicita que todo sujeito, em qualquer situação social, ao se apresentar diante de seus semelhantes, tenta dirigir e dominar as impressões que possam ter dele, empregando técnicas para sustentação do seu desempenho, tal como um ator que representa o seu papel diante de uma platéia.

Ao interagir com outros, o sujeito é observado a partir de comportamentos e atitudes que apresenta na tentativa de, com ou sem intenção, expressar a si mesmo, e os outros terão de ser de alguma forma impressionados por ele (Goffman, 1995, p. 12).

A expressividade do indivíduo (sua capacidade de causar impressão) envolve, no dizer de Goffman, duas espécies radicalmente diferentes de atitudes significativas: a primeira está ligada à expressão que ele transmite através de

símbolos verbais ou seus substitutos usados propositalmente para veicular informação que o sujeito e outros sabem que está associada a esses símbolos (comunicação no sentido tradicional e estrito); e a segunda diz respeito à expressão que emite, incluindo uma ampla gama de ações que podem ser consideradas sintomáticas do autor, deduzindo-se que a ação foi levada a efeito por outras razões diferentes da informação transmitida.

Todavia, essa diferença tem validade apenas inicial, uma vez que, segundo Goffman (1995, p. 12), na presença de outros, a atitude do indivíduo assume caráter provisório. Na interação social, não se pode evitar inteiramente a necessidade de agir com base nas inferências.

Na interação social, quando um sujeito desempenha um papel, implicitamente, solicita que seus observadores sejam convencidos pela impressão sustentada por ele (Goffman, p. 25). Ou seja, esse sujeito deposita sua crença no papel que desempenha, buscando que os outros sujeitos com os quais interage entendam como verdadeira a impressão que ele projeta.

### **3.2.1.A PROFESSORA DA ESCOLA A E O PAPEL SOCIAL DE DOCENTE**

No nosso cotidiano, diz-se que a primeira impressão é a que fica. De fato, foi o que ocorreu no primeiro encontro com a professora Ney. A sua figura singular causou-me um grande impacto, mesmo já sabendo da sua excentricidade. Difícil ficar indiferente a uma jovem vestida à moda oriental, apesar do intenso calor de nossas tardes cuiabanas, no período da primavera. Todavia, não foi somente a sua

maneira de vestir que desencadeou uma série de interrogações acerca de sua pessoa enquanto sujeito no desempenho de uma profissão socialmente rotulada.

Durante a fase de observação, Ney apresentou em sala de aula, na sala dos professores e durante a entrevista um comportamento fora dos padrões convencionais de uma escola. Na sala dos professores, por exemplo, ela não participava das conversas tradicionais desse ambiente, mantendo-se isolada dos demais professores. A indiferença aos acontecimentos desse espaço é revelada a seguir pela professora:

Não gosto de ficar batendo papo na sala dos professores porque não gosto de ouvir falar de pessoas que não estão presentes” (Ney, EA)

Esse afastamento do grupo de professores levou-me a observar como ela era vista na escola, considerando ainda a sua maneira peculiar de se distinguir dos demais. Em uma tarde, ao chegar à sala dos docentes e perguntar pela professora Ney, um dos seus colegas quis saber se eu estava à procura da “professora esquisita”. A esse comentário, outros professores presentes responderam com sorrisos aparentemente irônicos, levando-me a interpretar essa reação como uma imagem compartilhada. Ou seja, o não-dito sugere, de acordo com a situação comunicativa, uma visão estereotipada da professora Ney no seu ambiente de trabalho.

Na sua entrevista, a professora revelou que se considerava de fato um pássaro fora do ninho, e por isso se sentia vigiada e discriminada pela direção e seus pares:

“Eu me sinto perseguida aqui. Eu acho que seja preconceito mesmo com a minha forma de vestir, com a minha maneira de agir...porque eles me vêem às vezes como uma professora faltosa. Muitas vezes a coordenadora abria a porta...porque eu sinto que ela não gosta de

mim, que ela me persegue, mas isso não vem ao caso. Ela abria a porta de supetão, sem bater, pra ver o que estou trabalhando... sendo que eu ensino meus alunos bater à porta...às vezes estamos em círculo...há um policiamento, eu sinto...mas não tenho nada a perder, sei que eu estava na minha sala do jeito que eu gosto de trabalhar. Então, não tinha nada a perder...nunca levei a ferro, nunca reclamei...”(Ney- E A)

Na sala de aula pesquisada, no primeiro dia de observação, como havia chegado 10 minutos antes do início da aula, me instalei no fundo da sala de onde acompanhei o desenrolar de uma cena que, pela sua performance, passou a ser compreendida como um ritual de interação (Goffman, 1995).

Ao ser anunciada a chegada da professora, repentinamente mudou-se o cenário de sala de aula, apesar de os sujeitos serem, aparentemente, os mesmos. Os alunos, antes falantes e sentados de forma dispersa, retornaram a seus supostos lugares e, perfilados, aguardaram a entrada da professora. Esta, assim que entrou em sala, saudou os alunos cantando “Alô!” Imediatamente, vozes adolescentes somaram-se à dela, dando continuidade a um canto de boas-vindas.

A respeito de papéis sociais representados, Goffman (1995) argumenta que os indivíduos estão sempre e em todo lugar, mais ou menos conscientes, representando determinados papéis. A representação como toda “atividade de um indivíduo que passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência”.(Goffman,p. 29)

Provavelmente, o desempenho de um papel previamente definido justifique a mudança do ambiente da sala de aula provocada pela presença da professora. À sua entrada, a sala de aula se transformava em um palco onde ela, trajando-se de

maneira excêntrica, usando gestos ensaiados como o toque de mão ao cumprimentar os alunos das primeiras filas, assumia o seu papel social.

Em todos os dias de observação, repetiu-se essa cena de entrada, com poucas alterações: o mesmo canto de boas-vindas, a mesma performance, os mesmos gestos supostamente ensaiados, a excentricidade da professora e a sua entrada teatral. A repetição dessa cena foi compreendida como um ritual usado para demarcar uma peça previamente definida.

Durante esse período de observação, dois episódios alteraram esse ritual de entrada. No início da aula de 13/10/2003, ao entrar à sala de aula, Ney deu início ao canto de saudação, com o costumeiro “Alô!” A maioria dos alunos, porém, permaneceu conversando. Ela então se retirou da sala, fechou a porta e retornou cantando “Alô!”. O grupo, desta vez, deu prosseguimento à música com voz estridente, sugerindo o cumprimento de uma regra preestabelecida.

Outro aspecto interessante ocorrido no dia 15/10/2003 foi o modo como a professora cumprimentou os alunos após o canto de entrada. Ela pegou na mão de alguns alunos, explicando: “Mão direita doa, mão esquerda recebe”. Esse ensinamento parece estar fundado em um preceito doutrinário, re-significado através de um gesto muito comum nos ritos religiosos

Na sala de aula, regras de etiqueta eram usadas para estabelecer a organização desse ambiente. Aqueles que as descumpriam eram submetidos a uma espécie de punição, como revelou este episódio ocorrido no início da aula do dia 20/10/2003. Dois alunos chegaram atrasados e se esqueceram de bater à porta antes de entrarem na sala de aula. Imediatamente foram convidados a se retirar, para, na seqüência, cumprir a regra aparentemente convencional. Após se retirarem, fecharam a porta, depois deram três leves batidas e aguardaram

permissão para entrar. Essa regra cumprida sem questionamento possibilita visualizar convenções de etiqueta utilizadas para assegurar a organização do ambiente.

Essas e outras cenas ocorridas na sala de aula despertaram-me para a necessidade de observar a professora Ney no desempenho de seu papel com mais atenção, a fim de verificar se essa sua provável representação causaria alguma influência na constituição de alunos - leitores no contexto da sala de aula.

Um fato relevante merece ser destacado. No primeiro dia de observação, a princípio, a minha presença passou despercebida aos olhos da professora. Foi preciso um aluno anunciar que havia visita, para que ela se desse conta de que eu estava presente:

“Me desculpe, professora, não tinha percebido que a senhora já tinha chegado! Crianças, ela é a professora do CEFETMT e vai estar conosco durante este bimestre. Já falaram boa tarde para a visita?”  
(Ney- E A)

Ao se mostrar indiferente à minha presença, essa professora, provavelmente, quis resguardar o domínio de uma área considerada de seu domínio. Na verdade, eu estava na condição de invasora de um ambiente onde a maioria dos professores revela sua aparente autonomia.

Durante os dois primeiros dias de observação, a situação de sala de aula aparentou uma interação professor/ alunos bastante descontraída: enquanto alguns alunos conversavam em voz alta outros se mantinham alheios às explicações da professora. Nessas ocasiões, esta permanecia à frente da sala, mantendo uma aparente tranqüilidade. Todavia, esse clima não se sustentou ao longo da observação. No terceiro dia dessa fase, constatou-se que esse cenário descontraído

não correspondia à fachada utilizada pela professora Ney. Na aula de 13/10/2003, diante de adolescentes bastante agitados no início da aula, sem alterar o tom de voz, ela interrompeu a correção de uma atividade de leitura, dizendo:

“Peço licença! Estão com os ouvidos sujos? P., você quer conversar lá fora?” (Ney- E A)

Goffman (1995, p. 29) define fachada como equipamento expressivo do tipo padronizado a que o indivíduo recorre, consciente ou inconscientemente, durante sua representação.

O silêncio também pode ser interpretado como recurso usado pela professora, para assegurar a disciplina em sala de aula. Em várias situações observadas, ela, posicionada em frente à turma, cruzava os braços e, sem desfazer o sorriso, aguardava que a ordem se restabelecesse para dar continuidade às atividades. Essa postura de disciplinadora talvez esteja relacionada à sua preocupação em criar nos alunos comportamento adequado ao ambiente, como sugere este recorte de sua fala:

“A questão de comportamento, os alunos tem que ser orientado, dado limites pelo professor” (Ney- EA)

A respeito de sua excentricidade, Ney confirmou em sua entrevista uma imagem construída entre desejos reprimidos e o exercício da profissão docente:

“Nesse tempo, acabei descobrindo que eu criei um marketing. Nos dias de chuva, eu usava lenço solto em cima da minha vestimenta... usava como advogada. Porque a minha vocação mesmo é ser advogada. Mas também não impediu que eu fizesse Letras para me expressar melhor. E acabei me apaixonando por Letras... por isso optei por ser professora. Antes de optar pela profissão de professora, eu tinha outra opção: ou ser apresentadora de TV ou fazer o concurso para ser professora do Estado e município. Em 1999 resolvi fazer o concurso, passei... em 2000 tive que assumir definitivamente as duas cadeiras... então tive que abandonar a TV.” (Ney- EA)

Na visão da professora Ney, essa imagem construída se reflete, positivamente, no imaginário dos alunos:

“Então eles tinham imagem muito séria, muito rigorosa da professora Ney, pelo meu marketing . Então, quando chegou o final do ano, já pela metade do ano, eles já tinham uma visão totalmente diferente. É aquela questão de cobrar, de botar limites, mas sempre com amor, sempre explicando, conversando o porquê das coisas. E, no final do ano, eu faço uma avaliação pra sentir se ficou tudo, se está de acordo com que eles pensam.” (Ney- EA)

Interessante destacar nessa fala o apagamento da professora enquanto indivíduo em detrimento da figura do profissional. No trecho “eles tinham uma imagem muito rigorosa da professora Ney”, esse apagamento é aqui entendido como uma aparência reveladora do status social da categoria docente representada por Ney. Portanto, no discurso dos alunos reproduzido pela professora, constata-se a inserção de outros discursos através da “ reconstrução de imagens [...] impostas pelos limites da formação discursiva” (Maingueneau, 1997).

Consta-se, no trecho de fala a seguir, a representação de um papel social articulado com um fim específico, baseada na aparência:

“Mostrar o corpo? Eu primo pela vestimenta desde que tenha decência...essa já é questão minha, é o meu marketing. Como eu sou educadora...eu já não me vejo só como professora...a partir do momento que estou trabalhando valores, eu trabalho pra vida...que eles levem algum tipo de ensinamento pra vida deles. Eu me vejo então como uma iniciante educadora...” (Ney EA)

Embasada em Goffman (1995), compreendo essa representação como parte da fachada social utilizada por Ney, a fim de manter um padrão estabelecido da profissão docente, como sugere o trecho “eu primo pela vestimenta desde que tenha decência”. Essa preocupação com a aparência pode ser interpretada como um meio

utilizado para adquirir a confiança dos observadores, neste caso os alunos e outros que, direta e indiretamente, interagem com a ela no cenário do ambiente escolar.

No trecho “essa já é uma questão minha”, está implícito que outros professores não manifestam, através da aparência, o papel de docente socialmente convencionado. Ainda nesse trecho, ao afirmar que a sua maneira de se vestir faz parte de um marketing pessoal, Ney expressa a relação que mantém com a formação ideológica do discurso publicitário. Sobre essa relação, Orlandi (19987, p. 124) assevera que é no e pelo funcionamento discursivo que os interlocutores se representam e também representam a relação que eles mantêm com a formação ideológica.

Por meio de um discurso estruturado com base em marcas formais do discurso religioso, Ney considera a transmissão de valores uma condição necessária para a formação do aluno enquanto seres humanos.

“O fato de ensinar valores morais para as crianças, ensinar o respeito aos mais velhos... é porque eu faço de fato na minha vida particular. Eu vejo que uma pessoa que tem todo carinho...tem esse respeito e a fé em Deus, ou algo maior, seja acreditar na natureza, não importa! Mas que ele acredite, porque tem um porto [...] No começo do ano eu ficava conversando com os alunos 15 a 20 minutos. Então fazíamos uma roda e falava pra eles a questão de valores porque eu pratico...aprendi com meu pai. Até hoje eu levo bronca pra melhorar. Eu não sou humilde, então meu pai fala pra eu melhorar, ser humilde...Então tudo que eu aprendo eu ensino e quando eu aprendo às vezes dói porque meu pai machuca sem bater...com as palavras...Aí eu refleti: meus alunos vão viver o que eu já vivi...então eu aprendi com meus pais eu faço com eles, faço dinâmica, não só pra melhorarem como alunos, mas também como seres humanos, com responsabilidade.” (Ney- EA)

Transmitir valores aos alunos consiste, do ponto de vista dessa professora, em formar seres mais humanos, consubstanciados pela humildade. Pode-se atribuir essa preocupação em transmitir valores aos alunos a ensinamentos que ela recebeu de seus pais aos quais atribui a fundamentação de sua crença:

“Minha formação prima pelo respeito, por ter um carinho pelas pessoas. Meu pai desenvolve em mim o senso de ser humano. Aí ele fala que o ser é humano porque a alma melhora. Meu pai trabalha em mim a essência assim como minha mãe. Porque quando você trabalha com educação, aí ficam várias dúvidas...Aí é que entrou a contribuição de meus pais...Eles orientam trabalhar uma questão: limite nunca é demais...limite com amor.” (Ney - EA)

Desse excerto, depreendem-se outras vozes sugeridas através das marcas textuais “limites nunca é demais” e “limite com amor”. Esses recursos lingüísticos fazem parte do discurso da escola, espaço que se institui por regulamentos, por máximas consideradas válidas para a ação, com modelos (Orlandi, 1987, p. 28).

Diante de um desentendimento entre dois alunos que se agrediram verbalmente, Ney, brandamente, chamou-lhes atenção, recorrendo novamente a um discurso institucionalizado:

“Queridos! É isso que ensino pra vocês?! Se alguém te destrata, você deve responder com um sorriso!” (Ney- EA)

Essa preocupação em formar alunos mais humanos se revelou também durante uma discussão sobre o tema violência. Ney quis saber dos alunos quando “a professora é considerada má”. Em resposta, uma aluna rememorou um episódio em que a professora Ney “rebaixou um aluno” por causa de um gesto obsceno. Esta então se justificou, dizendo:

“Meus amores, meu desejo é que vocês sejam mais anjo que demônio!” (Ney –EA)

Infere-se, desses recortes de fala e dos episódios observados, a representação de um papel social de docente estruturada entre desejos reprimidos e uma visão de educação sustentada por ensinamentos culturalmente adquiridos, re-significados na prática pedagógica desta professora.

### 3.2.2. A PROFESSORA DA ESCOLA B E O PAPEL SOCIAL DE DOCENTE

Embora a professora Ro, da Escola B, não tenha se destacado pela maneira de se vestir ou particularidades mais evidentes, ela expressou a sua visão ideal de profissional docente ancorada no desempenho de um determinado papel social. Na sua entrevista, ela reforça uma imagem estereotipada de professor, principalmente com relação à aparência:

“Uma coisa que eu prezo muito é a aparência. Eu acho que o professor tem que se vestir com decência... não precisa usar roupas caras que o professor não tem condições pra isso. Mas eu acho que dá pra vir pra escola com uma aparência melhor. Tem professora que vem todos os dias de rasteirinha! Sei lá, acho isso mais descuido que falta de condições! Outro dia, um professor estava resfriado usando lenço de tecido!...Será que não dá pra comprar uma caixinha de lenço de papel?! Isso é questão de higiene...Professor precisa passar a imagem de educador!” (Ro- EB)

Esse recorte de fala manifesta uma formação discursiva centrada na visão idealizada de professor enquanto sujeito social. A questão da aparência também é enfatizada por essa professora. Assim como a professora da Escola A, Rose também considera que a aparência é fundamental para o desempenho da profissão de docente, a fim de transmitir credibilidade às pessoas com as quais se relaciona, como sugere o trecho “uma coisa que prezo é pela aparência”.

Em “o professor tem que se vestir com decência”, a locução adverbial *com decência* pode ser entendida como vestir-se de acordo com um padrão socialmente elaborado para garantir a relevância do papel social de docente. O contrário dessa representação padronizada de docente se evidencia na imagem da professora usando rasteirinha. O uso do diminutivo em “rasteirinha” é aqui interpretado como

manifestação de juízo depreciativo acerca de um rompimento do papel rotulado de docente.

Neste discurso, “passar a imagem de educador” confirma a questão da aparência interpretada por Goffman (1975) como recurso utilizado para se garantir a eficiência do serviço prestado. Nesse caso, o vestuário é usado como recurso expressivo de caráter restrito. Ou seja, é preciso revelar por meio da imagem a peculiaridade do profissional docente, entendida pela professora Ro como meio de se tornar de fato educador. Reconstitui-se nesse caso uma imagem ideal de professor estabelecida ao longo da história. Decorre daí a preocupação de Ro em manter uma aparência adequada ao papel social assumido por ela na sala de aula:

“Eu gosto muito de usar blusinha de alça por causa do calor. Mas pra dar aula eu não uso...são todos adolescentes, pode pegar mal. Outro dia eu estava usando uma calça clara e blusa curta. Uma aluno me alertou que alguns alunos estavam comentando...então eu reparei que a calça era transparente... eu não usei mais a calça com blusinha curta. O professor tem uma imagem que tem que zelar.”(Ro-EB)

O professor de Língua Portuguesa também tem a sua reputação a zelar. Este, na visão da professora, deve ser o guardião da gramática da norma culta da língua, a qual deve dominar para ser considerado um bom professor:

“Eu ainda vou ser uma professora realmente de Língua Portuguesa, mas ainda falta muito... Eu preciso dominar a gramática. Eu tenho facilidade pra ler um texto, pra escrever, mas ainda me falta conhecimento gramatical, é uma falha que eu estou correndo para solucionar. Eu acho que conhecimento você vai adquirindo no dia-a-dia, é um apanhar mesmo... você apanha, mas você aprende. A teoria irá me ajudar a clarear um pouco mais a minha visão. Minha vontade é de ser aquele professor... Meu sonho é saber tudo pra não passar pelo teste que passei outro dia. Aqui na escola, percebi que estão me marcando porque eu sou amiga da coordenadora Ma. Outro dia um professor já bem antigão que dá aula para o ensino médio... senti que ele queria se mostrar superior a mim. Ele começou a citar regras de gramática na sala dos professores. Eu me senti muito insegura... muito insegura mesmo! Temi que ele fizesse alguma pergunta pra mim. Já pensou se ele faz uma pergunta sobre

sintaxe?!...Por isso ainda pretendo dominar tudo de gramática.”(Ro-EB)

Em outro trecho de sua fala, Ro confirma essa imagem de professor de português como receptáculo de gramática da norma considerada padrão:

“Eu morro de vontade de ser aquele professor! Aquela coisa de que professor de português que sabe tudo de gramática. Meu sonho é saber tudo. Mas eu ainda não achei um que soubesse tudo de gramática. O medo que a gente tem é falta de segurança”.(Ro- EB)

Ao usar o pronome demonstrativo *aquela* como recurso enfático, Ro enaltece a imagem do professor gramático-ambulante como condição fundamental, para se estabelecer como um bom professor de Língua Portuguesa.

O papel do profissional docente, associado à missão, é recuperado por Ro no seguinte trecho de sua fala:

“Eu acho que o professor precisa ser bem pago, porque ser professor é uma missão... é missão mesmo! Aqui você tem que ganhar bem pra compensar o trabalho... pra viver.” (Ro- EB)

A metáfora missão, ampliada no trecho “Aqui você tem que ganhar bem pra compensar o trabalho...pra viver..”, provavelmente esteja relacionada às condições em que essa profissão é exercida. Infere-se desse discurso uma imagem da profissão docente associada ao sacerdócio.

Para esta professora, ser “excelente professor de português” significa representar um papel de gramático-ambulante, ou seja, ter domínio da gramática da norma culta da língua. Do discurso de Ro, emerge um papel de professor considerado obsoleto, em vista das mudanças paradigmáticas dos últimos trinta anos.

Goffman (1995, p 36-37) caracteriza essas situações observadas e ou captadas no discurso das professoras como representações em que o indivíduo, na presença do outro, geralmente recorre a sinais que acentuam de modo impressionante fatos confirmatórios que, sem isso, poderiam passar despercebidos ou obscuros. Esses sinais tornam significativa a atividade do indivíduo para os outros, de modo que expresse, durante a interação, o que precisa transmitir.

Através de situações observadas e de recortes de suas falas, Ro revela a sua concepção do desempenho de papéis sociais presumidos para a atuação do profissional docente, aguçando questões ainda sem respostas quanto à constituição de alunos-leitores na sala de aula. Portanto, esses dados serão retomados na tentativa de se desvelar até que ponto essa preocupação com o desempenho de papéis sociais interfere na prática pedagógica dessa professora, mediadora direta pela constituição de alunos-leitores no espaço escolar.

### **3.3. AS PROFESSORAS E SUAS CONCEPÇÕES DE LEITURA**

Tentar compreender como se constituem alunos-leitores na sala de aula, através das ações que se desenvolvem nesse espaço social, não pode prescindir de analisar a concepção subjacente nas práticas de leitura. Abro espaço, neste capítulo, para verificar se há uma relação entre a concepção de leitura captada nas falas de Ney e Ro e as práticas desenvolvidas nas aulas de leitura observadas.

### 3.3.1. CONCEPÇÃO DE LEITURA DA PROFESSORA DA ESCOLA A

Nos recortes de falas da professora Ney destaca-se uma concepção de leitura de caráter intuitivo, provavelmente, baseando-se nas suas crenças social e historicamente constituídas:

“Ensinar leitura é preparar o aluno pra vida. Através da leitura, o aluno aprende ensinamentos através da mensagem do texto...Ler, pra mim, é estar...é entrar em sintonia com o autor através do texto. É isso que eu procuro fazer com meus alunos, como a senhora viu. A leitura faz a gente viajar no tempo e no espaço...e isso faz a gente aprender sobre o mundo...sobre a história de outras culturas...a leitura dá pra gente fantasiar, aprender a se expressar...” (Ney- EA)

Nos trechos “preparar o aluno pra vida” e “o aluno aprende ensinamentos”, observa-se uma concepção de leitura baseada, provavelmente, em preceitos culturalmente adquiridos. Ao conceber que “ler é entrar em sintonia como o autor através do texto”, Ney demonstra ter conhecimento da teoria que sustenta a concepção discursiva de leitura. No entanto, o uso da palavra “sintonia” faz com que associe essa concepção a uma provável crença. Já o uso do verbo “viajar” recupera uma campanha do governo de incentivo à leitura, veiculada na mídia no final da década de 90.

Ao analisar a importância da leitura na constituição do aluno-leitor, Ney reforça a concepção de leitura como meio de transmitir ensinamentos:

“Leitura ensina os alunos a verem o mundo de forma mais ampla, com mais emoção, com mais realidade, com mais abrangência, buscando ser uma pessoa mais humanizada, porque, diante de tantas violências, a leitura é o único caminho que dá pra você viajar nos pensamentos, conseguir ver no outro irmão aquele texto que você leu. Então, leitura é fundamental pra trazer alegria à vida, ajudar você a levantar, digamos, a auto-estima de outras pessoas, a ter bons pensamentos, ter bons conhecimentos... Então leitura é uma janela pra vida!” (Ney- EA)

A fala de Ney é marcada pelo discurso religioso do qual ela não consegue se afastar. Percebe-se uma formação ideológica que perpassa o discurso da professora por meio de um dizer sedimentado, como se constata nos trechos “a leitura ensina [...]a ver o mundo de forma mais ampla”, “buscando a pessoa mais humanizada”, “a leitura é o único caminho”. Observa-se que, na perspectiva dessa professora, a leitura assume caráter doutrinário, considerando marcadores lingüísticos comumente utilizados no discurso religioso. Decorre daí identificar essa formação discursiva como resultante de processos discursivos sedimentados, institucionalizados, confirmando que todo discurso nasce de outro discurso Orlandi (1987 p. 26).

O uso da metáfora “janela pra vida” poderia sugerir uma concepção de leitura ancorada na perspectiva social de leitura. Entretanto, essa perspectiva não se confirma, pois, de acordo com o ponto de vista da professora, o papel da leitura é ensinar as pessoas “a ter bons pensamentos, ter bons conhecimentos”. Segundo essa concepção, leitura se estabelece no interior do indivíduo, visando ao aprimoramento pessoal.

### **3.3.2. CONCEPÇÃO DE LEITURA DA PROFESSORA DA ESCOLA B**

Defensora confessa de um ensino de Língua Portuguesa “contextualizado”, Ro defende o uso do texto como base das aulas de leitura porque, na visão dela, “a leitura é fundamental pra escrita”. Essa visão de ensino da língua materna advém da sua experiência como aluna:

“Fiz meu 1º grau em uma escola pública. Nessa época, só se trabalhava a gramática pela gramática em frases soltas... Eu tinha muita dificuldade! Mas eu sempre gostei de ler... lia tudo, até bula de remédio, rótulo de xampu... e sempre gostei muito de como ler

romance, de ouvir MPB. Então eu acho que isso me ajudou muito... sempre tive muita desenvoltura pra conversar, sempre gostei de escrever, tenho facilidade”.(Ro- EB)

Depreende-se dessa fala de Ro uma noção equivocada de ensino contextualizado. Ou seja, na sua visão, o texto serve como pretexto para o ensino da gramática, bem como a leitura serve como pretexto para a produção de texto.

A leitura significativa se apresentou para Ro longe das salas de aula, através de práticas leitura de bulas de remédios e rótulos de xampu, gêneros textuais até hoje desconsiderados nas aulas de Língua Portuguesa. Ela destaca também a importância da Música Popular Brasileira e da leitura canônica de romances como responsáveis pela sua formação como sujeito-leitor.

Ainda que apresente uma visão reducionista de leitura, a concepção manifestada por essa professora se aproxima da concepção de leitura como processo discursivo, na qual me baseio nesta pesquisa.

“Leitura, pra mim, é você conseguir entender o que o autor está querendo dizer no texto. Não são frases soltas, não são só palavras...tudo tem um objetivo. Eu acho que ninguém escreve sem motivo. Às vezes você lê um livro e acha que não entendeu...lê de novo e você vai conseguir entender.” (ro- EB)

O uso do pronome “você” sugere a voz do outro retomada por Ro. Percebe-se nessa fala a voz de um saber institucionalizado, reproduzindo, provavelmente, a voz da autoridade desse saber: o professor. O fato de ela ter se formado recentemente pode ser responsável por essa reprodução do discurso acadêmico. Ler, na concepção da professora, é saber que no texto:

“tem uma verdade escrita, tem uma história, por mais simples que seja. Às vezes tem uma luta social, às vezes um problema interior que o próprio autor-narrador está vivendo, porque o autor é um fingidor, como diz Fernando Pessoa. Eu acho que você tem que vivenciar qualquer leitura, qualquer texto. E quando o aluno descobre

essa mágica, ele consegue facilidade pra escrever, pra falar...” (Ro-EB)

Constata-se que Ro entende o texto como manifestação social, histórica e ideológica, todavia, prioriza a leitura de textos literários. Ao entender o texto como mágica, ela desconsidera o aluno como sujeito capaz de produzir leitura(s).

No excerto a seguir, a professora manifesta conhecimento de leitura enquanto processo discursivo:

“A partir da facilidade que o aluno tem para abstrair a idéia central, ele já conseguiu fazer sua leitura. Aí você já pode ir ampliando, abrindo o leque, vendo outras coisas. Porque cada um lê e entende coisas diferentes. Todo texto é polissêmico, só que a polissemia é controlada. Até o fato de uma ou outra expressão ali ela tem outro significado. Mas o aluno tem que tirar a idéia central. A partir disso, você amplia o leque. É preciso ter a compreensão de que tem uma intencionalidade.” (Ro- EB)

Mais uma vez o discurso de Ro é atravessado por outras formações discursivas, confirmando um saber institucionalizado. No trecho “cada um lê e entende coisas diferentes”, porque “todo texto é polissêmico”, percebe-se que a professora demonstra um conhecimento proveniente de dizeres a que teve acesso, principalmente, na academia. Todavia, esse conhecimento teórico ainda não foi devidamente assimilado pela professora, uma vez que ela considera a apreensão da idéia central de um texto como condição necessária para a prática de leitura.

### **3.4. AS PROFESSORAS E SUAS CRENÇAS**

Durante a fase de investigação, alguns episódios de leituras começaram a desvelar o problema que me instigou a enveredar por esses caminhos da pesquisa.

Esses episódios de leitura se restringiram a estratégias mecânicas, estratégias de decodificação, centradas nas informações superficiais dos textos.

Na fase da entrevista, a imagem que as professoras expressaram do docente, mediada pelo desempenho do papel social que se firmou deste profissional, delineou alguns questionamentos acerca de como se estabeleceram essas estratégias de leitura nas suas práticas pedagógicas: Como as professoras vêem os seus alunos? Como estas professoras se vêem na interação com os alunos? Quais as suas aspirações em relação aos alunos?

Não pretendo aqui buscar respostas para essas questões, mas tentar compreender a fundamentação de tais estratégias semelhantes, porém não iguais, detectadas nas práticas de leitura desenvolvidas nas aulas das professoras Ney (Escola A) e Ro (Escola B).

Diante da necessidade de se considerar a relação intersubjetiva na sala de aula como base da constituição de alunos-leitores, passo a analisar recortes de discurso das professoras, a fim de verificar se algumas estratégias de leitura adotadas são permeadas por suas crenças.

Refiro-me, neste espaço, à crença das professoras, baseada naquilo que elas demonstraram acreditar, movidas por experiências vivenciadas na escola como estudante ou no seio familiar. Essas crenças, embora se manifestem de forma aparentemente inconsciente, parecem exercer significativa influência nas escolhas das estratégias de leitura empregadas nas aulas de leitura observadas.

No primeiro momento, examino como as crenças de Ney e Ro influenciam a constituição da imagem de seus alunos, recorrendo, para isso, à análise de seus discursos, tomando como suporte recorte de suas falas apreendidas na fase da

entrevista. Em determinados trechos das entrevistas, afloram nas falas de Ney e Ro imagens de alunos delineadas pelas suas crenças. Com base nessas imagens, vislumbro duas categorias de aluno.

### **3.4.1. ALUNOS IDEALIZADOS PELAS PROFESSORAS**

Ao rememorar seu primeiro contato com alunos de escola pública, Ney expressa decepção ao se deparar com uma realidade contrária àquela que lhe foi apresentada no período acadêmico:

“Quando eu cheguei na escola, ah... eu tive uma decepção! Não encontrei alunos ideais como reza a cartilha da universidade. Aí passei a trabalhar como se fosse a minha casa. Aí que entrou a melhor contribuição de meus pais e dos meus professores orientadores. Então eles orientam trabalhar uma questão: limite nunca será demais...” (Ney- EA)

Nessa fala de Ney, atravessada por outras vozes, aparece a noção de sujeito histórico mergulhado no social defendida por Orlandi (1987). No trecho “Ah, eu tive uma decepção! Não encontrei alunos ideais como reza a cartilha da universidade”, aflora uma voz coletiva, já que esse discurso é comumente utilizado por professores quando estabelecem um distanciamento entre o meio acadêmico e a realidade das escolas. Em “limites nunca é demais”, o discurso do outro é retomado, deixando transparecer a representação de um discurso de autoridade, simbolizado pela imagem dos “pais e dos professores orientadores”.

A imagem de aluno ideal cristalizada pela escola se revela no trecho em que Ney considerou inadequada a postura do aluno nos primeiros dias de aula:

“No início do ano, os alunos faziam bagunça, não sabiam como se comportar em sala de aula... eles estavam muito soltos, eles estavam sem orientação. [...] Então quando chegou no final do ano [...] a

questão deles estarem sentados, em postura de silencio [...] era como se estivessem fazendo prova... ” (Ney- EA)

Infere-se desse discurso da professora uma imagem de aluno comportado como ideal, porque acata o silêncio como forma de se adequar aos padrões da escola. Além da voz da instituição, nesse caso a voz da autoridade, depreende-se desse discurso uma voz coletiva, principalmente porque, em sala de aula, a organização é considerada por muitos professores como condição necessária para se garantir um ensino de qualidade.

Ro (EA) também apresentou a imagem de um aluno ideal por meio de um discurso em que ela expressa uma imagem negativa do aluno real:

“Descobri no primeiro dia de aula quando vi aquele aluno liderando a bagunça. Eu mudei meu tratamento com ele e ganhei um amigo.”  
(Ro- EB)

Observa-se nesse discurso de Ro que o aluno ideal seria aquele moldado de acordo com a imagem que se cristalizou em termo de comportamento em sala de aula. Perpassa, nessa imagem ideal de aluno refletida no discurso dessa professora, a voz de autoridade materializada na voz da professora responsável pelo estágio na faculdade e internalizada por Ro, conforma aponta o trecho a seguir:

“Quando você for professora na escola pública, procure tratar o aluno individualizado. É difícil? É, mas você consegue. E os alunos problemáticos não entram na fila dos que são mandados. Tente chamar estes pra você”.(discurso da professora de faculdade reproduzido por Ro- EB)

Ao reproduzir, diretamente, o discurso da sua professora de estágio na faculdade, Ro possivelmente busca respaldar sua ação em sala de aula no discurso de autoridade.

Ro manifesta essa visão de aluno ideal quando considera que, atualmente, “o aluno acha bom não fazer nada”, “o adolescente, hoje, não respeita as diferenças”. Esses recortes de fala reproduzem também um discurso coletivo, confirmando uma imagem de aluno geralmente idealizada pelos professores, ou seja, a imagem de aluno aplicado, responsável, respeitoso, convencido no âmbito da escola.

Sendo assim, mais uma vez se constata um discurso atravessado por outros, confirmando o jogo ideológico o qual, segundo Orlandi (1987, p. 33), “está na simulação de sentido sob a forma de informação, de um sentido único, e na ilusão discursiva dos sujeitos de serem a origem de seus próprios discursos”.

### **3.4.2. ALUNOS CARENTES**

No discurso das professoras Ney e Ro, a imagem de aluno carente reforça uma visão estigmatizada de alunos de escola pública, como pode se constatar no seguinte trecho da fala de Ney:

“Alunos de escola pública carecem de diversão para se divertir. E, quando eu me vi como professora, eu vi que os alunos precisam de diversão, de uma pessoa que dê atenção a eles. Mas quando eu trabalho com os alunos eu me vejo ali, representando... me vejo apresentadora o tempo todo. Isso ajudou os alunos...eles ficaram mais desinibidos...eles não têm medo... Trabalhei em rádio, fiz sonoplastia, locução, fiz curso de oratória... estava me preparando , aproveitando que eu gosto de falar bastante, de me divertir...mas isso não impede que eu represente. O que um apresentador faz na televisão é isso, é divertir as pessoas...é divertir com as palavras, com ações, com emoção que ele vive também. Então de fato eu acabei não abandonando uma profissão, acabei fazendo duas em uma só: ser professora e apresentadora “. (Ney-EA)

Nesse caso, ela acredita que representar o papel de apresentadora como se estivesse num meio televisivo foi favorável aos alunos, porque “*eles ficaram desinibidos...eles não têm mais medo.*” Ocorre aqui um conflito de imagens, se

compararmos esta à imagem ideal de aluno comportado cuja característica principal é se manter em silêncio em sala de aula.

Provavelmente, esse conflito deve-se ao duplo papel que a professora diz representar: ora como apresentadora, ora como professora. Embora ela considere que tenha conseguido fundir esses dois papéis no trecho em que afirma ter se tornada “professora e apresentadora”, percebe-se aí uma dicotomia em termos não só de papel social, mas também no campo ideológico. Ou seja, a apresentadora acredita assumir um discurso lúdico em que se possibilita uma reversibilidade, todavia ela é controlada pelo papel social de professor cujo discurso, no caso o pedagógico, é “circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante , garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola” (Orlandi1987, p. 28).

Na visão de Ro (EB), o aluno tem carência de se expressar, de um confidente:

“O adolescente tem muita necessidade de falar... de falar as besteiras deles. Então, eu fazia isso... eu ficava observando eles na hora do intervalo e ia falar com eles... essa coisa de confiança”.(Ro-EB)

Revela-se nesse discurso de Ro uma imagem estereotipada de aluno-adolescente, especialmente se atentarmos para o trecho “... de falar as besteiras deles”. Ela reforça, assim, um argumento de senso comum com relação ao nível de conhecimento do aluno, confirmando um discurso demarcado ideologicamente.

Com relação, especialmente, aos alunos de escolas públicas, essa professora os considera carentes de “estímulo”, destacando que é preciso “buscar alguma coisa que estimule o aluno a gostar de ler, a pensar...”

A respeito dessa imagem, ela credita à família a falta de interesse demonstrada pelos alunos em sala de aula:

“Dizer que o aluno é desinteressado é outra coisa. Eu acho que vem de casa... a falta de interesse dos pais. Nós fizemos uma reunião na escola, eu tinha quase 300 alunos e só vieram 4 pais, um deles é professor de Língua Portuguesa. Eu achei isso absurdo. É falta de interesse dos pais, falta de cobrança...” (Ro- EB)

Detecta-se nesse discurso de Ro a reprodução de um dizer coletivo, uma vez que a queixa da ausência dos pais na escola é comum no discurso de professores.

Associado a essa carência afetiva, destaca-se a carência econômica, causando, na visão da professora da Escola B, uma situação contraditória:

“A preocupação do aluno hoje em dia é outra. Eles estão mais preocupados com *piercing* que com texto. Aqui o aluno não tem dez centavos para tirar cópia, mas tem celular de R\$ 800,00... um celular, sei lá o quê, tênis de marca, fichário de R\$ 30, 00... Deus me livre!!! Prioridades? Não sei se é prioridades ou compensação. Às vezes eu acho que é mais compensação. Sabe, falta tudo...mora em uma casa que não tem condições, não vai em festas...tem um monte de criança na colônia de férias ...O que ele pode? Ele pode comprar um celular em 10, 15 vezes.”(Ro- EB)

Essa fala reproduz uma imagem institucionalizada de aluno carente, aquela que ultrapassa a carência econômica, porque, junto desta, vem uma falta de discernimento, falta de prioridades, justificando, quem sabe, a dificuldade que esses alunos têm de “*pensar*” para “*entender um texto*” na maioria das vezes “*simplista*”, no dizer de Ro. Nesse caso, a dificuldade de ler um texto está centrada no aluno o qual pressupõe sem condições de aprender a ler por falta de condições econômicas, atrelada a um fardo cultural.

Provavelmente, as crenças que deram origem a essas imagens de aluno advêm da forma como essas professoras, sujeitos desta pesquisa, desempenham

papel social de docente. Essas crenças, possivelmente, delineiam a visão que elas têm de si mesmas, na sua relação com os alunos.

Detenho-me, a seguir, na análise dos discursos em que as professoras falam de si mesmas, na tentativa de ampliar o meu olhar sobre a constituição de alunos-leitores na sala de aula.

### **3.4.3. PROFESSOR: TRANSMISSÃO DE VALORES E ENSINAMENTOS**

Ao falar de sua relação com os alunos em sala de aula, a professora Ney considera a necessidade de transmitir-lhes valores e ensinamentos internalizados por ela no seio familiar, principalmente:

“Trabalho muito a questão religiosa. A questão de ter várias religiões na sala de aula não impede de rezar a oração do Pai Nosso...que as pessoas dêem as mãos...que as pessoas fiquem em silêncio, fechem os olhos e se concentrem [...] eu não me vejo mais só como professora. A partir de estar trabalhando valores, eu trabalho pra vida...que eles levem algum ensinamento pra vida deles. Eu me vejo então como uma iniciante educadora” (Ney- EA)

No seu discurso, Ney re-significa um discurso dogmático, engendrado no autoritarismo do discurso religioso. Na fala de Ney, desvela-se a imagem que ela apresenta de si mesma, no trecho em que se considera como “uma iniciante educadora”. Consta-se uma imagem construída na relação familiar, pois esses “valores” ela recebeu dos seus pais.

Interessante observar que, no trecho “rezar o Pai Nosso [...] que as pessoas dêem as mãos... que as pessoas fiquem em silêncio, fechem os olhos e se concentrem”, a professora repete, consciente ou não, rituais religiosos, marcados pelo discurso de autoridade. As formas verbais *dêem*, *fiquem*, *fechem* no presente

do subjuntivo expressam uma ordem velada, a qual não possibilita questionamentos. Esse trecho de fala comprova que “um discurso [...] não só representam os interlocutores, como também a relação que eles mantêm com a formação ideológica” (Orlandi, 1987, 125).

Transmitir valores aos alunos se fundamenta na experiência vivida pela professora:

“Então falava pra eles questões de valores porque eu pratico aprendi com meu pai. [...] Aí eu refleti: meus alunos vão viver situações que eu já vivi...então o que eu aprendi com meus pais eu faço com eles” (Ney- EA)

Com relação especificamente à leitura, Ney acredita que ensinou seus alunos “a ler com a alma, com o coração, não só da boca pra fora”. Apresentando um discurso entremeado de afetividade e de autoritarismo, atravessado pelo discurso religioso, ela assim se expressa:

“Quando o aluno consegue essa leitura com a alma, eu fico encantada, porque é isso que eu quero, como eu falo pra eles. Se eu falo pra eles vamos dançar? Aí tem que dançar com a alma. Se vamos falar, temos que falar com a alma, com o coração. Tudo tem que ter alma, porque a alma é a essência.” (Ney- EA)

Ler “com a alma” provavelmente remeta a uma leitura em que a expressividade seja considerada como elemento fundamental da construção de sentido. Ao expressar a sua reação diante de uma leitura considerada ideal em “é isso que eu quero”, a professora confirma o que nos diz Orlandi (1993, p. 42) sobre a leitura na escola. Leitura ideal nesse caso é a da professora.

Observa-se, nesse trecho, que Ney se reporta à leitura oral, como se constata em “temos que falar com a alma, com o coração”. O fato de se incluir como sujeito através do uso da primeira pessoa do plural leva-me a inferir que esse modelo de

leitura está relacionado à imagem de “professora/apresentadora” que ela diz ter construído como “marketing pessoal”.

Ao se projetar nessa imagem de transmissora de valores e ensinamentos, a professora Ney se diz preocupada em formar “seres humanos melhores, ser humano mais feliz”, já que, na visão dela:

“A felicidade neste mundo não existe... felicidade é viver bem o momento, é ter uma fé canalizada. Eu ensino valores porque eu pratico” (Ney- EA)

Apesar de, em nenhum momento, ter manifestado a sua formação religiosa, esta se revela na formação discursiva da professora, por meio de termos solidificados pelo discurso religioso, como “fé canalizada” e a forma verbal “pratico”. Essa forma verbal sugere uma imagem constituída nas experiências vivenciadas por Ney. Sendo assim, tornar seus alunos seres mais humanos significa, para ela, prepará-los para “ ver a vida com mais emoção, com mais realidade, com mais abrangência, buscando ser uma pessoa mais humanizada.”

#### **3.4.4. PROFESSORA CONFIDENTE**

A professora Ro da Escola B se viu “*contaminada*” pela profissão docente, embora não tenha sido esse o motivo que a levou a optar pelo curso de Letras. A escolha por esse curso deve-se ao fato de que gostava de ler e escrever, porém acabou se envolvendo com a profissão docente no ano em que ocorreu esta pesquisa, devido ao relacionamento que manteve com os alunos:

“Eu me envolvi muito com os alunos... é muito bom Não sei se todo mundo pensa assim. Eu acho que o professor precisa conhecer o seu aluno. Eu já conhecia todos os meus alunos. Se eu via alguém

tristinho, eu ia meio na brincadeira saber o que estava acontecendo. Tanto é que até hoje eles ligam pra mim pra contar coisas de namorado... virei confidente.” (Ro- EB)

Os espaços lacunares nesse discurso possibilitam entender a língua como uma arena de luta em que a voz da professora entra em confronto com a voz de outros. Na negação “não sei se todo mundo pensa assim” está implícita uma crítica a um possível relacionamento menos afetivo entre professor/ aluno. Ou seja, se substituísse a expressão “todo mundo” pelo pronome indefinido “ninguém” o funcionamento desse discurso não seria alterado.

No trecho “o professor precisa conhecer seus alunos”, Ro assume o discurso de autoridade vigente no contexto escolar. Provavelmente, esse discurso repercute a voz da supervisão, representante indireto do poder institucionalizado nesse espaço geográfico e social. Ao usar o diminutivo em “tristinho”, a professora expressa um relacionamento com os alunos marcado pela afetividade.

Descortina-se, nesse recorte de fala, uma imagem de professora confidente, sustentada pela relação afetiva, já que, para Ro, “o caminho para conhecer o aluno é o coração, pois se ele gosta de você, ele não quer te magoar, ele te conquista”.

Esta análise desvelou que as práticas de leituras desenvolvidas pelas professoras Ney (EA) e Ro (EB) têm como suporte as suas crenças originadas na interação com outro(s) sujeito(s), nas mais diferentes esferas sociais. Provavelmente, as estratégias de leitura observadas no contexto das duas salas de aula pesquisadas tiveram essas crenças como suporte. Analisar, portanto, as estratégias de leitura é uma condição necessária, para que se possa desvelar a possível relação entre essas estratégias e as crenças manifestadas pelas professoras.

#### 4. PRÁTICAS DE LEITURA E A CONSTITUIÇÃO DE ALUNOS-LEITORES

Na fase de observação, as ações desenvolvidas no ambiente natural das salas possibilitaram-me vislumbrar em que condições se tenta constituir sujeitos leitores, uma tarefa difícil, principalmente se considerarmos as condições a que são submetidos professores e alunos de escolas públicas.

As práticas de leitura observadas nas Escolas A e B provavelmente são exemplares de um ensino- aprendizagem ainda presentes em muitas escolas públicas do nosso Estado. São resultados de uma prática pedagógica desvinculada dos pressupostos teóricos sugeridos para o ensino de Língua Portuguesa, em 1998, pelos PCNs, cuja meta principal é formar cidadãos pensantes e conscientes de seus direitos e deveres. Nesse sentido, os PCNs preconizam o papel da escola quanto à formação de leitores competentes, com reais possibilidades de lerem a sua realidade, também, materializada textualmente:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreende o que lê: que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos...(PCNs, 1998, p. 54)

Nesta pesquisa, o contexto natural das salas de aula permitiu-me compartilhar estratégias de leitura que me causaram estranhamento. A princípio, confesso que me senti incomodada, chegando, às vezes, a emitir juízo de valor. Foi preciso tirar a venda dos olhos, para tentar enxergar além desses episódios de leitura. No cenário natural das salas de aula, certamente teria condições de captar prováveis

concepções de linguagem e, conseqüentemente, de leituras subjacentes às práticas observadas.

Ao proceder a releitura dos dados coletados, a oralização de leitura se destacou como atividade largamente utilizada na prática pedagógica das duas professoras que atuaram como sujeitos desta pesquisa, revelando estratégias de leitura ancoradas em pressupostos teóricos não condizentes com as diferentes práticas sociais de leitura presentes hoje no nosso cotidiano.

#### **4.1. LEITURA ORAL: PRIORIDADE NAS ATIVIDADES DE LEITURA**

As práticas de leitura desenvolvidas nas duas salas de 8ª série das Escolas A e B revelaram uma grande incidência de episódios de leituras em que foi priorizada a leitura oral, restrita à decodificação, contrariando assim a concepção defendida por Smolka (1989, p. 28), para quem a atividade de leitura é entendida “como forma de linguagem, originária na dinâmica das interações humanas – portanto, de natureza dialógica....”

No cotidiano das salas de aula observadas, a estratégia da leitura oral de textos geralmente selecionados pelas professoras foi recorrente nas práticas de leitura. Esse recurso pedagógico, portanto, não pode ser desconsiderado, uma vez que se encontra inserido em um conjunto mais amplo de procedimentos adotados nas aulas observadas.

Neste espaço, pretendo verificar se as práticas da leitura oral são consubstanciadas ou não por um determinado conceito que, provavelmente, define essa estratégia de trabalho pedagógico. Além disso, nessa análise, pretendo

constatar se a leitura oral se limita a uma atividade simplesmente mecânica ou se é considerada como prática de construção de sentidos do texto.

Com esse propósito, foram selecionados episódios em que a leitura oral foi utilizada nas práticas de leitura observadas nas duas salas de aula. Verifiquei que, nas duas salas de aula, a leitura oral ocorre em diferentes situações, configurando diferentes propósitos: leitura como instrumento da retórica, leitura de textos e de exercícios gramaticais como mecanismo de controle, leitura de textos com a finalidade de responder a questões formuladas pelo autor do livro didático, leitura de narrativas literárias para reconhecimento de elementos considerados marcadores principais desse gênero textual Destaco aqui que, embora a leitura oral tenha se destacado nas aulas das duas professoras, as estratégias foram apenas semelhantes. A frequência e pontos comuns quanto ao propósito com que a leitura oral foi usada possibilitaram agrupar essas estratégias de leitura em categorias as quais serão a seguir analisadas, tomando por base a leitura na perspectiva da Análise do Discurso.

#### **4.1.1. LEITURA COMO INSTRUMENTO DA RETÓRICA**

Nas aulas de Língua Portuguesa das salas pesquisadas, a leitura em voz alta, geralmente acompanhada pela professora, se produzia de forma mecânica, centrada na emissão de voz. Pautada nesse aspecto, a leitura deveria ser realizada com pronúncia, dicção, entonação e ritmo considerados adequados.

Para melhor visualizar como se constituíram esses episódios de leitura, serão apresentados a seguir procedimentos captados durante a observação nas duas

salas de aula, considerando particularidades que tornaram notórias essas práticas de leitura.

#### **4.1.2. LEITURA PERFORMÁTICA NA SALA DE AULA DA ESCOLA A**

No primeiro dia de observação, a prática de leitura oral em voz alta do poema “O homem; as viagens” de Carlos Drummond de Andrade foi o destaque. Essa estratégia é usada, principalmente no ambiente escolar, como ponto de partida para que se desencadeiem outras atividades de leitura. Todavia, durante a prática de leitura oral na Escola A essa normalidade foi quebrada. Em um determinado trecho do poema, os alunos se atrapalharam ao lerem o trecho em que apareceu o vocábulo “dangerosissima”. Imediatamente, a leitura foi interrompida pela professora, a qual passou a desenvolver com a turma uma técnica vocal para “desenrolar a língua”, utilizando a seguinte parlenda: “O rato roeu a roupa do rei de Roma”.

A classe toda participou dessa técnica vocal repetidas vezes, aumentando a velocidade da leitura sob orientação da professora, que passou a estabelecer analogia com velocidade de automóveis:

“Vamos na velocidade de um fusca... agora, na velocidade de um gol... agora na velocidade de um carro de fórmula 1... Isso!...”.(Ney-EA)

Interessante destacar aqui o procedimento dos alunos. Todos participaram dessa técnica vocal, sugerindo que a organização da sala de aula é decorrente de regras previamente estabelecidas.

Depois de treinarem essa técnica, a professora ainda indicou uma outra para casa: diante do espelho, com uma caneta na boca, os alunos deveriam repetir uma média de dois minutos a frase “que bom é comer bombom”.

Na seqüência, a leitura do poema foi retomada, antes, porém, os alunos tiveram que repetir três vezes a palavra: *dangerossíssima*. A preocupação com a performance durante a leitura foi detectada em outras ocasiões, mudando apenas a receita quanto à técnica vocal.

Durante apresentação de trabalho sobre o poeta Vinícius de Moraes, o aluno L.P. se enrolou na leitura de um dado da pesquisa. A professor interrompeu a leitura do aluno e, na seqüência, advertiu-lhe:

“L.P., você está nervoso? A sua leitura está feia, precisa melhorar. Vamos lá?!”(Ney- EA)

Novamente entra em cena o uso da técnica vocal, antes, porém, alunos e professora cantaram a música infantil “sapo não lava o pé/ não lava o pé/ não lava o pé/ mas que chulé !”. Após cantar essa música infantil entendida aqui como técnica de descontração, aplicou-se o treino vocal para melhorar a leitura do aluno:

“Agora você vai separar as sílabas das palavras dessa música e falar de trás pra frente. Você repete comigo ...Se os colegas quiserem, podem participar...” (Ney- EA)

Outra estratégia relacionada à leitura como instrumento da retórica ocorreu também durante apresentação do trabalho sobre Monteiro Lobato, no momento em que um aluno foi advertido porque o seu tom de voz não estava compatível com a dimensão do ambiente:

“P., uma observação. Essa voz precisa ser melhorada, né? A leitura está boa, mas olha o tamanho da nossa sala... Queremos te escutar

melhor! Você tem mais capacidade, não tem? Você está nervoso? Não? Está suando? Não é verdade? Então se esforça para o próximo”.(Ney- EA)

Para melhorar a leitura oral, foi aplicada uma técnica de relaxamento, acompanhada de técnica vocal:

“Respire fundo... e agora fale em voz alta as vogais repetidas vezes. Não consegue? Os coleguinhas também podem fazer o exercício juntos. Vamos lá?”(Ney- EA)

Vozes uníssonas repetem a técnica várias vezes, provocando reclamações de um aluno do grupo que estava se apresentando. Preocupado, o aluno disse: “Professora, o tempo tá passando...”.

A professora, porém, demonstrou que a performance da leitura oral tinha prioridade ao repetir mais uma vez a técnica vocal, em velocidade mais acelerada. Segundo ela, não havia necessidade de se preocupar com o tempo, porque no outro dia teriam aula de Português.

#### **4.1.3.LEITURA PERFORMÁTICA NA ESCOLA B**

A leitura oral trabalhada como instrumento da retórica foi recorrente nas aulas observadas da professora Ro, da Escola B. A preocupação com a performance da leitura oral se evidenciou nas estratégias relatadas a seguir.

Assim que cheguei à sala de aula para o primeiro dia de observação, a precária condição de trabalho ficou patente no momento em que a professora Ro solicitou que os alunos abrissem o livro didático para desenvolver atividade de

leitura. Como a maioria não possuía o livro, foi necessário que se formassem grupos. Porém, essa estratégia pouco adiantou, porque eram poucos os alunos que já tinham adquirido o livro didático. Diante dessa dificuldade, a professora Ro levava de carteira em carteira o seu livro, para que um número maior de alunos tivesse a oportunidade de ler.

A leitura oral se desenvolveu seguindo uma dinâmica outras vezes repetida. Indicados pela professora, os alunos liam trecho de um texto, em voz alta, e, na seqüência, a professora fazia a sua leitura, como modelo de leitura expressiva.

Essa estratégia foi utilizada em todas as aulas de leitura, diferenciando apenas quando a professora proporcionava cópias de textos suplementares para todos os alunos. Nessas situações, após a leitura fragmentada do texto, a professora repetia o modelo de leitura centrado na impostação de voz, sugerindo um entendimento da leitura oralizada como recurso necessário para a construção de sentido do texto.

A excessiva preocupação com a performance se destacou por meio de técnicas vocais usadas para melhorar a leitura, rememorando uma prática comum no período helenístico, período em que se desenvolveu uma verdadeira teoria da leitura indicada por manuais de retórica e tratados gramaticais, mediante preceitos sobre expressividade da voz no ato de ler. Considerava-se que, sem essa arte de ler, o texto escrito estaria destinado a permanecer no papiro como traços incompreensíveis (Chartier, 2002).

Emerge, nesses episódios de leitura recorrentes nas aulas observadas nas Escolas A e B, uma concepção artística de leitura amplamente difundida no período helenístico. Naquela época, a leitura individual ou na presença de um auditório deveria ser acompanhada por interpretação vocal e ou gestual, a fim de se

expressar o gênero literário e a intenção do autor. Segundo Chartier (2002), essa concepção artística de leitura tem sua origem na arte da oratória, por sua vez ligada à práxis teatral.

No atual contexto, essa prática não é suficiente para se produzir uma leitura significativa. Isso não quer dizer que se deva excluir a leitura expressiva das práticas escolares. Contudo, com a diversificação de gêneros textuais decorrente das diferentes práticas sociais a que estamos sujeitos e das mudanças de suporte que propõem diferentes leituras, não se pode desconsiderar o texto como espaço discursivo cujo(s) sentido(s) se constrói(em) na interação autor e leitor, sujeitos históricos e sociais, em determinadas condições de leitura (Orlandi, 1987).

#### **4.2. A LEITURA COMO MÉTODO COERCITIVO**

Nas práticas de leitura em voz alta emergiu uma outra função da leitura oral no contexto das duas salas de aula pesquisadas: a leitura como método punitivo, utilizado para disciplinar. Essa prática comum nas Escolas A e B me faz lembrar episódios presenciados em uma escola de ensino fundamental, 1ª a 4ª série, onde tive a oportunidade de me deparar com o uso da leitura de jornal como aplicação de castigo. Nessa escola, alunos que subvertiam as regras da escola eram encaminhados à supervisão onde eram obrigados a ler em voz alta trechos de notícia de jornal. As estratégias relatadas a seguir são provas de que essa prática mudou apenas de endereço e de época.

Nas salas de aula observadas nas Escolas A e B, alunos adolescentes demonstraram que não são muito diferentes quando se trata de comportamento. Ou

seja, mesmo distintos social e culturalmente, os alunos pesquisados demonstraram que, para o adolescente, romper as convenções sociais faz parte da construção de sua identidade.

A sala de aula se estabeleceu como espaço social onde disciplina é condição necessária para se obter um bom rendimento no processo ensino-aprendizagem. Decorre daí o papel do docente como disciplinador e, para exercer tal papel, recorre-se a diferentes mecanismos coercitivos, incluindo, dentre esses, práticas de leitura.

#### **4.2.1. A LEITURA COMO MECANISMO COERCITIVO NA ESCOLA A**

Estratégias envolvendo atividade de leitura na 8ª série C da Escola A revelaram que a professora Ney também recorre à leitura como meio de recompor a disciplina. Nas aulas de leitura e nas aulas de gramática, a leitura em voz alta foi usada em várias situações, para restabelecer o comando da sala de aula.

O clima descontraído dos alunos, logo nos primeiros dias de observação, sugeriram uma relação professora/ alunos bastante liberal. Todavia, essa relação logo se revelou ao contrário, quando se detectou o uso da leitura oral como mecanismo de controle.

Entretanto, não foi fácil perceber o uso da leitura oral como meio de recompor a ordem do ambiente de sala de aula. Foi preciso observar várias atividades de leitura, retomar outras, relacioná-las, para inferir dessas práticas o uso da leitura como um meio de disciplinar. Nas situações em que a tagarelice dos alunos se sobrepunha à voz da professora, esta recorria à leitura em voz alta, independente do material em pauta.

Por diversas vezes, registrou-se o uso da leitura em voz alta como mecanismo de controle. Conversas paralelas logo eram silenciadas, dando lugar a um coro de vozes que, sob o comando da professora, desempenhava uma leitura mecânica, apenas oralizada.

Depois de constatar a frequência de uso dessa estratégia de leitura, reli as anotações do primeiro dia de observação, a fim de rememorar uma prática que havia passado despercebida.

No primeiro dia de observação, a tranquilidade do início da aula foi quebrada por um conflito momentâneo, revelando que a sala de aula é também um lugar de conflito. Adolescentes até então calmos ficaram agitados, chegando a atrapalhar a explicação da professora Ney sobre a proposta de trabalho em grupo acerca de poetas da literatura nacional. Diante da proposição dos trabalhos, um aluno perguntou:

“Professora, pra que pesquisar a vida desses caras?”

Em resposta, a professora Ney argumentou:

“É preciso conhecer a vida dos grandes poetas para entender as suas obras.” (Ney- EA)

Outras vozes começaram a se levantar, dando início a um conflito generalizado. Em meio a questionamentos gerados pela proposta de trabalho, os alunos foram solicitados a abrir o livro didático na página 230, para a leitura do poema “O homem; as viagens” de Carlos Drummond de Andrade.

Como muitos alunos não portavam o livro nesse dia, alguns tiveram que realizar a leitura em grupo. Sentados em círculo, a maioria dos alunos, acompanhados pela professora, realizaram uma leitura oral, em voz alta.

Essa estratégia de leitura não se limitou à leitura de texto; exercícios gramaticais também eram lidos em voz alta, assim que conversas paralelas começavam a atrapalhar o ritmo da aula.

Ao entregar uma avaliação sobre sintaxe, mais uma vez formou-se um burburinho de vozes, agitando, momentaneamente, a aula. Frases descontextualizadas e respectivas enunciados e respostas eram lidos em voz alta por alunos e professora, sem nenhum comentário sobre erro ou acerto. No fim da aula, a professora Ney recomendou aos alunos:

“Não vão esquecer de registrar no caderno o dia da correção da prova, para depois não ouvir reclamação de pais dizendo que a professora Ney não dá aula...”. (Ney- EA)

Há, nesse recorte discursivo, espaços lacunares que merecem ser analisados. Ao solicitar o registro dessa atividade, pressupõe-se uma preocupação em atestar o seu papel de professor, ao mesmo tempo em que ela procura regular um discurso de autoridade recuperado em “para depois não ouvir pais dizendo que a professora Ney não dá aula”. Percebe-se, nesse trecho, um discurso atravessado por outras formações discursivas. Ou seja, percebe-se que é retomado o discurso de uma autoridade da escola, quem sabe a coordenadora, e também recupera-se o discurso dos pais. É possível que essa preocupação esteja relacionada à imagem de professora “faltosa” que, segundo Ney, atribuíram a ela na escola.

Embora eu tenha combinado com a professora Ney que somente assistiria aulas de leitura, tive oportunidade presenciar outro episódio em que exercícios

gramaticais lidos em voz alta serviam para manter os alunos silenciosos enquanto se ocupavam de atividades escolares.

Diante de uma turma bastante agitada apesar das várias tentativas de impor a ordem na sala através de gestos de advertências, a professora ergueu a voz, dizendo:

“Abram o caderno, vamos corrigir a tarefa. Comigo...” (Ney- EA)

E o conjunto de vozes passou a corrigir, mecanicamente, as respostas de exercícios estruturais sobre reconhecimento de figuras de linguagem em frases extraídas de textos da literatura nacional:

“Nossa terra tem palmeira, de Gonçalves Dias, palmeira é...” (Ney – EA)

“... metonímia” (Respostas dos alunos, acompanhados por Ney- EA)

Mais uma vez a correção em voz alta foi usada apenas como mecanismo de disciplinarização, já que não foi feito nenhum comentário sobre a possibilidade de esses recursos expressivos serem também responsáveis pela construção de sentidos do texto.

Trabalhar as figuras de linguagem em frases isoladas, restringindo-se à identificação pouco contribui para o desenvolvimento de possíveis leituras. Com relação à leitura de texto literário, é importante analisar as figuras de linguagem como recursos também responsáveis pela construção de sentidos. Dessa forma, fica comprometida quando se abordam esses recursos de expressividade em frases soltas, descontextualizadas, como ocorreu na aula observada.

Ler o texto literário na íntegra possibilitaria relacioná-lo a um contexto mais amplo, proporcionando um melhor entendimento da relevância das figuras de

linguagem na construção de sentidos. Segundo Brandão (1997, p. 23) “a literatura sobrepõe ao momento histórico, resiste ao tempo. O texto literário constitui um elo privilegiado entre o homem e o mundo”. Visto desse ângulo, as figuras de linguagem são recursos empregados como meio de o homem representar o seu mundo seja este interior ou exterior.

Estratégias como essas descaracterizam a leitura como atividade dialógica. Nessas práticas observadas, constataram-se atitudes passivas de supostos leitores, suprimindo dos alunos a oportunidade de fazer “funcionar” de fato os textos (Brandão, 1997).

#### **4.2.2. A LEITURA COMO MECANISMO COERCITIVO NA ESCOLA B**

A sala de aula é um espaço social em que a ordem é assegurada por regras prescritas em regimento interno, a fim de garantir a disciplina no ambiente escolar. Além desse mecanismo formal, há outros mais abstratos a que alunos e professores estão subordinados no cotidiano da sala de aula.

Em muitas situações na sala de aula, os alunos, por meio de conversas e ou brincadeira infantis, como jogar papelotes nos colegas, desestabilizavam a ordem, fazendo com que a leitura oral fosse usada pela professora como mecanismo de controle.

A leitura em voz alta, fragmentada, comprometeu, em muitas situações, a disciplina da sala de aula. Enquanto a professora Ro era obrigada a circular de carteira em carteira emprestando o seu livro para que os alunos dessem continuidade à leitura, muitos alunos se dispersavam e a sala se transformava em

uma arena em que se formava um conflito de vozes de alunos misturadas aos brados da professora.

Diante de tal situação, era necessário recompor a ordem do ambiente de sala de aula. A leitura, então, era utilizada como método coercitivo, conforme revelaram vários episódios registrados durante a observação de práticas de leitura na sala de aula e na biblioteca.

Um desses episódios ocorreu no primeiro dia de observação, durante desenvolvimento de uma atividade de leitura oral em que se usou a estratégia da leitura fragmentada. Como a professora era obrigada a deslocar o seu livro de fila em fila para que alunos dessem continuidade à leitura da crônica “Quando se é jovem e forte” de Affonso Romano de Sant’ Anna (livro didático, p. 4-5), alunos “do fundão” conversavam paralelamente, atiravam papelotes nos colegas da frente, comprometendo a disciplina. Aparentando cordialidade, a professora Ro proferiu uma sentença velada:

“Olha, fundão, vocês estão loucos pra ler, estão conversando o tempo todo... é porque querem ler?!”(Ro- EB)

Nesse caso, a leitura usada como método punitivo se impõe como mecanismo de controle, uma vez que a ordem do ambiente logo se restabeleceu assim que um aluno desse grupo foi convocado a dar continuidade à leitura.

Outro episódio ocorrido na atividade de leitura desenvolvida na biblioteca confirma o uso da leitura como mecanismo de disciplinarização. Nessa escola, leitura na biblioteca faz parte de um projeto, objetivando desenvolver no aluno o gosto pela leitura.

Seguindo orientação da coordenadora Mar, Ro reservou um dia da semana para aula de leitura na biblioteca, na expectativa de que a mudança de ambiente interferisse no ânimo dos alunos. Ou seja, pressupôs-se que uma aula diferente da habitual poderia despertar nos alunos o interesse pela leitura.

No dia determinado, os alunos foram conduzidos pela professora à biblioteca onde vários livros previamente selecionados estavam dispostos sobre uma das mesas. Formaram-se grupos e, antes de dar início à aula, a professora escolheu um representante de cada grupo o qual ficaria responsável pelo livro. Informalmente, ela se justificou, alegando que:

“Fazer o quê, professora. Preciso tomar essa medida porque são livros de crônicas, de contos que a escola recebeu recentemente do programa do governo *A leitura vai à escola*. Eu não posso correr o risco de algum livro extraviar” (Ro- EB)

Na frase “fazer o quê, professora”, Ro demonstra não concordar com essa medida de segurança imposta pela escola. Todavia, essa sua posição contrária vem marcada por uma aceitação passiva, como sugere o trecho “preciso tomar essa medida”. Depreende-se desse discurso a aceitação resignada de uma ordem que não pode ser subvertida.

No fragmento “não posso correr o risco de algum livro extraviar”, depreende-se a uma ordem institucionalizada, provavelmente representada pela professora responsável pela biblioteca. Nesse caso, a leitura do aluno é previamente determinada, não pela professora diretamente ligada aos alunos, mas pela pessoa responsável pela biblioteca. Como se trata de um discurso de autoridade que não permite reversibilidade, Ro não tem alternativa, a não ser acatar a ordem

estabelecida. Esse fato revela a escola como espaço social onde as regras são hierarquicamente definidas.

Tomados os devidos encaminhamentos, procedeu a distribuição dos livros mediante recomendações da professora sobre a estratégia de leitura. Seria, primeiro, realizada leitura silenciosa da crônica indicada por ela, na seqüência, um elemento do grupo faria a leitura em voz alta. As questões sobre o entendimento do texto seriam aplicadas oralmente pela professora.

Enquanto o primeiro grupo fazia a leitura oral, outro grupo conversava alto, quase aos gritos. Ro imediatamente procurou controlar os alunos, dizendo:

“Já sei qual vai ser o próximo grupo a se apresentar. Vocês estão doidinhos pra ler, não é mesmo? Já, já vou satisfazer suas vontades.”  
“(Ro- EB)

Todavia, a ameaça não surtiu o efeito desejado e outros grupos aderiram à conversa, causando um grande tumulto de vozes, levando a professora a generalizar a ameaça:

“Vocês vão ser os únicos a não voltar mais para aula de leitura na biblioteca. Vocês não sabem se comportar então não merecem uma aula diferente.”  
“(Ro- EB)

Por alguns momentos, os alunos sentiram-se ameaçados de perder a oportunidade de usufruir a aula na biblioteca, um ambiente bem mais agradável que a sala de aula, pois dispunham de ar refrigerado. Além disso, pressupõe-se que seja uma maneira de escapar da rotina da sala de aula.

Mas, passados alguns minutos, a aula de leitura voltou a ser atropelada pelo comportamento inadequado dos alunos, considerando a formalidade da situação, obrigando a professora a usar de sua autoridade:

“Olha, na biblioteca temos que saber comportar... é um ambiente especial onde não podemos falar em voz alta.” (Ro- EB)

Um aluno, eleito recentemente líder da turma, continuou conversando e logo foi advertido pela professora:

“Olha só quem continua conversando! O líder! Também?!... Você deveria ser exemplo. Então você vai ser o próximo a ler.”(Ro- EB)

Todavia, o líder não acatou a ordem da professora a qual foi pressionado por outros alunos que exigiram dela o cumprimento de uma regra aparentemente estabelecida, ou seja, ela deveria obrigar o líder a ler assim como havia procedido anteriormente nas situações similares. Obrigado a cumprir a pena, o líder foi salvo pelo toque da sirene, avisando o final da aula.

Faço um aparte aqui para tecer algumas considerações sobre o discurso da professora. Ao usar a expressão “também”, a professora avalia não somente o líder, mas a escolha dele como representante da turma. Essa inferência decorre de outras situações observadas em sala de aula. Esse aluno, recentemente aclamado pela turma como líder de turma, destacou-se também como líder da indisciplina em sala de aula. Esse traço se confirmou na ocasião em que foi suspenso das aulas, por ter agredido fisicamente um colega.

Diante desse esboço de contexto mais amplo, pode-se interpretar esse “também” como uma forma de responsabilizar os alunos pela escolha de um líder inadequado para essa função.

Na semana seguinte, ao retornarem à biblioteca, a professora, após redistribuir os livros, determinou a continuidade dos trabalhos. Dessa vez, o líder não teve como escapar do castigo. Ao ler, ele apresentou uma certa dificuldade na decodificação de certas palavras. A cada “erro”, era corrigido pela professora ou por

alguns colegas, transformando-se em motivo de zombaria. Esse episódio, além de revelar a leitura como prática coercitiva, ainda se caracterizou como meio de expor o aluno, que havia subvertido a ordem do ambiente escolar, ao ridículo.

Além de ser utilizada como mecanismo para se garantir a ordem nos ambientes formais da escola, a leitura na biblioteca se desenvolveu sob mecanismos coercitivos desde a forma como fora planejada.

Segundo Vasconcellos (1997,p.91), não se pode ignorar que os sujeitos não agem por uma questão de vontade, de opção consciente. Precisa-se compreender a força das estruturas sobre as ações dos sujeitos onde estes atuam. No ambiente escolar, essa força se materializa nas atitudes muitas vezes tomadas pela coordenação ou supervisão escolar cujo papel fiscalizador da prática do professor acaba levando-o a buscar meios de exercer papel de disciplinador.

Durante a graduação, a coordenadora Mar e a professora Ro, colegas de curso, desenvolveram um projeto de leitura como proposta a ser executada durante o estágio supervisionado. Segundo Ro me informou, no estágio, o projeto foi aplicado com êxito, criando expectativas de ser implantado como metodologia de ensino. Essa oportunidade chegou em 2004, a partir do contrato interino da professora Ro na Escola B, onde Mar, sua ex-colega de faculdade, exercia o cargo de coordenadora.

O projeto de leitura em andamento durante a fase de observação na Escola B, portanto, fora criado antes de se conhecer a realidade dessa instituição de ensino. À época em que ocorreu esta pesquisa, esse projeto foi adaptado pela coordenadora Mar, que definiu até a metodologia a ser aplicada, como ela me disse no nosso primeiro contato:

“Na faculdade, o meu grupo desenvolveu um projeto de leitura para o período de estágio. Ficou ótimo, foi elogiado pela professora. Então resolvi adaptar para a escola. Com a contratação da Ro vai ficar mais fácil, porque ela fazia parte do grupo. Nas férias, eu selecionei alguns textos... porque eu não sabia que ia assumir a coordenação. Agora vou passar o material pra Ro. Aqui nós temos verba pra fazer cursos de capacitação... e o diretor pediu que eu programasse um sobre leitura. Então eu falei pra ele desse projeto. E aí, em vez de gastar verba convidando pessoas de fora, nós mesmas vamos montar projetos e esse dinheiro fica pra compra de materiais.”(Mar-coordenadora da EB)

Em conversa informal com a professora Ro, quis saber sua opinião sobre o projeto e ainda tentei averiguar a sua posição sobre as sugestões de leitura feitas pela coordenadora Mar. Ficou evidente na fala de Ro que a sua opinião positiva sobre o projeto e o fato de acatar sugestões da coordenadora estão ligados à imagem que ela tem desta:

“A Mar tem muita experiência... ela é muito competente! “ (Ro- EB)

Somada a essa imagem, existe ainda a sua condição de professora interina, causando-lhe desalento e uma certa insegurança:

“A senhora sabe... sou apenas contratada... então eu sinto que tenho que cumprir o projeto que a Mar pediu. Ela tem mais experiência...”  
(Ro- EB)

Nessa sua fala, compreendi que essa professora não se considerava dona da situação, achando por bem executar instruções de quem tinha mais experiência que ela em docência.

Não se pode ignorar esse fato como revelador das condições em que se desenvolvem as atividades de leitura no ambiente escolar. Nesse caso, a professora também é cerceada. Além do livro didático que usa sem questionar, ela se deixa submeter à autoridade da coordenadora Mar não só hierarquicamente, mas também

em termos de competência garantida pelos anos de experiência em sala de aula e por esta ser professora efetiva.

### **4.3. LEITURA MEDIADA PELO LIVRO DIDÁTICO**

Os livros didáticos no ambiente das escolas públicas pesquisadas não fogem a regra de outras escolas públicas de nosso país.

Através do Plano Nacional de Livros Didáticos, o governo seleciona os livros coerentes com a proposta de ensino de língua materna veiculado pelos PCNs (1998). Com rótulo de aprovação do governo, os livros didáticos são enviados às escolas para um processo de escolha que ocorre a cada dois anos.

Nas Escolas A e B, adotou-se, em 2002, o mesmo livro didático para a 8ª série: Português: Linguagens, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 8ª série, da Editora Atual, 1998.

#### **4.3.1. LEITURA MEDIADA PELO LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA A**

Nas observações desenvolvidas na Escola A, evidenciou-se pouco uso do livro didático nas práticas de leitura. Na sua entrevista, a professora Ney revelou-se avessa ao uso exclusivo desse recurso didático:

“No livro didático que o governo manda, trabalhei alguns textos, não foram todos, porque eu não sigo o livro didático...não sei se o livro didático é bom ou ruim. Ali tem algumas letras de música...Legião Urbana...poesias do Vinicius de Moraes, do Drumond...então eu pego esses textos pra trabalhar.” (Ney- EA)

Durante a fase de observação, confirmou-se essa fala da professora, pois ela trabalhou com os alunos apenas o poema “O homem; as viagens” de Drummond, e um texto de opinião extraído do jornal Folha de São Paulo, 95, sobre a temática violência.

A confissão de que não sabe “se o livro didático é bom ou ruim” suscita alguns questionamentos. O livro didático fora de fato selecionado pela professora? A professora escolheu o livro didático sem analisá-lo? Seria esse um dos motivos de ser considerada “professora faltosa” no seu ambiente de trabalho?

Em conversa informal Ney respondeu um dos questionamentos, porém outros ficaram no ar:

“A cada dois anos, acontece a escolha do livro didático. A seleção é feita em grupo, como todos os professores da área, na presença da coordenadora da área de linguagem. Geralmente o governo manda poucas opções para escolhermos. Então acabamos escolhendo aquele que mais se aproxima da realidade dos nossos alunos.” (Ney-EA)

Tomando por base esse recorte discursivo, não se pode falar em adequação à realidade dos alunos, pois os livros são selecionados pelos professores antes de findar o prazo estipulado para substituir ou não o livro didático em uso. Segundo Ney, isso é praxe em todas as escolas públicas do Estado.

Ainda sem resposta para as outras questões, retorno à análise dos dados sobre as práticas de leitura.

O poema “O homem; as viagens” já citado anteriormente foi lido em duas aulas seguidas, em voz alta, sem contextualização. A repetição dessa leitura acabou provocando irritação, como se constatou na fala de um aluno, na segunda leitura desse poema: “De novo o mesmo texto!!!...”

Essa fala do aluno, porém, não foi considerada, pois a leitura vocalizada do poema prosseguiu, e, na seqüência, desenvolveu-se atividade escrita, composta de questões de compreensão e interpretação recomendada pelos autores do livro didático.

Concluída a leitura oral do poema, a professora perguntou aos alunos:

“Por que o poeta Drumond teve a brilhante idéia de escrever poema?  
O que entenderam dessa leitura?”(Ney- EA)

Muitos alunos tentaram responder ao mesmo tempo enquanto alguns permanecem alheios à discussão. Em meio às várias respostas, consegui captar a de uma aluna:

“É que o homem é muito ambicioso, não gosta de ficar parado...é inquieto...”

Todavia, essa leitura da aluna não foi aproveitada, perdendo, assim, a oportunidade de se depreender um dos sentidos do texto. Essa leitura foi abafada pelos comentários da professora sobre o conteúdo do poema, sem contextualizá-lo. Inesperadamente, a professora interrompeu o comentário e perguntou aos alunos:

“Vocês já conversaram consigo hoje?” (Ney- EA)

Nessa ocasião, ela recorre à metáfora espelho, para que alunos tentassem “enxergar a si mesmos”. Ela até sugere a possibilidade de desenvolver “esse treino” em sala de aula. Todavia, essa sugestão não se concretizou.

Na seqüência foram trabalhadas apenas as duas primeiras questões do livro didático, referentes à parte estrutural do poema, à informatividade, outras duas mais pessoais.

Questões interessantes sobre intertextualidade com um poema de Camões transcrito pelos autores do livro didático, especialmente para essa atividade de leitura, foram deixadas de lado. Isso impediu que os alunos percebessem a relação entre textos poéticos de diferentes épocas.

Presas às questões oferecidas pelo livro didático, a professora ainda perdeu a oportunidade de estabelecer relação do poema com o contexto histórico, social e ideológico sugerido no conteúdo do texto.

Após determinar tempo para a execução do exercício de leitura, a professora solicitou que os alunos apresentassem as respostas deles em voz alta. A leitura das respostas precisou ser controlada pela professora, pois muitos começaram a ler ao mesmo tempo. Foi preciso chamar os alunos por nome. Foi então que se confirmou uma certa ascendência de uma aluna sobre os outros.

As respostas dessa aluna foram aceitas como corretas pela professora e, aparentemente, acatadas pelos colegas, já que muitos refizeram suas respostas após a leitura da colega. Como tive acesso ao livro do mestre, pude constatar que as respostas consideradas corretas foram aquelas que mais se aproximaram das respostas sugeridas pelos autores do livro didático. Dessa atividade resultou uma leitura superficial de um texto cujas possibilidades de leitura são várias devido à sua linguagem plurissignificativa.

Na aula seguinte, dando prosseguimento à atividade de leitura, leu-se, o texto suplementar “A violência”, extraído do jornal Folha de São Paulo e adaptado pelos autores do livro didático. Como das outras vezes, realizou-se uma leitura mecânica, em voz alta, sob o olhar atento da professora. Após essa atividade de leitura oralizada, surgiram algumas discussões que serão enfocadas, posteriormente, em outra categoria envolvendo leitura na sala de aula.

O tema desse texto foi entendido como extensão do tema focado no poema de Drummond. Foram levantadas, nesses sentidos, algumas considerações sobre a violência nos dias atuais e em outros contextos históricos, porém de forma superficial. A professora Ney, por exemplo, cita Hitler como ícone universal de violência, porém sem contextualizar.

Pressupõe-se dessa leitura descontextualizada um conceito de texto fechado em si mesmo cujo sentido independe das condições em que este foi produzido, contrariando assim o argumento de Orlandi (1987, p. 194), para quem "...o(s) sentido(s) de um texto resulta(m) de uma situação discursiva, margem de enunciados efetivamente realizados. Esta margem – este intervalo – não é vazio, é o espaço determinado pelo social."

Embora alguns alunos do fundo da sala tenham tentado participar das discussões, não lhes foi dada oportunidade, inviabilizando, assim, que possíveis contribuições significativas para a construção de sentidos do texto fossem aproveitadas.

Como o livro didático não traz questões de compreensão e ou de interpretação sobre esse texto, as discussões se esgotaram, e, na sequência, passou-se à leitura da proposta de redação indicada no manual pedagógico. Neste caso, a leitura serviu apenas como pretexto para se produzir outros textos.

#### **4.3.2. LEITURA MEDIADA PELO LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA B**

Na Escola B, no primeiro dia de observação, desenvolveu-se a leitura da crônica Quando se é jovem e forte, de Afonso Romano de Sant' Anna (livro didático,

p. 4-5). Após a leitura fragmentada, desenvolvida sob condições precárias devido ao fato de a maioria dos alunos não possuir o livro didático, procedeu-se a realização de exercícios de compreensão e interpretação indicados no manual didático.

O tempo da feitura dos exercícios foi determinado pela professora:

“Coleguinhas, vamos responder as questões em grupo, para corrigir na próxima aula.” (Ro- EB)

Durante execução do exercício, a professora Ro andava pela sala atendendo a solicitação de ajuda de alguns alunos. Muitos alunos mantinham-se indiferentes à realização da tarefa. Nessa ocasião, flagrei uma aluna lendo uma mensagem captada no visor do celular. Esse fato levou-me, por um momento, a refletir sobre o distanciamento entre as práticas de leitura a que nós, professores de Língua Portuguesa, principalmente, sujeitamos os nossos alunos em sala de aula e as leituras presentes no seu cotidiano, como a leitura de e-mail que eu acabara de presenciar.

Interessante tentar descrever aqui a interação da aluna e seu/ sua locutor/ locutora virtual via um gênero textual específico desse tipo de comunicação comum entre os alunos adolescentes nos dias atuais. A expressão fisionômica da aluna possibilitou-me compreender aquela atividade de leitura como mais significativa que os exercícios de compreensão e interpretação sugeridos no livro didático.

A sirene anunciando o fim da aula me trouxe de volta à sala de aula de onde me afastei por alguns segundos, em pensamento. A atividade de compreensão e interpretação seria corrigida na aula seguinte, conforme recomendou a professora Ro.

Na aula do dia seguinte, a professora corrigiu as questões de compreensão e interpretação com o livro didático aberto sobre a mesa. Antes da correção, porém, alguns alunos solicitaram tempo para concluir essa atividade. A essa solicitação, a professora Ro adverte:

“Só mais 10 minutos, porque temos que corrigir hoje... o tempo é curto. Esse exercício deveria ser feito em casa, coleguinhas!” (Ro-EB)

Em resposta, um aluno argumenta: “Como fazer em casa se nós não tem livro?” Destaca-se, nesse discurso do aluno, a escola também como espaço de conflito. Passados os quinze minutos, fez-se a correção dos exercícios, com base nas respostas do livro didático. As respostas dos alunos foram conduzidas por pistas captadas pela professora no seu manual didático-pedagógico, como ilustra o episódio abaixo transcrito, sobre a questão “Por que a fase da juventude é associada à realeza?”.

“Coleguinhas, o que significa realeza? Essa palavra não vem de rei? Então, o que um rei tem que a juventude também tem?” (Ro-EB)

Diante dessas evidências, um aluno chega à resposta indicada no livro didático a qual é aceita pela professora: “ – Ah, a juventude tem poder como os reis.”

Finda a atividade de compreensão e interpretação, aplica-se uma atividade oral também indicada no livro didático como “leitura expressiva do texto”. A frase dita por um personagem ao narrador “a juventude não sabe a força que tem” deveria ser lida por quatro alunos em diferentes situações. De acordo com essa proposta, cada aluno deveria ler a frase “com entonação diferente, procurando transmitir as impressões sugeridas a seguir: tom profético (fala lenta e impostada, alongando a última palavra da frase); tom simples e coloquial (com simplicidade, como se fala a

um amigo); tom de superioridade (reforçando, com expressões do rosto e da boca, a idéia de inferioridade dos ouvintes); tom ansioso (fala rápida, nervosa, como se a pessoa tivesse pressa de transmitir a mensagem).

Alguns alunos se prontificaram em participar dessa atividade; outros foram convidados pela professora. Após as leituras expressivas, a professora fez a sua leitura, como se atestasse a forma correta de se ler em diferentes situações, embora este aspecto não fora citado nem mesmo no livro didático. Encerrados as performances dos alunos, a professora agradeceu a “brilhante leitura”, ressaltando que alguns se revelaram “verdadeiros artistas”.

Nessa ocasião, a professora Ro perdeu a oportunidade de trabalhar a relação discurso, condições de produção, e ainda a importância de recursos extralingüísticos como expressão fisionômica, entonação de voz, gestos também responsáveis pela construção de sentidos de um texto. Poderia, ainda, ter dado oportunidade para que os alunos criassem, de fato, outras situações discursivas utilizando essa mesma frase. Se assim o fizesse, a professora estaria ampliando as condições de produção de texto oral dos alunos, ao mesmo tempo em que estaria viabilizando a possibilidade destes entenderem leitura como um processo discursivo de um texto cujo significado se estabelece em um determinado jogo lingüístico (Coracini, 2002).

Esses episódios revelam as professoras como intermediárias de uma leitura dirigida pelos autores do livro didático, os quais são detentores de um saber inquestionável. Diante dessas situações, as professoras acabam reféns do material pedagógico mais acessível, o livro didático, para se desenvolver práticas de leituras em sala de aula. Submetidas a essas condições, as professoras, sujeitos desta pesquisa, acabam, segundo Coracini (2002, p.69), negando a seus alunos a possibilidade de construírem significados, a partir de um texto lido, com base nas

suas próprias experiências e possibilidades. De certa forma, os alunos são forçados a aceitar, assim como as professoras, um modelo de respostas pré-estabelecidas pelo livro didático.

#### **4.4. EXERCÍCIOS ESTRUTURAIS COMO ESTRATÉGIA DE LEITURA**

A leitura reduzida ao ensino da gramática foi muito questionada nas últimas décadas. Com o advento da Teoria da Enunciação, da Lingüística Textual, da Sociolingüística, da Análise do Discurso e, passou-se a conceber leitura como uma prática interacionista, sustentada pela concepção dialógica de linguagem defendida por Bakhtin e outros teóricos.

Porém, as atividades de leitura observadas durante esta pesquisa me credenciam a afirmar que a leitura como prática de interação social ainda não faz parte do cotidiano de sala de aula, como registram os seguintes episódios recorrentes nas aulas observadas na Escola B.

Segundo orientações da coordenadora Mar, fora definido que, no primeiro bimestre, deveria ser trabalhado o gênero narrativo (entendido como um dos modelos dos gêneros literários) nas 7ª e 8ª séries. No segundo dia de observação, após corrigir os exercícios de compreensão e interpretação da crônica “Quando se é jovem e forte” de Afonso Romano de Sant’Anna (livro didático, unidade I, p.4), passou-se para a segunda parte da atividade programada: composição textual e elementos principais da narrativa.

No quadro negro, a professora transcreveu o conceito de narrativa, registrando as principais partes desse gênero literário, seguindo orientação do livro didático (p. 9).

Após passar o conteúdo no quadro negro, a crônica anteriormente lida foi utilizada pela professora como exemplo, para se depreender os elementos essenciais da narrativa. Como tarefa, a professora distribuiu cópias de um fragmento da crônica “A árvore que pensava” (autor não identificado), para que, em casa, os alunos a transcrevessem no caderno, pois, segundo Ro, essas cópias seriam repassadas para outras turmas. Em conversa informal, ela explicou que havia selecionado esse texto de outro manual didático. Essas cópias são custeadas por ela, para suprir a carência do livro didático, uma vez que a remessa de 36 livros por turma enviados pelo governo não corresponde à realidade da escola.

Hipoteticamente, 36 alunos é o número ideal por sala na visão do governo. Todavia, a realidade é bem diferente. Por sala, a média, em todas as turmas da Escola B, corresponde a 40 alunos neste e nos anos anteriores, conforme dados levantados. Segundo a professora Ro, para 160 alunos regularmente freqüentando as 8ª séries, ela conta com apenas 56 livros. Diante dessa realidade, recorrer a cópias custeadas por ela foi a saída:

“Aqui nós deparamos com a dificuldade do material... aqui o aluno... a maioria não tem livro didático. Então, como desenvolver leitura sem que o aluno tenha acompanhamento? Fica complicado! Então eu pegava cópia na Internet, nesses sites de Língua Portuguesa, procurava em outros livros textos menores, digitava... eu mesma tirava cópia para os alunos, porque tem essa coisa do financeiro, né? Eles não têm condição...”(Ro- EB)

Como atividade sobre o fragmento da crônica “A árvore que pensava”, foram aplicados exercícios de identificação de elementos composicionais da estrutura da narrativa. Ou seja, os alunos deveriam destacar dessa narrativa “introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho”.

A professora passou para os alunos as instruções de como se deveria desenvolver essa atividade, porque, segundo ela, na prova não poderia dar “dica”. Infere-se desse episódio o uso de exercício-treino exclusivamente para prova. Isto é, torna-se necessário avaliar os alunos, a fim de que estes provem, através da escrita, se assimilaram ou não o conteúdo ministrado.

Outra crônica também usada como recurso para se extrair elementos da narrativa foi “Um sonho de simplicidade” (autor não identificado). Após a leitura vocalizada, foram aplicadas questões para se identificar elementos da narrativa, como tipo de narrador; personagens da história, ambiente e estruturação do tempo. Com relação ao tempo, um aluno, mostrando-se bastante espirituoso, perguntou: “Texto, texto, quando aconteceu essa história?”

Essa atitude do aluno revela que a sala de aula é também um espaço de conflito. Todavia, a professora não interpreta essa atitude como reveladora de conflito, uma vez que atribui ao aluno a responsabilidade do não entendimento daquilo que fora solicitado:

“Você não quer nada! Fez uma leitura atropelada, por isso não está entendendo a pergunta!” (Ro- EB)

Vésperas de prova bimestral, os exercícios–treinos aplicados envolveram uma narrativa poética, estruturada em verso, de Manoel Bandeira, extraída do livro didático, p. 10.

#### POEMA TIRADO DE UMA NOTÍCIA DE JORNAL

João Gostoso era carregador de feira livre e morava no Morro da Babilônia  
[em um barracão sem número].

Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro

Bebeu

Cantou

Dançou

Depois se atirou na Lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.

(Manuel Bandeira, *Libertinagem*. São Paulo: Abril Educação, 1981. P. 65. Literatura comentada)

Depois que transcreveu o poema no quadro, a professora fez a sua leitura expressiva do texto, tecendo, a seguir, comentários sobre o autor, situando-o quanto ao período da literatura nacional:

“O Manoel Bandeira é um grande poeta da nossa literatura moderna. Ele também escreveu sobre o amor”.(R- EB)

Na seqüência, usou-se a metalinguagem para definir narrador, discurso direto e indireto, relação entre narrador e autor do texto literário. A seguir, foram aplicados exercícios de fixação sobre elementos da narrativa, para “caracterizar personagem da história; citar ações que compõem o enredo, identificar em que pessoa a história é narrada; identificar o clímax e o desfecho da narrativa”.

Nota-se, a partir desses episódios observados, a redução da prática de leitura a exercícios estruturais que pouco contribuem para se constituir uma leitura de fato significativa. Sai de cena o uso do texto para se ensinar tópicos gramaticais e, em seu lugar, entra uma atividade de cunho formalista, baseada na identificação de elementos estruturais do texto. Além desse fato, ainda se pode pressupor um conceito de texto fechado em si mesmo, contrário ao conceito de texto como unidade de significação que se constitui na interação entre autor e leitor.

Esses episódios revelaram estratégias de leitura restritas às camadas superficiais do texto. Todavia, não se pode desconsiderar que este também seja um modo de leitura, pois, segundo Orlandi (1987, p. 185), “ a leitura é seletiva, isto é, há vários modos de leitura.”

Embora considere que não há uma leitura superior a outra e que não há grau zero de leitura, essa autora ressalta o contexto como fator relevante na construção de possíveis sentido(s) de um texto:

[...] considerado não enquanto contexto lingüístico, mas sim como contexto textual, isto é, aquele em que consideramos o texto em sua unidade, totalidade que organiza suas partes. Sem o contexto e a relação definida do leitor com a situação, ou seja, sem os elementos que unificam o processo de leitura, que a configuram, não há o distanciamento necessário para a leitura, e o leitor perde o acesso ao sentido. (Orlandi, 1987, p. 184)

Com relação à prosa poética de Manoel Bandeira, destaca-se o fato de se tratar de uma releitura de um texto jornalístico, transformado em outro gênero textual, o poético. Conseqüentemente, essa transposição de gênero textual interfere na produção de leitura(s).

Ao restringir a leitura desse poema ao simples ato de reconhecimento de elementos da narrativa, aspectos essenciais para se fazer uma leitura mais profunda são descartados. Seria necessário levar os alunos a entenderem que a mudança de um texto de caráter objetivo, neste caso a notícia de jornal, para o gênero poético, é fundamental para se fazer uma leitura mais significativa.

A mudança de uma notícia captada nas páginas policiais de um jornal para o gênero poético pressupõe outras práticas de leitura, a construção de outros sentidos, a produção de outros efeitos de sentido decorrentes da linguagem agora plurissignificativa (Brait, 2002, p. 23).

Portanto, nas práticas de leitura observadas na sala de aula, considerando os episódios relatados, ainda não se fez ecoar uma concepção de leitura baseada na concepção interacionista, sugerida nos PCNs para o Ensino Fundamental, de 5ª à 8ª série (1998).

#### 4.5. LEITURA MEDIADA PELA PROFESSORA

De acordo com a concepção de leitura como processo discursivo, autor e leitor se inserem como produtores de sentido(s) de um texto em determinadas condições de produção sócio e historicamente constituídas.

Transportando essa concepção de leitura para a formação discursiva das aulas analisada, surgem outros questionamentos. Qual seria o papel do professor nas práticas de leitura observadas? Qual a relação dessa participação do professor na concepção de leitura do aluno?

É na interação autor/leitor que o texto se constitui enquanto unidade de sentidos. Ou seja, é nos encontros concretos de leitura que o texto, produto constituído de espaços em brancos, se expõe como acabado, produzido, já que o texto é resultado do trabalho do autor, por meio de estratégias que se imprimem no dito. Sendo assim, cabe ao leitor trabalhar, segundo Geraldi (2002,p. 167), “para reconstruir este dito baseado também no que se disse e em suas próprias contrapalavras”.

Se o texto se constitui enquanto unidade de sentidos na interação autor/ leitor, que papel ocupa o professor ao trabalhar leitura na sala de aula? De acordo com Geraldi (2002, p. 180), a ação pedagógica deveria ser mediadora entre autor/ leitor. Todavia, essa mediação não deve impor as estratégias para se ler um texto como um caminho de mão única.

Contrariando essa idéia de Geraldi, nas aulas observadas, as professoras se posicionaram como transmissora de estratégias de leitura através das quais

subjazem crenças e concepções muitas vezes intuitivas, como se pode constatar nas situações aqui analisadas.

#### **4.5.1. A LEITURA DO ALUNO VIA LEITURA DA PROFESSORA NA ESCOLA A**

Durante a fase de observação, foram levantados alguns questionamentos pela professora acerca do conteúdo e linguagem do poema de Carlos Drummond de Andrade “O homem; as viagens”.

No início da aula, antes de levantar os questionamento, Ney perguntou a opinião dos alunos sobre o poema. Destacou-se a resposta negativa de uma aluna, porém não lhe foi oportunizado manifestar suas impressões sobre o poema, confirmando a sala de aula como lugar de conflito. Já o mesmo não ocorre com o aluno que manifestou ter gostado do poema. Assim que terminou de ler, em voz alta, o trecho que considerou “interessante”, a professora pergunta o “significado” da palavra “viagem” no poema, primeiro destacando tratar-se de “uma palavra empregada no sentido conotativo”.

A aluna mais requisitada nas atividades de sala de aula deu essa resposta:

“Ah, viagem aí significa na verdade as conquistas do homem de hoje. Isso porque a tecnologia avançou muito. A gente pode ver que o homem já foi na lua, né? Inventou a bomba atômica e outras bombas... navega pela Internet, conhece o mundo sem sair do lugar...”(Al<sup>a</sup>1- EA)

Embora as questões formuladas tenham se restringido à camada superficial do texto e não se tenha contextualizado o poema, essa aluna fez uma leitura significativa, considerando, ainda que intuitivamente, o caráter atemporal desse texto literário em termos de conteúdo e a linguagem plurissignificativa do texto. Entretanto,

essa interpretação da aluna foi interrompida pela interpretação que a professora fez dessa metáfora:

“Jesus ensina o bem, mas o homem aprendeu a fazer o mal, gerando violência... violência é contagiosa.” (Ney- EA)

Nesse discurso, a professora reproduz uma doutrina provavelmente embasada em alguma crença religiosa. Esse discurso da professora repercute no seguinte recorte de fala de um aluno:

“A mesma agulha que foi inventada para a campanha da vacinação é também utilizada para drogar. E Deus não quis isso.” (Alº 2- EA)

Essa interpretação do aluno, acatada e confirmada por Ney, possibilita compreender que, na sala de aula, há verdades compartilhadas, provenientes, talvez, de uma crença cultivada pela professora e assumida por alguns alunos.

O tema “violência” é retomado na leitura de um texto jornalístico, extraído do Jornal Folha de São Paulo e adaptado pelo autor do livro didático para leitura complementar. A respeito da temática, Ney pergunta:

“Hoje a situação mudou? Não mudou, basta vocês observarem o atentado às torres gêmeas nos Estados Unidos, a violência no Rio de Janeiro, nas favelas...” (Ney- EA)

Alguns alunos tentam se manifestar, todavia a voz da professora antecipa a estes, recorrendo à figura de Hitler, sem contextualizar:

“Hitler é um exemplo de maldade. Ele contrariou tudo o que Deus pregou, ou melhor, prega até hoje. Ele queria apurar a raça alemã e por isso exterminou um monte de judeus.” (Ney- EA)

A figura de Hitler, empregada como recurso ilustrativo, poderia ser utilizada como estratégia para levar os alunos a perceberem a relação entre textos e também a relação texto e contexto. Nesse sentido, perdeu-se a possibilidade de trabalhar a intertextualidade, inviabilizando a construção de sentidos enquanto resultado de produção de conhecimentos circunscritos histórico e socialmente (Coracini, 2002).

O poema “E agora, José?” de Carlos Drummond de Andrade foi lido oralmente por um aluno que, no dizer da professora, se destacou na leitura expressiva. Na seqüência, encaminhou-se uma discussão sobre esse poema, voltada para informações subjacentes na superfície do texto, como: O que aconteceu com José? Quem era José? O que ele perdeu? Por quê? A respeito da escolha do título do poema, o aluno que havia feito a leitura oral apresentou o seguinte entendimento:

“O poeta escolheu esse nome porque José é um substantivo comum...” (Al 3- EA)

Nessa resposta, embora ocorra um equívoco ao categorizar “José” como “substantivo comum”, não se pode ignorar que esse aluno fez uma das leituras possíveis desse poema. Contudo, a professora não se ateu a esse fato, perdendo a oportunidade de explorar os múltiplos sentidos possíveis desse poema, pelo seu alto grau de polissemia.

No período de observação, presenciei um fato que, embora alheio à prática pedagógica, considerei interessante. Isso ocorreu no dia em que a aula foi interrompida pela secretária a qual entregou a um aluno uma carta enviada pela namorada dele. Após leitura silenciosa, ele fez questão de exibir a carta para os colegas. A professora pediu ao aluno que lesse a missiva para o grupo:

“Ah, L. P, receber carta faz bem ainda mais quando é de amor. Leia pra turma, vai?” (Ney- EA)

Atendendo a sugestão da professora, L.P leu a carta em voz alta com muito entusiasmo. Assim que concluiu a leitura, os colegas e a professora o aplaudiram, no entanto não se fez nenhum comentário sobre esse gênero discursivo. Apesar de não ser propícia recorrer a essa oportunidade para se trabalhar o gênero carta, a professora poderia ter aproveitada essa situação como ponto de partida para se trabalhar, em outro momento, a leitura desse gênero discursivo, uma vez que, nos últimos tempos, este não faz mais parte do universo comunicacional dos adolescentes, já que a interação via e- mail é mais dinâmica.

Sistematizar a abordagem do gênero carta possibilitaria ainda levar os alunos a entenderem que um novo gênero textual, como o e-mail, tem sua origem em outros já existentes. Seria uma oportunidade para mostrar que as semelhanças e diferenças entre esses dois gêneros textuais são decorrentes de mudanças de suporte ocasionadas pelas múltiplas relações sociais em que estamos inseridos. O e-mail, por exemplo, apresenta marcas estruturais próximas às da carta, todavia corre diferença quanto à linguagem e à extensão devido à mudança de suporte que é consequência das transformações econômicas, históricas e sociais (Marcuschi, 2002).

Retomando a análise, na entrevista, Ney relatou que trabalha muitos textos literários movida pela subjetividade:

“Eu gosto muito da literatura... gosto mais de literatura. Não é que eu puxo saco da literatura, né? Mas eu trago poesia, contos de vários autores, principalmente de Carlos Drumond de Andrade. Trago também letra de música...deixa eu lembrar...começa primeiro pelo trava-língua...exercícios vocais...música que os alunos gostam, porque, se eles não se interessam, não vai adiantar nenhum trabalho com a linguagem...não adianta. Eles gostam de apresentações, de dramatizar. No dia 10 (10/11) teve 4 alunos que representaram...que

cantaram. Eu sei que vou te amar do Vinícius. Eles adoraram! Olhei pro rostinho deles...ah, que bom...” (Ney- EA)

Esse recorte de fala evidencia um trabalho centrado nos gêneros textuais, apesar de a professora não ter demonstrado conhecer aportes teóricos, como os PCNs (1998) que apontam a necessidade de se trabalhar a leitura de diversos gêneros discursivos, a fim de que se desenvolvam, na escola, práticas de leituras compatíveis com as demandas sociais a que os alunos estão expostos no seu cotidiano. Todavia, a leitura de textos literários na sala de aula pesquisada ainda se limita à leitura verbalizada, algumas utilizadas como treino para outras habilidades, como a leitura de trava-línguas, que é usada como “exercícios vocais”. Pode-se afirmar que, no espaço escolar aqui investigado, não se possibilitou aos alunos mais oportunidades, para que ampliassem a sua história de sujeito-leitor. Ou seja, na prática escolar observada, eles não tiveram acesso à pluralidade dos discursos que circulam no seu cotidiano ou que fazem parte da sua cultura. Acrescento ainda que a leitura superficial, centrada na oralização de textos verbais, inviabilizou a constituição de alunos mais reflexivos, críticos.

Na sua avaliação, Ney acredita que a sua prática pedagógica contribuiu substancialmente na constituição de alunos- leitores mais maduros:

“Antes, eles tinham muita dificuldade pra ler, agora eles fazem uma leitura diferente. M., que é um dos mais afetados daquela sala... ele foi uma revelação. Ele tinha potencial. Mas faltava orientação, faltava incentivo, faltava estímulo mesmo... Então ele vai declamar uma poesia no dia da formatura. Esses frutos já foram agora despertados, eu tenho certeza. Eu acho que vão chegar no 3º ano do ensino médio, que é a época do Modernismo, eles vão lembrar da professora Ney da 8ª série... eles não vão esquecer jamais e vão fazer melhor ainda, porque a leitura não é mais superficial. Acredito que pra muitos a leitura já é algo profundo, já tem sentido na vida, já está relacionada à vida.” (Ney- EA)

Nesse recorte de fala, “revelação”, “orientação”, “frutos já agora despertados” sugerem ecos de um discurso religioso, já que esses vocábulos são marcas estruturais dessa formação desse discurso.

A análise dessas observações e recortes de fala aqui registrada corresponde à ilusão discursiva de que trata Orlandi (1987). Segundo esta autora, os sujeitos criam a ilusão de que são fontes de origem de seus discursos, no entanto estes são reflexos do social em que o sujeito está mergulhado. No caso da professora Ney, ela se revela não como um sujeito em-si, mas como um sujeito mergulhado no social que a envolve, tendo em vista as várias vozes que atravessam a formação discursiva que emerge nos recortes de fala e nas práticas pedagógicas observadas.

A formação discursiva e a dialética de sala de aula apontam prática de leitura fundamentadas nas crenças e concepções intuitivas de leitura apresentadas pela professora Ney. Mais adiante, procuraremos investigar como ocorreu essa mudança dos alunos da 8ª série C da Escola A, tendo em vista que Ney acredita que “agora eles fazem uma leitura diferente”.

#### **4.5.2. A LEITURA DO ALUNO VIA LEITURA DA PROFESSORA NA ESCOLA B**

Nas aulas de leitura observadas na Escola B, a interferência da professora na condução de leitura dos alunos também se tornou notória. No entanto, Ro tem consciência dessa sua interferência, como ela reflete a seguir:

“Quando eu cheguei aqui, como o aluno não tinha livro, eu digitava, tirava cópia, e distribuía para os alunos. Aí eu tinha que dirigir a leitura do aluno, o que ele tinha que ler: Você lê isso, lê aquilo... [...]”

eu acho que é o professor dirigindo a leitura do aluno. Não acho isso legal” (Ro- EB)

Apesar de ser consciente de que o aluno é “teleguiado pelo professor”, há situações em que Ro aparenta não se dar conta disso, considerando necessária a sua interferência na produção da leitura do aluno:

“Com eles eu percebi que trabalhando dentro da realidade deles, falando a linguagem deles, fica mais fácil. Eu trabalhei muito, porque pra eu dar um conteúdo, eu tinha que ler 7, 8 livros, ficava a tarde toda transformando aquela linguagem formal numa linguagem que eles compreendessem, passando assim pra uma linguagem coloquial...eu transformava aquele texto na linguagem deles, pensando no cotidiano deles. Para que eles assimilassem aquilo.” (Ro- EB)

Ao traduzir o nível de linguagem usado pelo autor do texto para uma a linguagem dos alunos, no caso a “coloquial”, a professora, sem perceber, acaba criando uma outra situação discursiva, desconsiderando, assim, as condições em que o texto foi produzido. Depreende-se, desse recorte de fala, que, para Ro, leitura se restringe à decodificação, já que ela precisava transformar a “aquela linguagem formal numa linguagem que eles entendessem”.

Há de se ressaltar que a transformação da linguagem formal em linguagem coloquial impede o aluno de compreender os diferentes usos da língua, considerando as diferentes relações sociais que se estabelecem via texto, materializadas em seu suporte lingüístico.

No recorte de fala a seguir, captou-se a autoridade da professora na condução da leitura realizada pelo aluno:

“Eu procuro a forma mais simplista pra ensinar o aluno a ler. Peço pra tirar idéia central... Eu passei pra eles que cada texto tem um

motivo pra ser escrito que eu quero que eles localizem o que está dizendo ali.” (Ro- EB)

Está implícito nessa fala de Ro que os alunos não sabiam ler antes da sua interferência. Assim, a autoridade da professora como dona de um saber legitimado pela escola se expressa nos verbos “peço, passei, quero”, sustentado pela concepção reducionista de leitura. Ao procurar uma forma simplista para ensinar o aluno a ler, visualiza -se uma constituição de alunos-leitores sustentada por uma concepção de leitura em que a idéia central garante uma estabilidade de sentido do texto.

A condução de leitura do aluno não se restringe às estratégias utilizadas por Ro. Ela reconhece que esse processo de dominação começa na seleção dos textos a serem trabalhados nas aulas de leitura:

“Você entrega crônicas, contos pros alunos, uma média de 10, 12...Aí ele já aprende a definir o que é conto, o que é crônica...a diferença...Mas como você não tem material pra todo mundo, não tem jeito...você tem consciência que isso compromete a aprendizagem do aluno, porque o aluno passa a ter o pensamento ...ele fica meio que teleguiado...Por exemplo, eu gosto das crônicas de Rubens Braga. Então eu trabalhei muitas crônicas dele. Quer dizer, de uma forma ou de outra, eu dirigi a leitura do aluno pra aquilo que gosto. Quer ver outro exemplo? Eu gosto muito de textos voltados pra violência, pras drogas, pra problemática entre pais e adolescentes...eu sempre estou indo por essa linha.” (Ro- EB)

A professora reconhece as condições de submissão em que os alunos se constituem leitores no ambiente escolar, destacando o professor também na condição de “teleguiado”

“Eu, por exemplo, pegava um texto daí eu já via quantas textos iam caber em uma folha, porque eu tinha que tirar 10 cópias a R\$ 0,10 cada! Então você acaba se deixando guiar... eu também era dirigida! Eu tinha que procurar um texto que coubessem no mínimo 3 cópias em uma mesma folha. Esse material...as cópias eram tiradas com

meu dinheiro! Na verdade, pra mim que estava dando aula pela primeira vez, tudo é um aprendizado...Agora, o professor que ganha R\$ 1 000,00, R\$ 700,00 por mês, que tem que pagar água, telefone, luz e ainda tem que pagar transporte pra trabalhar, não tem condições. Não tem condições mesmo! São 130 textos...você tem 5 aulas por semana, os alunos não têm livro...são, em média, R\$ 390,00! O professor não tem como bancar um custo desse! É muito alto!" (Ro- EB)

No discurso de Ro, há uma ressonância de vozes de outros professores, sugerida pelo emprego da primeira pessoa do plural. Ao se reportar a esse sujeito coletivizado, Ro atribui as dificuldades de se desenvolver um trabalho pedagógico com mais autonomia às condições de trabalho, como revela no trecho em que fala da remuneração da classe docente e suas despesas mensais.

No trecho a seguir, a professora se reconhece como sujeito social, histórico e ideologicamente constituído, submetido à condição econômica e ao livro didático:

"Ou nós, professores, somos guiados pela condição econômica, ou pelo livro didático." (Ro- EB)

Os dados aqui analisados refletem que, nas salas de aula observadas, não ocorre uma pluralidade de leituras. Assim como constatou Coracini (2002) em sua pesquisa sobre o trabalho com a leitura de textos na língua materna, esta pesquisa desvela que o professor conduz a leitura do aluno, ou melhor, impõe a este a sua leitura a qual acredita ser a única possível.

É nesse emaranhado de teias sociais e históricas que vai se tentando constituir alunos-leitores. Resulta daí a produção de uma única leitura, a das professoras, contribuindo, consciente ou inconscientemente, para a tão propalada deficiência de leitura apresentada pelos alunos, sustentada pelo discurso de senso comum de que estes são acomodados, não gostam de ler, como se a constituição

de sujeitos leitores fosse acontecimento apartado das relações que travamos no meio social em que estamos inseridos.

Portanto, conduzir a leitura do aluno significa reduzi-la à leitura do professor sendo que esta, na maioria das vezes, é validada pelo livro didático. Nega-se ao aluno a possibilidade de construir significados, com base nas leituras que ele traz do seu mundo, levando-o a acatar, sem questionamentos, uma regra de atividades pré-determinadas e consagradas pela tradição da escola e ou pelo livro didático.

## **5. A LEITURA DO PONTO DE VISTA DOS ALUNOS**

“Deixa pra lá, professora, deixa quieto... eu não sei falar direito, eu enrolo tudo. Eu não sou boa de Português” (Al<sup>a</sup> EB)

“Lê só pra gastá saliva?!” (Al<sup>o</sup> EB)

Tomo estes dois recortes de fala de alunos da 8<sup>a</sup> série A da Escola B como ponto de partida para se fazer análise do conceito de leitura dos alunos, tentando desvelar possíveis interferências das práticas de leitura desenvolvidas na sala de aula na sua constituição de alunos-leitores.

De início, já podemos registrar a importância da norma culta no âmbito escolar, a partir da fala da aluna acima citada que se considera incompetente para ser entrevistada, porque não sabe Português. Infere-se desse recorte discursivo a concepção de Língua Portuguesa predominante na maioria das escolas: só é bom de Português aqueles que têm domínio da norma culta.

Ao privilegiar a norma culta da língua, a escola desconsidera a heterogeneidade da sala de aula e, conseqüentemente, não compreende os alunos

como sujeito sócio-historicamente constituídos. Talvez decorra daí a preocupação da professora Ro em “simplificar” a leitura ao traduzir a linguagem dos textos selecionados para a linguagem “coloquial” utilizada no “cotidiano do aluno”.

O aluno da Escola B que, no primeiro dia de observação, se recusou a ler não entende a leitura da escola como prática social, uma extensão da sua leitura de mundo. Provavelmente, a leitura entendida como prática em que se gasta “saliva” seja reflexo de experiências vivenciadas na escola onde se desenvolvem práticas de leitura restritas à decodificação, à oralização. A ironia utilizada por esse aluno sugere descrédito à leitura oferecida pela escola, levando-me a associar essa posição a práticas de leituras sustentadas por crenças, concepções de leitura transmitidas na formação discursiva das salas de aula.

Abro esta seção seguinte apresentando e analisando discursos em que os alunos apresentam o seu conceito de leitura.

### **5.1. A CONCEPÇÃO DE LEITURA DOS ALUNOS DA ESCOLA A**

Como já registrei no capítulo de metodologia, a interação com os alunos da Escola A não foi difícil, fato esse que possibilitou que a entrevista com os alunos ocorresse num clima bastante descontraído. Foi registrado um número significativo de entrevistas e, dentre essas, passarei a analisar aquelas que se revelaram mais significativas, para tentar responder a problemática que me enredou nesta pesquisa. Confesso que selecionar as entrevistas não foi tarefa fácil, uma vez que, para mim, todas revelam a visão que o aluno tem da leitura, principalmente a leitura legitimada pela escola. Foi preciso, portanto, selecionar aquelas que melhor respondessem às

minhas indagações acerca da constituição do aluno-leitor no contexto da sala de aula, pois esse recorte faz parte da pesquisa.

Autorizada pela professora Ney, a entrevista envolveu um número significativo de alunos, especialmente aqueles que mais se destacaram nas aulas observadas. Após recomendação da professora de que “Não vão esquecer devemos ser sinceros naquilo que falamos!”, os alunos se prontificaram a participar da entrevista que ocorreu na própria sala de aula.

A fim de manter a identidade dos alunos, foram utilizados os códigos AI<sup>a</sup> (para aluna) e AI<sup>o</sup> (para aluno), seguidos de um numeral e o código da escola a que pertencem. Essa numeração foi estabelecida de acordo com a ordem em que as falas são aqui registradas.

Transcrevem-se a seguir as respostas dos alunos, destacando aquelas que apresentam conceitos diferentes de leitura.

“Leitura pra mim é o tempo que a gente tem pra refletir um pouco sobre as coisas...viajar...a gente pode criar novo mundo...ir a países que a gente não conhece...conhecer novas palavras...ah, a gente pode, enfim, deixar a nossa imaginação...porque a leitura você sabe, né? O autor coloca pra gente achar o que é...pra você interpretar...Leitura é tempo que eu tenho pra ficar comigo mesma, refletindo...” (AI<sup>a</sup> 1- EA)

A aluna 1 se destacou na fase de observação pela sua efetiva participação nas aulas observadas. Depreende-se, desse recorte de fala, um conceito de leitura introspectiva sugerida pelo uso da forma verbal “refletindo” entendida como um mergulho do sujeito em seu mundo interior, ainda mais se considerarmos o fato de que essa aluna considera leitura como “imaginação”, o tempo de ficar consigo mesma.

No trecho “o autor coloca pra gente acha o que é...pra você interpretar”, constata-se um entendimento de leitura que se aproxima do conceito de leitura enquanto processo discursivo defendida por Orlandi e outros pesquisadores que postulam essa concepção de leitura. Essa noção de leitura dialógica, manifestada pela aluna nesse trecho de fala, talvez seja reflexo de experiências adquiridas em casa, pois a sua mãe é professora e por isso foi criada “lendo”, e também porque, em uma outra escola, “participava de grupo de leitura, de redação”.

Essa aluna ainda considera leitura como tempo “pra viajar...a gente pode criar novo mundo”, revelando um discurso permeado por outras vozes. A leitura como viagem para outros mundos reflete que esse conceito de leitura sofre influência não só da formação discursiva da sala de aula, mas também da mídia, considerando as propagandas do governo veiculadas na década de 90 de incentivo à leitura.

Outros alunos reiteram esse conceito de leitura, reforçando a influência da mídia, como retratam os excertos a seguir:

“Ah, sei lá...tipo assim...quando to lendo, fico imaginando assim...a gente viaja na interpretação...” (Al<sup>a</sup> 2-EA)

“A leitura, quando a pessoa está lendo, ela viaja dentro da leitura...” (Al.1-EA)

Nesses recortes discursivos, aparece uma voz coletiva representada pelos recursos lingüísticos “a gente” e “pessoa”, levando a pressupor uma influência abrangente da mídia na concepção de leitura aqui apresentada.

A leitura entendida como treino para se adquirir outras habilidades emerge na fala dessa aluna e na de outros, pressupondo um conhecimento assimilado no ambiente da sala de aula.

“Leitura é algo mais pra aprender... pra saber falar... Através da leitura, eu aprendo coisas importantes... adquirei muito conhecimento, coisa atual...” (Al<sup>a</sup> 2- EA)

“Leitura pra mim é importante, ajuda a corrigir alguns erros de Português...ajuda a falar...” (Al<sup>a</sup>3-EA)

“A leitura é importante pra gente aprender palavras novas...falar corretamente...ter uma boa leitura...”(Al. 2-EA)

A recorrência dessa visão de leitura depreendida das falas desses alunos não pode ser desconsiderada, principalmente se considerarmos os episódios de leitura oral que predominaram nas aulas observadas.

Entender leitura como meio para se obter outras habilidades como “saber falar”, “corrigir alguns erros de Português”, “aprender palavras novas...falar corretamente” significa compreender leitura como treino, com um fim em si mesma.

Essa visão de leitura, captada na fala desses alunos, pode ser compreendida como reflexo dos episódios de leitura observados em sala de aula, principalmente nas situações em que a leitura oral se desenvolveu de forma mecânica, centrada na mera emissão de voz. Nesse caso, os exercícios de técnicas vocais parecem ter provocado uma ressonância positiva entre esses alunos, uma vez que apreenderam aquilo que a professora considerou imprescindível nas práticas de leitura.

No trecho em que leitura é entendida como meio para se adquirir “conhecimento” pressupõe uma leitura autorizada pela escola, pois conhecimento, nesse recorte discursivo, remete a um saber institucionalizado, transmitido pela professora, como se observou na interpretação que ela fez da metáfora “viagem”, extraída do poema “O homem; as viagens” de Drummond.

Considerar leitura como recurso para se adquirir “coisa nova” sugere uma possibilidade de se atribuir à leitura um sentido mais amplo, repercutindo, nessa fala

dos alunos, a visão de leitura como “ampliação de horizonte” manifestada pela professora Ney em sua entrevista. Todavia, essa possibilidade ainda é remota em vista das práticas de leitura observadas em que predominou a leitura instrumental.

Depreende-se da fala da aluna que considera a leitura como instrumento para ampliar vocabulário uma valorização social do leitor. Nesse caso, confere-se uma espécie de poder àquele que possui um léxico mais amplo, destacando o valor da palavra, como se ela significasse por si mesma.

Ao considerar leitura como recurso para se “falar corretamente”, infere-se uma imposição da forma correta de se pronunciar as palavras, isto é, a pronúncia correta indicada pela professora. Essa visão de leitura é resultado das estratégias de leitura oral presenciadas na sala de aula em que se privilegiou a performance do dizer. Nessas práticas de leitura, a entonação de voz, o ritmo, a pronúncia correta das palavras sobrepõem ao conteúdo do texto. Ancoro esta análise na fala da própria professora, a qual confessou, em sua entrevista, usar “técnicas vocais”, para melhorar a leitura dos alunos.

Na seqüência, consta-se o conceito de leitura como passatempo:

“Não sei explicar direito...assim o que significa leitura. Gosto de ler...assim bastante...leitura faz passar o tempo...” (Al<sup>a</sup> 3-EA)

“Ah, leitura? Eu leio quando não tenho nada pra fazer em casa.” (Al<sup>a</sup> 2-EA)

Leitura como meio “pra passar o tempo” retoma a leitura de devaneio, de fruição. No segundo excerto, o uso do pronome indefinido “nada” me leva a compreender leitura como preenchimento de um espaço vazio, dissociada das práticas sociais que envolvem esse sujeito. Estaria essa visão de leitura atrelada aos únicos gêneros discursivos utilizados nas aulas observadas?

Durante o período de observação, o texto poético sobressaiu nas atividades de leitura. Esse gênero textual foi selecionado pela professora, como ela confirmou neste trecho de sua entrevista: “Eu gosto muito de literatura [...] eu trago poesia, contos de vários autores, principalmente de Carlos Drummond de Andrade”.

Constata-se, nesse recorte de fala, que a leitura do aluno é controlada pela professora desde a escolha do gênero textual. Observa-se que a predominância de textos literários nas aulas de leitura observadas respaldou-se na subjetividade de Ney, e não nas possíveis necessidades dos alunos.

A predominância da leitura mecânica, pautada na emissão de voz, pode ser responsável pelo entendimento dos alunos de que leitura se resume a um meio de “passar tempo” ou que a leitura é usada quando não tem “nada pra fazer em casa”, pelo fato de me parecer que, em determinadas situações, essa estratégia de leitura foi empregada em sala de aula como simples preenchimento de tempo.

A leitura de informação também aparece como conceito de leitura:

“A leitura pra mim é saber sobre os fatos que acontecem pra fora do país... nem só em Cuiabá...é isso aí” (Al<sup>o</sup>2- EA)

Fiz questão de entrevistar este aluno, porque ele se destacou pela forma quase anônima de se manter na sala de aula. A sua fala parece confirmar a sua condição de uma suposta indiferença diante das ações que se desenvolviam nas aulas de leitura. O fato de ele privilegiar um gênero discursivo ausente das práticas de leitura observadas, o gênero informativo, me levou a outra pergunta: quais as leituras desenvolvidas fora da escola?

Em resposta a essa pergunta, o aluno confirmou o que eu havia apenas suspeitado:

“Em casa, eu leio jornal, Revista Veja, Isto é, pra saber as notícias do mundo, do país...”

Provavelmente, esse aluno não considera leitura aquelas desenvolvidas na sala de aula, ou não considera importante esse tipo de leitura. Nesse caso, a escola, pelo que se constata, não conseguiu despertar o aluno para a leitura de textos literários, desfazendo a generalização que a professora Ney apresentou na avaliação que fez dos seus alunos:

“Antes eles tinham dificuldade pra ler, agora eles fazem uma leitura diferente”.(Ney-EA)

Constata-se, nessa fala, uma incompatibilidade entre a leitura trabalhada na sala de aula e as leituras praticadas por esse aluno fora desse ambiente. Infere-se daí que a escola não considera as múltiplas leituras a que o aluno tem acesso no seu cotidiano, inviabilizando, dessa forma, que se amplie a sua história de leitura.

O discurso desse aluno confirma o que nos diz Coracini (2001, p. 146) acerca da leitura priorizada pela escola. Assevera essa autora que, ao priorizar a leitura de um gênero textual, neste caso o literário, a escola, representada pela professora, demonstra a sua capacidade de controlar a aprendizagem do aluno, de controlar o processo de leitura como se fosse único, desconsiderando assim a diversidade de interesse advinda de diferentes causas, como revela o aluno neste trecho de sua entrevista:

“Não gosto de romance...nem de poesia. Prefiro leitura tipo real, tipo mais útil, como a revista Veja, revista de agricultura...meu pai tem um sítio...gosto de Globo Rural, ensina muito sobre meio rural.” (Al.2-EA)

Decorre daí a postura quase anônima desse aluno na sala de aula. O fato de compreender leitura de romance e de poesia como não real, menos útil, pode significar que esse aluno desconhece a literatura definida por Brandão (1997, p. 24)

como “um discurso carregado de significação, um elo privilegiado entre o homem e o mundo”. A falta de interesse revelada por esse aluno talvez seja consequência de leituras orais mecânicas, descontextualizadas, restritas à decodificação e à performance.

De forma sintética, um outro aluno apresenta na sua fala um conceito amplo de leitura:

“Pra mim, leitura é aprendizagem.” (Al<sup>o</sup>3- EA)

O que seria aprendizagem? Considerando essa fala do aluno como resultado da formação discursiva de sala de aula, visualiza, nesse conceito, uma ambigüidade discursiva. Na definição de Charadeau & Mainguneau (2004, p.35), na análise do discurso, ambigüidade discursiva “se localiza não no sentido do léxico nem da construção frástica, mas no sentido implícito”.

Partindo dessa definição, ancorada ainda na formação discursiva e na dialética das aulas observadas, infiro que “aprendizagem” pode tanto sugerir assimilação de ensinamentos transmitidos pela professora para se formar “seres mais humanos, preparados para a vida”, como pode sugerir aquisição de saberes institucionalizados pela escola e transmitidos pela professora.

Os recortes discursivos apresentados a seguir sugerem apreensão de um tipo de ensinamento proporcionado pela leitura, confirmando a ambigüidade discursiva sugerida no conceito “leitura é aprendizagem”:

“Ah, a leitura ensina muito a gente a viver, né? Ensina como a gente deve fazer as coisas...o que é certo e o que é errado...” (Al<sup>o</sup> 4-EA)

“A leitura me ensina o que tenho de fazer de bom o que tenho que fazer de certo tipo estudar...Aprende de tudo um pouco sobre a vida.” (Al<sup>o</sup> 5-EA)

“Gosto muito de ler poesia, porque poesia trata de amor...coisas do coração...assim...” (Al<sup>a</sup> 6-EA)

Esses recortes discursivos revelam a assimilação de ensinamentos transmitidos por Ney, pois a voz desta ecoa na fala dessas alunas. Sobre esse fato, Nóbrega (2001, p.68) explica que “a fala passa a ser considerada não mais como manifestação individual da língua, mas como parte de um discurso social que tem como base um indivíduo, interpelado em sujeito pela ideologia”

Uma noção mais ampla de leitura emerge na fala do aluno considerado “talentoso” na arte de declamar poemas, segundo a professora:

“Leitura pra mim? Leitura pra mim significa muita coisa. É uma forma de conhecer outras culturas ...realidades, sei lá...Pra mim é tudo, você não consegue entender...pra mim leitura é tudo...” (Al<sup>o</sup> 4- EA)

Percebe-se, na fala desse aluno, a noção de que há no texto possibilidades de leitura quando ele diz que leitura significa “muita coisa, é tudo...que não consegue entender”. Há ainda a noção de que, na materialidade do texto, pode-se captar o social e o histórico constituídos, ao dizer que leitura é uma forma de conhecer outras culturas, outras realidades.

Diante dessa visão de leitura manifestada por esse aluno, posso afirmar que é possível a constituição de alunos-leitores críticos, reflexivos no ambiente escolar, como se pode observar no seguinte trecho de sua entrevista:

“Agora sou uma pessoa mais aberta a novas coisas...a nova cultura...a novos colegas...presto atenção nas coisas...Gosto muito de lê propaganda. Quando estou passando na rua eu leio...” (Al.4-EA)

Nessa fala, o aluno considera que a leitura propiciada pela escola ampliou a sua leitura de mundo. O uso do advérbio temporal *agora* deixa implícito uma mudança reconhecida por ele. O fato de se considerar uma “pessoa mais aberta a

novas coisas” complementa essa mudança, revelando que esta não se limita a diferentes maneiras de enxergar as coisas. Pressupõe-se que, para ele, a leitura se constitui em uma fonte vital para a interpretação de sua realidade, possibilitando a sua transformação enquanto sujeito histórico e social.

Essa possibilidade de se constitui leitores críticos, reflexivos no espaço escolar se confirma na fala de outro aluno.

“A leitura é importante, eu estou mais crítico assim na forma de entender algumas coisa. Veja bem, eu pego uma frase e agora eu entendo mais rápido. Agora eu não só estou lendo como ...estou interpretando a leitura, ficou melhor pra mim. Você pode interpretar lendo, pode ser até gibi”. (Alº 5-EA)

Observa-se que o uso do advérbio temporal *agora* se repete nesse recorte discursivo, estabelecendo uma relação entre passado e presente. Infere-se dessa fala a percepção da relevância da leitura na formação do pensamento crítico. Ainda que esse aluno reproduza, no seu discurso, uma noção de leitura fragmentada ao citar que “pego uma frase e agora eu entendo mais”, é possível vislumbrar o papel da escola, via professora, no processo de transformação desse aluno-leitor. Outro aspecto relevante nessa fala é o uso do elemento discursivo *até* quando ele se refere à leitura de gibi. Depreende-se que, na sala de aula, a leitura é legitimada pela professora a quem cabe o papel de selecionar o gênero textual adequado para a constituição de alunos-leitores.

Provavelmente, a seleção prévia de textos realizada pela professora seja também responsável por um fato observado nessa sala de aula. Na primeira semana de observação, um grupo de alunos se formou, antes da entrada da professora, para a leitura da revista *Piadão*. Os risos dos alunos revelaram que eles estavam desenvolvendo uma leitura discursiva, considerando as condições em que essa

prática estava se desenvolvendo. No entanto, o anúncio da chegada da professora denunciou, ainda que de forma implícita, que nem todos os gêneros textuais são permitidos na sala de aula.

Assim foi anunciada a chegada de Ney, a aluna que trouxera a revista tratou de ocultá-la entre os materiais didáticos. Em um momento oportuno, perguntei a essa aluna se havia algum tipo de restrição quanto ao gênero textual nas aulas de leitura. Ao responder que a professora nunca havia trazido esse tipo de texto, essa aluna me leva a entender o papel da professora na legitimação de leitura nesse espaço escolar. Isso se confirmou na fala da professora ao revelar, na sua entrevista, a sua preferência por textos poéticos.

Na dialética de sala de aula, permeada por uma formação discursiva atravessada por vários discursos, os alunos aqui investigados se constituem leitores. Não se pode negar a relevância da prática pedagógica nesse processo de constituição de alunos-leitores, destacando que, embora trabalhada de forma superficial, as práticas de leitura desenvolvidas na sala de aula possibilitaram a um dos alunos se perceber como sujeito mais crítico após a ampliação de sua leitura proporcionada pela professora Ney.

Dentre os alunos investigados, destacou-se, na fala de Al<sup>a</sup> 1, uma visão de leitura tentando contrariar o discurso autoritário da escola:

“A escola, de certa forma, contribui para a nossa formação de aluno leitor, a gente é obrigado a ler...tem que ler o livro didático e aí a gente aprende a ler meio que obrigada. Só que a minha mãe é professora... Antes de entrar na escola eu já sabia ler e escrever, aprendi com ela. Então a escola contribui sim. Eu antes de vir estudar nesta escola eu estudei 7anos numa mesma escola e lá tinha biblioteca ... eu estava acostumada a ler...lá tinha grupo de estudo pra ajudar a ler...Então eu fui muito incentivada pra ler, sempre me ensinaram...eu fui criada lendo ...a escola sempre dando apoio embora seja escola pública...falta muita coisa, falta livro, nem sempre tem livro pra pesquisa. Aí a gente tem que ir em outras

bibliotecas, mas no que a escola pode me ajudar ela ajuda.” (Al<sup>a</sup> 1-EA)

O uso do conectivo *embora* leva a compreender que a imagem estereotipada de escola pública permeia o discurso dessa aluna. Porém, ela consegue contrariar essa imagem ao entender a escola como espaço possível de se formar alunos–leitores críticos, reflexivos, mesmo a revelia de práticas de leituras obrigatórias desenvolvidas no ambiente escolar.

## 5.2. O CONCEITO DE LEITURA DOS ALUNOS DA ESCOLA B

A entrevista com os alunos na Escola B foi pontuada por uma certa resistência, porém não traumática. O primeiro a participar dessa parte da pesquisa foi o aluno que, no primeiro dia de aula, surpreendeu a mim e a professora por ter se negado a ler “pra não gastar saliva”. A escolha desse aluno foi proposital, pois estava ansiosa para saber se ele continuava com a mesma visão de práticas de leitura na escola, já que a professora, naquele dia, disse-lhe que tentaria mudar a sua “visão de leitura”:

Na fala desse aluno emerge o conceito de leitura como instrumento para dar continuidade a sua formação escolar:

“Leitura significa, pô, ler é entender o texto. A professora incentiva o aluno a ler pra frente... vai precisar...pra fazer vestibular, pra quando eu tiver na faculdade, pra quando eu chegar lá não ter problema.”(Al<sup>o</sup>1- EB)

Esse aluno confirma o que a professora havia prometido. Como ele mesmo disse, ela “incentiva” a leitura com um fim específico: passar no vestibular e não ter problemas na faculdade. Percebe-se na fala desse aluno o discurso de autoridade da professora, definindo para que se deve aprender a ler. A leitura é considerada, nesse caso, como condição necessária para se adquirir apenas conhecimentos legitimados pela sociedade e reproduzido pela escola.

O conceito de leitura instrumental com esse fim é retomado por outro aluno:

“Leitura é... ah, exercício. A leitura é importante porque se você fazer uma faculdade tem que saber ler.” (A1<sup>a</sup>1- EB)

Entender leitura como exercício pode estar associado a uma propaganda de incentivo à leitura veiculada no período em que desenvolveu esta pesquisa. Essa propaganda institucional, veiculada pela televisão, trazia a imagem de atletas esportivos desenvolvendo práticas de leitura. Esse aspecto da propaganda, associada a condicionamento físico, pode levar a entender leitura como atividade mecânica.

Esse recorte de fala reproduz ainda o discurso pedagógico, como sugere a palavra “exercício”, comumente utilizada na sala de aula, quando se aplicavam as atividades de interpretação e compreensão dos textos lidos oralmente. No fragmento “a leitura é importante, porque pra você fazer uma faculdade tem que saber ler”, ressoa, implicitamente, um discurso comumente utilizado por aqueles que tentam justificar o não acesso de alunos, geralmente de escolas públicas, às universidades. Implicitamente, esse aluno nega as leituras não legitimadas pela escola.

Detecta-se, nas falas transcritas a seguir, a leitura como meio para desenvolver a mente:

“Leitura é um exercício... desenvolve a mente como a professora pensa” (Al<sup>o</sup> 2- EB)

“leitura é importante pra descobrir...pra ter bom conhecimento...abre a mente...”(Al<sup>o</sup>.3-EB)”.

Na fala do Al<sup>o</sup>.2-EB, aparece, de forma explícita, a voz da professora direcionando o conhecimento do aluno. O fato de considerar leitura como instrumento que “abre a mente” pode também repercutir um discurso institucionalizado que legitima a função da leitura no espaço escolar. Atribuo essa concepção de leitura aos exercícios estruturais de compreensão e interpretação comumente aplicados nas aulas observadas.

Leitura instrumental usada para ampliar vocabulário é também recorrente no discurso dos alunos da Escola B, como mostram os recortes a seguir:

“Leitura é muito importante pra gente aprender a saber um pouco mais sobre o livro...ter noção de como lê um livro, pra gente melhorar o nosso vocabulário, pra gente aprender a comentar. A leitura é um tipo de arquivo que a gente tem na cabeça.” (Al<sup>a</sup>3- EB)

“Leitura é uma coisa boa, a gente aprende palavras novas...aprende assim o que é um bom texto, aprende a contar história...” (Al<sup>a</sup> 1-EB)

“A leitura ensina não só na escrita, ensina noutras coisas...ensina até falar. Se você lê, fala melhor” (Al<sup>o</sup>.4-EB)

“Eu não gosto de ler muito não. Mas alguma vez eu leio revista, jornal é porque meu pai recomenda pra aprender novas palavras”. (Al<sup>o</sup>5-EB)

Nos recortes discursivos, observa-se uma visão de leitura predominante no ambiente escolar, já que essa noção foi recorrente nas falas dos alunos entrevistados na Escola A. Pressupõe-se, a partir dessas falas, uma receita que já se solidificou no discurso da escola. Esse conceito de leitura formulado pelos alunos,

sujeitos desta pesquisa, resulta de uma formação discursiva constituída no ambiente escolar e familiar.

Na fala de AL<sup>o</sup>.4- EB, a metáfora “arquivo”, de domínio da linguagem da informática, sugere uma prática de leitura restrita à decodificação, à memorização. Ao utilizar essa metáfora, esse aluno reproduz uma fala que já atingiu longo alcance, principalmente entre os jovens que têm acesso ao computador.

A leitura com fim em si mesma, entendida como meio de se manter informado também é detectada na fala dos seguintes alunos:

“Leitura é o único modo mais claro de encontrá informações e também lazer. Agora não ando lendo muito. No ano passado eu lia mais porque o professor exigia. Eu sei falar com as pessoas corretamente conforme eu vou lendo. Também passar pra pessoas o que eu sei” (Al<sup>a</sup> 2- EB)

“A leitura é muito importante...lendo você recebe informação, adquire conhecimento...”(Al<sup>o</sup>. 6-EB)

Em suas falas, esses alunos reproduzem outros discursos comumente utilizados no ambiente escolar, como se constatou na fala dos alunos da Escola A em que a leitura se reduz à transmissão de informações, inviabilizando a compreensão de leitura como desvelamento de sentidos. Não se pode desconsiderar que manter os alunos informados sobre fatos que ocorrem em sua volta é papel da leitura. Todavia, não se pode inviabilizar que alunos, principalmente de escolas públicas como é o caso dos sujeitos desta pesquisa, se constituam leitores críticos. Permitir a constituição de leitores com essas competências seria possível se fossem desenvolvidas atividades que privilegiassem a discussão e a reflexão.

Na fala de Al<sup>2</sup>-EB surge o entendimento de leitura como meio para aprender a falar “correto”. Pressupõe-se, desse recorte discursivo, uma prática de leitura usada como treino para se adquirir prestígio social através do domínio da norma culta da língua, reproduzindo vozes daqueles que desconsideram a língua como fator social e histórico.

Além dessa concepção, aparece leitura como atividade de lazer como mostra o seguinte recorte de fala:

“A leitura é coisa boa...tranqüiliza...ela está te abrindo caminhos novos. Muitas vezes você pega jornal, faz uma leitura e acaba descobrindo coisas novas.” (Al<sup>5</sup>- EB)

Nessas falas, o emprego da palavra “lazer” possibilita entender leitura como atividade de e fruição. Observe que Al.5-EB usa a segunda pessoa do singular “te” e pronome de tratamento “você”, o que mela a inferir que esse aluno concebe leitura como uma prática isolada. Nesse recorte discursivo, “caminho” metaforiza uma provável mudança social provocada pela leitura. O uso do gerúndio em “descobrindo coisas novas” dá idéia de ação contínua de um processo marcado por mudanças positivas, como sugere “coisas novas”.

Outro recorte de fala se destacou por apresentar uma noção de leitura como prática discursiva:

“Leitura ensina a gente a ler, a ter outros tipos de leitura...criamos outros tipos de texto para leitura.” (Al<sup>6</sup>- EB)

Ainda que intuitivamente, este aluno aborda leitura como processo discursivo em condições de gerar outros textos para outras leituras, revelando, assim, outra face dessa prática social. Ou seja, leitura usada como modelo para se produzir outros textos.

No recorte de fala transcrito a seguir, emerge uma imagem significativa das práticas de leitura viabilizadas pela professora Ro:

“Gosto das crônicas que a professora traz porque é ... como a crônica é baseada nos fatos reais...eu gosto muito disso. Lá em casa na gente não tem revista, nem jornal...a gente fica sabendo das coisas pela TV. Esse meio informa, mas não usa outros sentidos de tentar ver e entender o que a leitura traz. Essa diferença entre leitura de livro e da TV. Na televisão a gente só ouve e fica mais confuso. No livro não ... quando você está lendo, você pára, volta de novo e lê ... e na televisão não...já falou está falado... não entendeu, não entendeu!” (A1<sup>o</sup>4- EB)

Observa-se, nessa fala, uma subversão às regras definidas na formação discursiva desta sala de aula e de muitas outras onde vige o autoritarismo institucionalizado, legitimado pela escola e assumido por professores assujeitados nos quais se criou a ilusão de autonomia de seu saber, de seu discurso.

Neste recorte de fala, consta-se a importância atribuída por esse aluno à leitura de textos escritos, principalmente do gênero crônica, porque lhe possibilita melhor compreender o mundo do qual faz parte. Ressalto ainda o fato de ele perceber a diferença entre a leitura de texto escrito e a leitura oferecida pela televisão, único meio de comunicação de que dispõe na sua casa. Para esse aluno, a escola se apresenta como possibilidade de acesso a leituras de outros gêneros textuais.

Ao apontar a dinâmica da leitura de livro, este aluno, intuitivamente, compreende a leitura como processo em que o texto é considerado como produto de um trabalho de produção dialógica que se oferece ao leitor, dando início ao traçado de outras histórias de leitura.

Destacou-se, entre os alunos pesquisados, uma concepção de leitura significativa:

“Leitura? Ah, é ensinamento. Eu li um livro que fala do negro...como as pessoa tratam o negro. Achei esse livro muito interessante, aprendi muito...é uma história de verdade.” (A1<sup>o</sup>4- EB)

Leitura como “ensinamento”, baseada em uma “história de verdade” pode ser compreendida como possibilidade de se atribuir sentidos a partir da materialidade do texto, relacionando-o ao contexto social, histórico e ideológico que perpassa o texto. Desvela-se, nessa fala, a contribuição da leitura do livro citado na constituição desse aluno-leitor. Foi esse livro que levou esse aluno a lançar um olhar crítico, reflexivo no contexto histórico e social em que ele está engendrado. Dos recortes de fala compilados, esse revela uma concepção de leitura destoante das outras aqui apresentadas, provavelmente porque não há indícios de que o aluno tenha lido o livro citado sob o arbítrio da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta análise revela que o conceito de leitura da grande maioria dos alunos pesquisados nas Escolas A e B é construída na formação discursiva das salas de aula, sob influência de crenças e concepções das professoras, autoridades a quem cabe, não só controlar o saber a ser assimilado pelos alunos como também a ordem da sala de aula.

Conscientes ou inconscientes, as professoras aqui investigadas se enunciam como sujeitos institucionalmente reconhecidos, como detentores do saber a ser transmitido, um saber legitimado pela escola e ou pela autoridade do livro didático.

Nas salas de aula observadas, a leitura ocupou lugar de destaque, como pude constatar na fase de observação. Na Escola A, o 4º bimestre de 2003 foi dedicado exclusivamente à leitura de textos literários, incluindo nesse período pesquisas e apresentação de trabalhos sobre poetas e escritores da literatura nacional. Na Escola B, desenvolveu-se um projeto de leitura elaborado pela coordenadora e assumido pela professora Ro.

Todavia, as práticas de leitura observadas se restringiram à oralização, à decodificação, à entonação de voz, ao reconhecimento de unidades estruturais. Não se pode negar a importância desses elementos para que o texto tenha significados. No entanto, eles não podem ser considerados como únicos elementos responsáveis pelo processo de significação de um texto.

Submetidos a essas práticas de leitura, os alunos reproduzem, inconscientemente, um discurso atrelado à formação discursiva adquirida na sala de aula. Assim, esses sujeitos se constituem leitores cujo discurso é notadamente

atravessado por outras vozes, confirmando a noção de assujeitamento postulado por Coracine( 2002, p. 88).

A maioria desses alunos, na condição de assujeitados, reproduzem, na sua fala, um discurso autoritário assimilado na coerção da sala de aula o qual direciona uma concepção única de leitura e de texto transmitida pela voz das professoras. Estas, por sua vez, são também assujeitadas ideologicamente pelo livro didático, recurso pedagógico mais acessível nas aulas de leitura; pelas autoridades da escola, representantes diretos do sistema no ambiente escolar, e ainda por outros discursos adquiridos historicamente.

Nas salas de aula pesquisadas, o jogo ideológico se estabelece na ilusão discursiva dos sujeitos, professoras e alunos, que se consideram fonte de seus próprios discursos. Na sua ação pedagógica, as professoras, por mais que tentem amenizar a sua posição de superioridade através de uma relação afetiva com seus alunos, elas se impõem através do discurso autoritário, corroborando para que se constituam alunos-leitores cada vez mais desmotivados, menos polêmicos e, conseqüentemente, não reflexivos sobre si mesmos e sobre o mundo que os circunda.

Não se pode olhar a sala de aula apartada de um contexto maior em que sujeitos se constituem e são constituídos, mutuamente. Olhar a sala de aula além da soleira permitiu-me enxergar a realidade oculta nas fachadas das escolas do lado de fora. Ou seja, do lado de dentro das Escolas A e B, há sujeitos sociais, históricos e, como tais, ideologicamente constituídos.

São as professoras, no desempenho de seus papéis sociais, que tentam, nas limitações do ambiente das escolas públicas pesquisadas, constituir alunos-leitores,

ainda que, muitas vezes, por vias equivocadas, como pude observar na Escola B, onde o projeto de leitura foi definido e sistematizado pela coordenadora.

A opulência da fachada exterior da Escola A se impõe aos nossos olhos, acabando por dissimular uma realidade coercitiva que se reflete na formação discursiva da sala de aula da qual compartilhei por um bimestre. A professora Ney não teve sequer autonomia para escolher as turmas no início do ano letivo, porque ela era “nova na escola” em termos de tempo de serviço. Sendo assim, restaram-lhe as turmas “rejeitadas pelos professores com mais tempo de casa”. Conseqüentemente, os seus alunos se viram enredados pela leitura de textos literários do Modernismo, por questão de afinidade com essa fase da literatura. Todavia, essa afinidade é da professora, como ela confirmou em sua entrevista.

Nas práticas de leitura, predominou o uso de textos poéticos dessa fase da literatura, representados nos gêneros discursivos poema e também letra de música. Fora desse gênero, foi lido, em voz alta, um texto de opinião de caráter jornalístico, adaptado e indicado como “leitura suplementar” pelos autores do livro didático. Esses gêneros discursivos foram trabalhados de forma superficial, inviabilizando que os alunos compreendessem a importância da materialidade lingüística e as condições de produção para a viabilização de leituras possíveis. O gênero carta foi lido na sala de aula de forma expositiva. Os autores dos textos literários também foram selecionados pela professora de acordo com a sua subjetividade.

Nas práticas de leitura observadas, predominou a leitura mecânica, restrita à oralização, à decodificação, à entonação “correta” para cada texto, à memorização e, não raras vezes, a leitura foi usada como método coercitivo.

Devido a um 4º bimestre bastante movimentado na Escola A, o conteúdo programado para esse período não pôde ser concluído, impedindo que se efetivasse

a leitura de outros gêneros textuais como conto, romance, programados pela professora na semana em que se elaborou o planejamento anual.

As condições oferecidas pela escola também impõem limites à prática pedagógica. Constatou-se que, das escolas estaduais, esta é a única que possui um anfiteatro muito bem estruturado, porém esse espaço nem sempre está disponível para atividades pedagógicas. No final do ano letivo, a professora Ney se viu obrigada a mudar por duas vezes apresentação de trabalhos programados com antecedência, porque o anfiteatro estava locado para a comunidade externa. Os alunos, portanto, foram impedidos de usar o anfiteatro depois de terem se preparado para encenar peças que eles produziram sobre autores da literatura nacional.

Ressalto aqui que essa estratégia usada como avaliação se desenvolveu conforme recomendou a professora em sala de aula: dramatização em que os alunos deveriam caracterizar época de cada autor.

O uso de outros recursos pedagógicos disponíveis na escola como os de multimeio é complicado, ou pela falta de funcionário qualificado ou pelas condições físicas da escola. Na Escola A, como não há um funcionário específico para auxiliar os professores nas aulas extraclasse, estes são obrigados a se submeter a condições de trabalho não compatíveis com a sua função, como levar o aparelho de som para o anfiteatro, varrer o anfiteatro, para apresentação de trabalhos.

Abro aqui um espaço para tecer considerações sobre um local imprescindível para a prática de leituras no contexto escolar: a biblioteca. Nessa escola, a biblioteca, escondida no porão, sob a responsabilidade de uma professora pagando “pedágio”, abriga, nas suas velhas prateleiras de aço, um acervo em complicada condição de uso. Em outra sala, livros recém – adquiridos permanecem trancados

em um armário, aguardando ordem da direção para serem, quem sabe, manuseados.

A procura de material no acervo, o controle de retirada e devolução de livros é registrado em um livro de capa preta. Além desse controle, há, no corredor que dá acesso à biblioteca, uma câmera vigiando esse espaço.

É nesse ambiente escolar que alunos da 8ª série C da Escola A se constituem leitores, assimilando preceitos para se desenvolver uma leitura certa, em conformidade com a concepção de leitura mediada pela professora a qual prioriza a leitura expressiva. Assim, os alunos, treinados por meio de práticas mecânicas de leitura, consideram também a entonação, a acentuação e a pontuação como recursos fundamentais para ler de forma correta.

Por outro lado, ecoam-se vozes tentando contrariar o discurso autoritário da escola ao manifestar a possibilidade de se constituírem alunos críticos, reflexivos no espaço escolar, mesmo em meio a contradições observadas no contexto das Escolas A e B. Essas vozes desvelaram em que condições se constituem alunos-leitores em um ambiente escolar onde se institucionalizou uma formação discursiva entrelaçada em outras formações discursivas. É aí que se instala o conflito em um espaço que se julga homogêneo.

Na sala de aula, a professora Ney, assujeitada pela formação discursiva desse ambiente e de outros, ajuda a traçar o desenho de outras histórias de leitura, determinando, consciente ou não, o certo e o errado, baseada no que ela sabe e no que considera que pode e deve ser aprendido pelos alunos, de maneira “correta”, igualando todos num padrão que ela considera verdadeiro.

Apesar de todas essas contradições institucionalizadas, o fato de uma aluna reconhecer a importância da escola pública na sua constituição como leitora, nos impulsiona a lembrar que “navegar é preciso”.

Do outro lado da cidade, acompanhamos, durante um bimestre, as aulas da professora Ro. Na condição de professora interina, considerando-se inexperiente, essa professora se viu obrigada a trabalhar os gêneros crônica, fábulas, contos, porque estavam prescritos no projeto elaborado pela coordenadora Mar em 2003, para ser executado no ano letivo de 2004. Em detrimento dessa “orientação” recebida de alguém mais “experiente”, Ro não trabalhou os poemas trazidos pelos alunos, porque esse era um conteúdo programado para o próximo bimestre. Assim, os seus alunos foram privados do acesso a uma leitura altamente polissêmica possibilitada pelas condições em que esse gênero textual é produzido.

No projeto de leitura na biblioteca cujo objetivo principal era “despertar nos alunos o interesse pela leitura”, fora delimitado, pela coordenadora, o gênero discursivo a ser trabalhado na 8ª série, de forma sistematizada. Seguindo a programação de leitura para o 1º bimestre, Ro, na condição de professora interina, deveria desenvolver atividades de leitura envolvendo textos narrativos, mais especificamente, crônicas, fábulas e contos.

Ao desenvolver um trabalho limitado a um gênero textual, inviabilizou-se trabalhar, em sala de aula, os variados gêneros discursivos que fazem parte da prática social do aluno tanto dentro quanto fora da escola, como pude flagrar duas alunas lendo mensagem no visor de seus celulares. Infelizmente, não foi possível verificar se a professora que substitui Ro deu continuidade ao projeto de leitura planejado para o ano letivo em que transcorreu esta pesquisa na Escola A.

Acompanhar as aulas de leitura na biblioteca possibilitou-me estabelecer um cruzamento de dados coletados nas Escolas A e B. Coincidentemente, nessas duas escolas há semelhanças que não podem ser desconsideradas quanto à localização, à condição do espaço físico e à administração da biblioteca, um espaço considerado fundamental na constituição de sujeitos leitores.

Na escola B, a biblioteca também fica isolada das demais dependências da escola. Embora não esteja totalmente escondida, a biblioteca está localizada nos fundos da escola, sem nenhuma identificação. Assim como na Escola A, a administração da biblioteca da Escola B estava, à época, sob responsabilidade de uma professora também “pagando pedágio”. Outra coincidência observada foi o fato de manter livros recém-adquiridos trancados em um armário, na recepção. Esses aspectos revelam uma contradição na Escola B, se considerado o objetivo do projeto de leitura colocado em prática na época em que transcorreu esta pesquisa.

O trabalho sobre a Língua Portuguesa de forma contextualizada defendido por Ro e também pela coordenadora Mar se restringiu ao ensino de aspectos gramaticais, como reconhecimento e uso de classes gramaticais de palavras, de elementos estruturais do texto narrativo, como o uso dos discursos direto e indireto. Com relação a aspectos semânticos, foram desenvolvidos exercícios estruturais sobre sinonímia, homonímia e paronímia.

As práticas de leitura observadas transcorreram sob a orientação de uma professora ora consciente do seu discurso autoritário, ora movida pela crença de que é preciso “traduzir” a linguagem dos textos mais complexos para a linguagem coloquial de domínio dos alunos, para facilitar a leitura destes que, segundo professora, “não sabem ler nem mesmo um dicionário”.

Na posição de autoridade que a escola lhe confere, Ro apontou, para seus alunos, leituras legitimadas como corretas, valorizando a decodificação, a entonação como constitutivas do significado de textos apartados de suas condições de produção.

Envolvido na e pela formação discursiva da sala de aula, resta aos alunos da Escola B assimilarem, como correta, o modelo de leitura expressiva apresentado pela professora Ro nas aulas observadas.

Provavelmente, a formação discursiva dessa sala de aula justifique a visão daquele aluno que se recusou a ler “pra não gastar saliva”, comprovando um jogo em que permanece “a polarização que garante a simetria das relações desiguais” (Coracini, 2002).

Todavia, ainda que por desenhos traçados a quatro mãos no que diz respeito ao projeto de leitura desenvolvido na Escola B, urdidos nas teias de uma formação ideologicamente solidificada, arquitetam-se histórias de leituras que apontam possíveis mudanças.

Destacaram-se discursos de alunos que possibilitam sonhar com a constituição de alunos em condições de enxergar aquilo que, para muitos, ainda é invisível e por isso inquestionável. A ausência de senso crítico atinge muitos adolescentes submetidos ao poder de alienação da televisão disseminado através de leituras passivas oferecidas a maioria dos sujeitos que, como esse aluno, só tem acesso a esse meio de comunicação.

Dessa teia em que se formou o discurso das salas de aula pesquisadas, emerge a utopia de se constituir outras formações discursivas menos submissas ao discurso repressor institucionalizado e legitimado pela escola. Essa possibilidade de

mudança de um quadro muitas vezes desalentador se materializa na fala da professora Ro, a qual reflete sobre sua prática pedagógica no momento em que se vê na condição de assujeitada pelas condições impostas à escola pelo sistema, pelo livro didático, enfim. Do outro lado e ao mesmo tempo do mesmo lado, a professora Ney protesta, dizendo “que a democracia da escola é às vezes suja”. Temos aí uma contrapalavra como possibilidade de uma mudança preconizada por Freire (2003).

Para esse educador-pesquisador, somente se pode pensar em melhorar as práticas pedagógicas futuras quando se pensa criticamente a prática de ontem e de hoje. Agindo assim, o professor é capaz de mudar, saindo da consciência ingênua para o estado epistemológico.

Encerro estas considerações revivendo, na fala da professora Ney, essa mudança considerada necessária: “tenho mais coisas pra aprender ainda, principalmente no lado científico”.

Foi a busca de compreender em que condições se constituem alunos-leitores de 8ª série no contexto natural de sala de aula que me possibilitou o privilégio de aguçar a minha “curiosidade epistemológica” e, nesta conclusão, me vejo olhando a mim mesma ao olhar o outro. E, nessa troca de olhares, retomo o trajeto percorrido nesta pesquisa agora menos angustiada por compreender que as mudanças postuladas por Freire e outros podem ser concretizadas. Ou seja, somente a crítica lançada sobre nós mesmos nos leva a refletir sobre a nossa prática pedagógica. É aí que se instaura a possibilidade de mudança da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, possibilitando que se crie, no espaço escolar, a consciência contraditória, tanto nos professores quanto nos alunos, a fim de que se possa realmente imaginar uma sociedade diferente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A; LÜDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1979.
- \_\_\_\_\_, *Estética da criação verbal*. Trd. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes 4.ed, 2003.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trd. J. Guinsburg. São Paulo, Editora Perspectiva S. A., 4. Ed., 1996.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Editora Porto, 1994.
- BRAIT, Beth, PCNs, *Gêneros e Ensino de Língua: Faces Discursivos da Textualidade*. In. ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000 (Coleção As faces da Lingüística Aplicada).
- BRANDÃO, Helena Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas, UNICAMP, 1994.
- \_\_\_\_\_, *Gêneros do Discurso na Escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação, científica*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRANDÃO, Helena Nagamine & MICHELETTI, Guaraciaba (coords.) & Chiappini, Lígia (coord. Geral). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. Coleção Aprender e Ensinar com Textos. São Paulo, Cortez, 1997, v.2.
- CARVALHO, Marília Pinto de VILELA, Rita Amélia Teixeira; ZAGO, Nadir (orgs.). *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.
- CASTELLO-PEREIRA, Leda Tessari. *Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

CHARUDEAU, Patrick, *Dicionário de análise do discurso/* Patrick Charaudeau, Dominique Mangueneau; coordenação da tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.), *O jogo discursivo na sala de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2ªed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler in. Leitura no Brasil, antologia comemorativa pelo 10º COLE*. Campinas, São Paulo. Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_, *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 27ª ed, 2002.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Descobrendo novas formas de leitura e escrita*. In. ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000 ( Coleção As faces da Lingüística Aplicada).

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramallete. 28ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GERALDI, João Wanderley et al. *Retrospectiva – Lingüística, ensino de língua materna e formação de professores*. In: Revista de documentação de estudos em lingüística teórica e aplicada (D.L.T. A). PUC, São Paulo, v.12, n.2, 1996.

\_\_\_\_\_, *Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, São Paulo: Mercado Aberto, 1996.

\_\_\_\_\_, *Portos de Passagem*. São Paulo: Marins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_, *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2. ed. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.

GOFFMAN, Erwing, *A representação do eu na vida cotidiana*: tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis, Vozes, 1985.

GONÇALVES, Roziner Aparecida Guimarães. *Um galo sozinho não tece uma manhã: os professores e os textos no cotidiano de aulas de Língua Portuguesa do 2º*

*ano do Ensino Médio Regular*. Dissertação (Mestrado em Educação) UFMT/ Cuiabá, MT, 2002.

GUIMARÃES, Eduardo & ORLANDI, Eni Puccinelli. *Língua e Cidadania: o português no Brasil*. Campinas, São Paulo: Fontes, 1996.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura, ensino e pesquisa*. 2. ed. Campinas São Paulo: Pontes, 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisas, análise e interpretação de dados*. 5.ed. São Paulo: Atlas,2002.

LAJOLO, Marisa. *O texto não é pretexto*. In: ZILBERMAN, Regina de. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas Tendências em Análise do Discurso*; tradução Freda Indursky; revisão dos originais da tradução Solange Maria Ledda Gallo, Maria Glória de Deus Vieira de Moraes. Campinas, São Paulo: Editora da Universidade de Campinas, 3ª ed. , 1997.

MARINHO, Marildes (org.). *Ler e Navegar: espaço e percursos da leitura*. Belo Horizonte: Mercado Aberto, 2001.

MEC – *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa - terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

NÓBREGA, Mônica. *Professor: lugar de poder*. In. CORACINI, Maria José; PEREIRA, Aracy Ernest (Orgs.). *Discurso e Sociedade: Práticas em Análise do Discurso*. Pelotas:ALAB/EDUCAT, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A Leitura e os leitores*. Campinas, São Paulo: Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_, *Discurso & Leitura*. Campinas, São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Passando a limpo).

\_\_\_\_\_, *Os efeitos de leitura na relação discurso/ texto*. In. VALENTE André (org.) *Aulas de Português: perspectivas inovadoras*. 4ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_, *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 4ª ed. Campinas: Pontes, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da: *Leitura na escola e na biblioteca*, 5ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

SMOLKA, Ana Luisa e GÓES, Maria Cecília Rafael (orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotski e a construção do conhecimento*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1993.

\_\_\_\_\_ et al. *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

SZYMANSKI, Heloisa. *A entrevista na pesquisa em educação: apática reflexiva*. Brasília:Plano Editora, 2002.

SOARES, Magda Becker. *Linguagem e Escola, uma perspectiva social*. 6.ed. São Paulo: Editora Ática, 1992.

TARDELLI, Marlete Carboni. *O ensino da língua materna: interação em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Aprender e Ensinar com textos; 9/ Coord. Geral: LígiaChiapinni e Adilson Citelli)

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*; organizadores Michael Cole; Vera Johnn – Steiner; Silvia Scriver; Ellen Souberman. tradução José Cipolo Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Apeche. 4ª ed. São Paulo, São Paulo: Editora Martins Fontes Ltda., 1991.

\_\_\_\_\_ *Pensamento e Linguagem*; tradução Jéferson Luiz Camargo; revisão técnica José Copolla Neto.3ª ed. São Paulo, São Paulo: Editora Martins Fontes Ltda., 1991.

# 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](#)