UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
MÍRIAN PEREIRA GAUTÉRIO BIZZOTTO

AULA DE LEITURA: REPRESENTAÇÕES EM JOGO NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-LEITOR

Uberlândia
2006

MÍRIAN PEREIRA GAUTÉRIO BIZZOTTO

AULA DE LEITURA: REPRESENTAÇÕES EM JOGO NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-LEITOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística – Curso de Mestrado em Lingüística do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia – como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Lingüística.

Área de concentração: Estudos em Lingüística e Lingüística Aplicada

Linha de Pesquisa: Estudos sobre Texto e Discurso

Orientadora: Profa. Dra. Alice Cunha de Freitas

Uberlândia

2006

FICHA CATALOGRÁFICA
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B625a Bizzotto, Mírian Pereira Gautério, 1968-
Aula de leitura : representações em jogo na constituição do sujeito-leitor / Mírian Pereira Gautério Bizzotto. - 2006.

103 f.
Orientadora: Alice Cunha de Freitas.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Inclui bibliografia.

1. Linguística aplicada - Teses. 2. Leitura - Teses. 3. Professores - Formação. 4. Ensino - Teses. I. Freitas, Alice Cunha de. II. Universidade Fe-deral de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Tí-tulo.

CDU: 801

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação

MÍRIAN PEREIRA GAUTÉRIO BIZZOTTO

AULA DE LEITURA: REPRESENTAÇÕES EM JOGO NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-LEITOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística – Curso de Mestrado em Lingüística do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia – como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Lingüística.

Área de concentração: Estudos em Lingüística e Lingüística Aplicada

Uberlândia, 29 de novembro de 2006

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. José Garcez Ghirardi
UNIBERO/SP

_____

Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo
Universidade Federal de Uberlândia

_____

Profa. Dra. Alice Cunha de Freitas
Universidade Federal de Uberlândia
Orientadora

A meu marido José Henrique e a meus filhos Marina, Eduardo Henrique e Pedro Afonso, pelo incentivo e pela compreensão da ausência.

A meu avô materno, Darcy Xavier Pereira, homem sábio, que me incentivou tão precocemente a explorar o mundo da leitura, dando-me de presente “Minha Primeira Enciclopédia”, livros que me acompanham desde antes da minha alfabetização.

Agradecimentos

À Universidade Federal de Uberlândia e ao Programa de Pós-graduação em Lingüística, pela oportunidade de realização deste Mestrado.

À minha orientadora, Profa. Dra. Alice Cunha de Freitas, por ter me direcionado nesta árdua caminhada.

À banca de qualificação, composta pelos professores doutores Ernesto Sérgio Bertoldo e João Bôsco Cabral dos Santos, que contribuíram no redirecionamento desta pesquisa.

À Universidade Estadual de Goiás, em particular à Unidade Universitária de Caldas Novas, que me possibilitou realizar parte da pesquisa.

À Escola Municipal, que me acolheu e permitiu fazer a pesquisa de campo.

À aluna-professora, pela importantíssima contribuição para que esta pesquisa pudesse ser realizada.

Aos professores, Luiz Carlos Costa (*in memorian*), Ernesto Sérgio Bertoldo, João Bôsco Cabral dos Santos, Célia Assunção Figueiredo e Alice Cunha de Freitas, que apontaram outras possibilidades de leitura.

Às secretárias do Mestrado, Eneida, Solene e Maíza, pela dedicação com que conduzem seus ofícios e por terem diminuído a distância entre Caldas Novas e Uberlândia.

À Fundação Universidade do Rio Grande, instituição na qual realizei minha graduação e na qual comecei a trilhar o caminho da Lingüística.

À Profa. Dra. Aracy Ernest Pereira, que me apresentou à Lingüística na minha graduação.

À Profa. Dra. Magda Shirley Engelmann, que fez a diferença na minha vida profissional.

A Deus, que me fortalece em todos os momentos da minha vida.

Ao meu marido José Henrique e aos meus filhos, que foram fundamentais nesta luta e que contribuíram para que eu aqui chegasse.

Aos meus pais, que me deram a vida e o estímulo para querer sempre saber mais.

Às minhas irmãs e ao meu irmão, para os quais eu sou exemplo.

Às minhas amigas, Vera Lúcia Dias dos Santos Augusto e Iza Choze, amizades que se solidificaram nesta caminhada e que sempre farão parte da minha história.

A todos que me incentivaram e me apoiaram na realização deste tão almejado sonho.

O guardador de rebanhos

XXXIX

O MISTÉRIO das cousas, onde está ele?
Onde está ele que não aparece
Pelo menos a mostrar-nos que é mistério?
Que sabe o rio disso e que sabe a árvore?
E eu, que não sou mais do que eles, que sei disso?
Sempre que olho para as cousas e penso no que os homens pensam delas,
Rio como um regato que soa fresco numa pedra.

Porque o único sentido oculto das cousas
É elas não terem sentido oculto nenhum,
É mais estranho do que todas as estranhezas
E do que os sonhos de todos os poetas
E os pensamentos de todos os filósofos,
Que as cousas sejam realmente o que parecem ser
E não haja nada que compreender.

Sim, eis o que os meus sentidos aprenderam sozinhos: --
As cousas não têm significação: têm existência.
As cousas são o único sentido oculto das cousas.
(Alberto Caeiro,1988)

RESUMO

Esta pesquisa teve o objetivo norteador de fazer um levantamento das representações sobre leitura de uma aluna-professora, nas séries iniciais, ensino fundamental, a fim de verificar se a leitura é tratada como um espaço para a produção de sentido. Também procurou interpretar e discutir os dizeres que constituem o discurso da aluna-professora sobre a prática da leitura e as possíveis conseqüências éticas e políticas desses dizeres sobre a formação de seus alunos (3ª série). Como direcionamento, esta pesquisa pautou-se nas seguintes perguntas: quais são as representações sobre leitura que podem ser percebidas nos dizeres da aluna-professora participante da pesquisa? Qual é a concepção de leitura que pode ser percebida a partir dos dizeres da participante? Quais são as possíveis conseqüências éticas e políticas de uma abordagem à leitura com base nas concepções depreendidas, a partir de seus dizeres? Para possibilitar esta discussão, considerou-se o conceito de representação com base em Woodward (2000) e Silva (2000). Em seguida, abordou-se o processo de leitura, tal como tem sido percebido por diferentes correntes. Também foram tratados os temas: identidade, diferença e identificação. Para a coleta dos dados, foram utilizados dois instrumentos de pesquisa: entrevista semi-estruturada direcionada à aluna-professora participante e observações de sala de aula, com gravação em áudio e registros de notas de campo. A partir da análise dos dados, ficou claro que a leitura é vista como um trampolim para se chegar à escrita e, também, que a leitura é trabalhada como uma forma de extrair um único sentido do texto, o que a professora autoriza. O texto é compreendido como um objeto portador de "um sentido", que está lá para ser resgatado. Nessa perspectiva, o leitor é visto como passivo, centrado, que não é capaz de construir sentidos, mas que é capaz de depreender o(s) significado(s) inscrito(s) na superfície do texto. A ênfase é dada ao texto, que é fechado, acabado, que guarda o significado. Esta pesquisa comprova a hipótese de que a leitura não tem sido tratada como um espaço de produção de sentido, porque a prática do professor de leitura, que é resultante das representações que o constituem, e que parecem exercer um impacto direto sobre sua atuação, não pressupõe o leitor como produtor de sentido, como um sujeito posicionado ideologicamente e atravessado pelo inconsciente, capaz de produzir sentido. A partir da análise e discussão dos dados, acredita-se que o professor precisa trabalhar com a possibilidade de múltiplas leituras e não apenas com a possibilidade de uma única leitura. Conclui-se que se a prática resulta das representações, é preciso que se implemente uma política de leitura que vise a modificações imediatas desde o início da vida escolar. Portanto, a prática da leitura urge ser revista, repensada, renovada, pois para que realmente seja efetivada na sala de aula, precisa-se mudar o foco do ensino para o aluno-leitor, que é produtor de sentido.

Palavras-chave: Leitura; Representação; Produção de sentido; Formação de professores; Ensino; Educação.

ABSTRACT

This research had as objective to make a survey of a student-teacher´s reading representations, in the initial years of the elementary school, in order to verify if the reading is dealt as a moment for the production of meaning. It also aimed to interpret and discuss the sayings that constitute the speech of the pupil-teacher about the reading practices and the possible ethical consequences of these discourses about the formation of the students in the Third Grade. As aim, this research was based on the following questions: what are the representations on reading that can be perceived in the sayings of the pupil-teacher participants? What are the readings conceptions that can be noticed regarding the participant´s speech? What are the possible ethical and political consequences of an approach based on conceptions extracted from their sayings? In order to make this discussion possible, the concept of representation based on Woodward (2000) and Silva (2000) was considered. Furthermore, the process of reading was dealt by regarding its different schools of thought. Also, themes such as identity, difference and identification were approached. In order to collect the data, a semi-structured interview for the student-teacher, classroom observations with audio recordings and field notes were used. Given the data analysis, it became clear that the reading is viewed as a mean to reach the writing skills and also, that reading is a way to extract just one meaning, the one authorized by the teacher. The text is viewed as an object that carries “a meaning” to be singled out. In this perspective, the reader is viewed as a passive agent, and is not capable of building meanings, but is capable of extracting the meanings in the surface of the text. The text is emphasized, closed, and keeps the meaning. This research proves the hypothesis that the reading has not been treated as a space for the meaning production, because the teacher´s reading practice is resultant of the representations from which he or she is constituted, having a direct impact over his/her work, does not presupposes the reader as a producer of meaning, as an ideologically positioned individual, influenced by the unconscious. Given the data analysis and discussion, it is believed that the teacher needs to work with the possibility of multiple readings, not only one of them. To conclude, the practice is a result of representations, and it is necessary that a reading policy should be implemented in order to promote immediate modifications starting from the beginning of school life. Therefore, the reading practice must be reviewed, rethought, renewed, in order to be implemented inside the classrooms, changing the education focus to the student-reader, which is the meaning producer.

Key Words: Reading; Representation; Production of Meaning; Teacher Training; Teaching; Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11
- Objetivos 13
- Objetivo Geral 14
- Objetivos Específicos 14
- Hipótese 14
- Perguntas de Pesquisa 14
- Organização da Dissertação 15
CAPÍTULO 1: Fundamentação teórica 16
1.1 Representação 16
1.2 Leitura 19
1.2.1 Formação de professores e política de leitura 31
1.3 Identidade e Diferença 37
1.4 Identificação 41
CAPÍTULO 2: Trajetória Metodológica 49
2.1 Natureza da Pesquisa 49
2.2 Procedimentos Metodológicos 51
2.2.1 Cenário da Pesquisa 51
2.2.2 Escolha do(a) Participante da Pesquisa 55
2.2.3 Perfil da Participante da Pesquisa 56
2.2.4 Descrição dos Instrumentos para Coleta de Dados 56
2.2.5 Procedimentos para a Coleta de Dados 58
2.2.6 Procedimentos para a Análise dos Dados 59
CAPÍTULO 3: Análise e Discussão dos Dados 60
CONSIDERAÇÕES FINAIS 80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 89
ANEXO 1: Entrevista semi-estruturada 93
ANEXO 2: Teste de leitura 98

INTRODUÇÃO

Nossa prática, como professora de Língua Portuguesa, tem-nos proporcionado, a todo o momento, não só o contato com a leitura, mas também uma reflexão que nos impulsiona a buscar mais conhecimento, a fim de podermos contribuir, de alguma forma, para a melhoria do processo educacional brasileiro. Estamos certas de que, como profissionais da área de ensino de língua materna, podemos nos dedicar a uma pesquisa sobre leitura, com a finalidade de colaborar para que a prática pedagógica seja vista na e pela instituição como um saber que precisa ser trabalhado e, ao mesmo tempo, ser repensado. Sabemos que muitos estudiosos têm feito pesquisas na área da leitura (GOODMAN, 1970; SMITH, 1978; KATO, 1999; KLEIMAN, 1989, 1993, 2000; ORLANDI, 1988; CORACINI, 2002, entre outros), entretanto, esta área continua aberta a novas pesquisas, já que continuamos constatando, na sala de aula, sérios problemas em relação a esta habilidade.

Partindo, então, de nossa prática pedagógica em uma instituição universitária, ministrando aulas ao Curso de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia, não só na disciplina Língua Portuguesa, mas também na disciplina Leitura e Literatura Infanto-Juvenil, percebemos que os alunos que são professores de escolas públicas e/ou particulares nas séries iniciais não têm uma relação boa com a leitura. A Universidade Estadual de Goiás criou o curso emergencial de Licenciatura Plena Parcelada para possibilitar que professores da rede pública e da particular cursassem o terceiro grau, visto que muitos desses professores haviam apenas cursado o Magistério, e muitos eram professores leigos.

Análises das necessidades e dos principais problemas enfrentados por alunos e

professores, em relação à leitura, têm revelado um quadro muito preocupante: de um lado, há professores que não lêem, que não questionam o sistema, que continuam trabalhando a leitura com a finalidade de "dar nota", e que se sentem desmotivados em relação ao comportamento dos alunos, no que diz respeito à leitura; de outro lado, encontramos alunos desmotivados em relação, principalmente, aos procedimentos de ensino adotados pelo professor e pela escola, e que não percebem a importância da leitura em suas vidas.

A partir de nossa experiência profissional, principalmente, na rede particular de ensino, constatamos que o trabalho com a leitura, geralmente, ocorre de forma imposta, penosa, desanimadora. Percebíamos que os alunos não gostavam e nem se interessavam pela leitura. Entretanto, avaliávamos o aluno e, finalmente, tínhamos notas para entregar para a coordenação, que exigia: leitura e avaliação por meio de fichas literárias e de provas e notas. Porém, questionávamos a que isso levaria. Constatávamos que o aluno não lia, mas "fazia que lia", e não conseguia fazer relações, nem atribuir um sentido à leitura, pois não lhe era dado espaço para fazer sua interpretação.

O que realmente se consegue com um ensino imposto de maneira inflexível e que torna a leitura pouco prazerosa para os alunos? Conseguirá esse aluno interessar-se pela leitura? Tornar-se-á um indivíduo com pensamento reflexivo e crítico? Percebemos que a leitura não tem sido trabalhada de forma a se comprometer com a formação dos alunos, sujeitos participantes do complexo processo da chamada Educação Básica. Ou seja, fomos percebendo que a questão da leitura não era e não é problematizada pela escola. Historicamente, sabe-se que as propostas de ensino de Língua Portuguesa sempre “privilegiaram” a leitura e a escrita como condições suficientes para que ocorresse a comunicação e a expressão dos alunos. A partir daí, começamos a nos questionar mais sobre a forma de se trabalhar a leitura nas escolas.

A reflexão sobre nossa prática pedagógica e sobre as leituras para esclarecerem nosso

problema original despertou-nos a atenção para questionar até que ponto o discurso do professor influencia, positiva ou negativamente, a relação de seus alunos com a leitura. Acreditamos que, no momento em que analisássemos esse sujeito atuando como professor, teríamos oportunidade de analisar as representações sobre leitura que o constituem. Assim, esta pesquisa teve como objetivo de caráter aplicado levar o sujeito nela envolvido, e também as instituições, a uma reflexão de suas práticas, considerando-se que têm papel ativo na educação dos alunos.

Sabe-se que a maioria das crianças chega à escola com uma defasagem cultural muito grande, principalmente pela falta de estímulo do seu ambiente sócio-econômico. Muitas vezes, encontram professores desmotivados, que não percebem a leitura como um ato político. Percebe-se que é possível estimular o aluno para o ato de ler, se houver interesse por parte da instituição e do corpo docente para repensar a leitura, que é parte essencial na aprendizagem.

Esperamos que este estudo possa contribuir significativamente para a pesquisa na área da leitura, já que tal assunto continua aberto para outras pesquisas. Consideramos esta pesquisa relevante não só para a Universidade Estadual de Goiás, mas também para todos os que se preocupam com a (ou ocupam-se da) formação de professores em exercício. Acreditamos também que este estudo poderá ser significativo para as escolas das redes pública e particular.

Com base no que foi exposto acima, nossos objetivos para a pesquisa serão pontuados a seguir.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Investigar as representações de uma aluna-professora, no que concerne à leitura, a fim de verificar se a leitura é tratada como um espaço para a produção de sentido.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Fazer um levantamento das representações sobre “leitura” de uma aluna-professora, que atua como professora no ensino fundamental, em uma escola da rede pública de Caldas Novas, GO.
- Interpretar e discutir os dizeres que constituem o discurso do professor sobre a prática de leitura e as possíveis conseqüências éticas e políticas desses dizeres sobre a formação dos alunos do ensino fundamental, séries iniciais.

HIPÓTESE

A leitura não tem sido tratada como um espaço de produção de sentido, porque a prática do professor de leitura, que é resultante das representações (sobre leitura) que o constituem, e que parecem exercer um impacto direto sobre sua atuação, não pressupõe o leitor como produtor de sentidos, como um sujeito posicionado ideologicamente e atravessado pelo inconsciente, capaz de produzir sentido. Pressupõe o texto como algo constituído de uma essência, como portador de um sentido único.

PERGUNTAS DE PESQUISA

- Quais são as representações sobre leitura que podem ser percebidas nos dizeres da aluna-professora participante da pesquisa?
- Qual é a concepção de leitura que pode ser percebida a partir dessas representações?
- Quais são as possíveis conseqüências éticas e políticas de uma abordagem à leitura com base nas concepções depreendidas, a partir dos dizeres da aluna-professora?

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Após apontarmos os nossos objetivos e as nossas perguntas de pesquisa, descrevemos como organizamos esta dissertação. Primeiramente, no **Capítulo 1**, discorremos sobre os pressupostos teóricos que fundamentam este estudo, procurando explicitar e discutir as posições teóricas assumidas. Apontamos o conceito de representação, de leitura, de identidade e diferença e de identificação. Além disso, apresentamos uma discussão a respeito da formação de professores e a política de leitura. No **capítulo 2**, apresentamos os aspectos metodológicos adotados. Descrevemos a linha metodológica em que este estudo se enquadra, o cenário da pesquisa, a escolha e o perfil da participante, os instrumentos utilizados, assim como os procedimentos de coleta e análise dos dados. No **capítulo 3**, com base nos pressupostos teóricos e nos aspectos metodológicos desenvolvidos e discutidos, procuramos interpretar os dados obtidos nas aulas observadas e na entrevista semi-estruturada. Realizamos, então, a análise e a discussão dos dados. Nas **considerações finais**, retomamos os questionamentos que nos acompanharam durante esta caminhada, revisamos os dados, pontuamos os “achados” mais relevantes e nos posicionamos diante desses, procurando apontar para a necessidade de novas investigações e firmar nossos posicionamentos quanto às problematizações aqui levantadas e discutidas. Finalmente, apresentamos as **referências bibliográficas** e a entrevista semi-estruturada utilizada na coleta dos dados (**anexo**).

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este trabalho tem o objetivo de discutir, fundamentalmente, as representações de uma aluna-professora, no que concerne à leitura, a fim de verificar se a leitura é tratada como um espaço para a produção de sentido. Para possibilitar esta discussão, consideraremos o conceito de representação com base em Woodward (2000) e Silva (2000).

Apresentaremos uma discussão sobre o processo de leitura, tal como tem sido percebido por diferentes correntes. Em seguida, discorreremos sobre os temas identidade, diferença, e identificação, tendo em vista que os mesmos estão atrelados ao processo a ser investigado.

1.1 Representação

O conceito de representação tem uma multiplicidade de significados, o que nos faz apresentar, primeiramente, um contraponto entre duas diferentes concepções, a fim de firmarmos a perspectiva na qual basearemos nossa pesquisa.

De acordo com Moscovici (1978), a representação social é um tipo de conhecimento particular que tem por incumbência a produção de comportamentos e a comunicação entre indivíduos. Para esse teórico (1978, p. 28),

> a representação social é um *corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação.

É possível depreender da leitura desse teórico que a representação social, para o homem moderno, é uma forma de assimilação do mundo físico. Para esse teórico (1978), é preciso perceber que a representação social contém uma tessitura psicológica independente e, ao mesmo tempo, faz parte da sociedade e da cultura.

Conforme Moscovici (1978, p. 57), "a representação não é uma instância intermediária, mas sim, um processo que torna o conceito e a percepção de certo modo intercambiáveis, uma vez que se engendram reciprocamente". A partir disso, é possível perceber que a representação revela um vínculo com o objeto e que ocupa um papel na constituição dessa relação. De acordo com Moscovici (op. cit.), a representação revela um ser, uma qualidade, à consciência; renova esse ser ou essa qualidade, apesar de sua ausência ou até de sua possível inexistência.

Percebe-se que, na conceituação de representação social, discutida por Moscovici, não há representação social desvinculada de representação de um objeto, mesmo que seja imaginário, e que representar é trazer algo à consciência. Para esse teórico (1978), as representações sociais são seres quase palpáveis. Elas aparecem, no cotidiano, através da fala, de um gesto. Grande parte das relações sociais estabelecidas, dos objetos produzidos ou consumidos, das comunicações trocadas está impregnada de representações.

Observa-se, em seus postulados, que representar um objeto é apreendê-lo. Cada representação surge na tensão entre tornar presente o objeto e a significação que o sujeito lhe dá e de que ele está investido. Segundo o teórico, as representações propiciam-nos o interesse pelas condutas imaginárias e simbólicas que coexistem nas coletividades.

De uma perspectiva diferente, Silva (2000, p. 90) argumenta que "o pós-estruturalismo e a chamada 'filosofia da diferença' erguem-se, em parte, como uma reação à idéia clássica de

representação". Ou seja, passa-se a conceber a linguagem e todo sistema de significação como uma construção volúvel. Faz-se necessário ressaltar, neste momento, que o conceito de representação abordado nesta pesquisa está embasado em uma concepção pós-estruturalista, a qual nos faz refutar conceitos mentalistas ou associações com internalização psicológica. Trataremos, então, da representação concebida como sistema de significação.

Conforme Silva (2000, p. 90),

> no registro pós-estruturalista, a representação é concebida unicamente em sua dimensão de significante, isto é, como sistema de signos, como pura marca material. A representação expressa-se por meio de uma pintura, de uma fotografia, de um filme, de um texto, de uma expressão oral. A representação não é, nessa concepção, nunca, representação mental ou interior. A representação é, aqui, sempre marca ou traço visível, exterior.

Na perspectiva pós-estruturalista, o conceito de representação reúne as características atribuídas à linguagem, como: indeterminação, ambigüidade e instabilidade, o que significa dizer que a representação não guarda o significado ou a presença do objeto. Segundo Silva (2000, p. 91), "a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema lingüístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder".

Para Woodward (2000, p. 17),

> a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos.

Partindo da representação como um processo cultural, compreendemos que daí surgem identidades individuais e coletivas e que tanto os discursos quanto os sistemas de representação criam os lugares a partir dos quais os sujeitos se posicionam e a partir dos quais podem falar. Entendemos que toda prática de significação acarreta relações de poder.

Tendo discorrido sobre o conceito de representação, apresentamos, a seguir, a discussão sobre leitura.

1.2 Leitura

Neste estudo, pretendemos, primeiramente, levantar conceitos sobre o processo de leitura, para, posteriormente, problematizá-los. No final do século XX, mais precisamente nas duas últimas décadas, surgiram muitas pesquisas relacionadas à leitura, envolvendo diversas áreas, como a psicologia cognitiva, a lingüística, a aquisição da linguagem, a inteligência artificial, a semiótica, a literatura, a filosofia e outras. Entretanto, verifica-se que houve pouca troca entre uma disciplina e outra. Percebe-se que os estudos sobre leitura têm recebido maior atenção do que os outros processos lingüísticos. Contudo, ainda há espaço e, até mesmo, necessidade de pesquisas nessa área, já que os resultados desses estudos, feitos por essas diferentes áreas, têm ocorrido de forma gradativa e fragmentada. A leitura, então, tem sido abordada por estudiosos das mais diversas áreas do conhecimento humano, dando origem a diferentes concepções teóricas, que procuraremos elencar algumas a seguir.

Ao problematizar teorias sobre leitura, Coracini (2002) nos mostra que, para alguns teóricos como Miller (1978), por exemplo, o texto tem existência própria, independente do sujeito e da situação de enunciação. Ao leitor cabe reconhecer os itens lingüísticos já conhecidos e desvendar o significado dos itens desconhecidos. Nessa visão, o leitor funciona apenas como um mero recipiente, ou seja, ele apenas é o receptor de um saber, que está contido no texto. Além disso, percebe-se o texto simplesmente como um objeto, que possui existência própria. Nessa visão, o sentido é elaborado a partir de unidades menores, combináveis e recombináveis entre si.

De acordo com Coracini (2002, p. 14), "opõe-se radicalmente a essa concepção aquela defendida por estudiosos da leitura orientados pela psicologia cognitivista (cf. SMITH, 1978; GOODMAN,1970)". Aqui, no Brasil, pesquisadores como Kato (1999) e Kleiman (2000) basearam-se nesses teóricos. Na verdade, há muitos estudos sendo desenvolvidos na área da leitura, mas os modelos seguidos ainda são estrangeiros. Esses dois teóricos, citados por

Coracini, têm sido o alicerce para muitos pesquisadores. No entanto, percebemos que eles não saem da dimensão do texto.

Segundo Goodman (1991, p. 11),

> numa visão transacional, o escritor constrói um texto pelas transações com o texto em desenvolvimento e o significado sendo expresso. O texto é transformado no processo assim como os esquemas do escritor (modos de organização do conhecimento). O leitor também constrói um texto durante a leitura através das transações com o texto publicado, e os esquemas do leitor também são transformados no processo pela assimilação e acomodação, descritas por Piaget.

No que Goodman (1991) intitula de visão transacional, a leitura é percebida como linguagem escrita receptiva, ou seja, na leitura, constrói-se o significado através de transações com o texto e, indiretamente, através do texto com o escritor. Para esse teórico (op. cit.), os autores constroem seus textos, para que esses sejam compreendidos pelos leitores. Portanto, o sentido está tanto no autor quanto no leitor e, na verdade, o texto somente evoca significado, porém não o possui em si mesmo. O significado é representado por um autor em seu texto e construído a partir de um texto pelo leitor.

A partir da leitura desse teórico (1991), depreendemos que as transações entre o leitor e as características dos textos convertem-se na construção do significado. O leitor tem papel ativo nessa visão. Para ele, não é possível lermos sem usarmos estratégias, sem nos engajarmos com o texto e sem retirarmos o sentido do texto.

Todavia, parece-nos ser contraditório o argumento utilizado por esse teórico (1991, p. 43) ao encerrar seu artigo, quando escreve “e é para extrair sentido de material escrito que serve a leitura”, já que ele havia postulado que (1991, p. 42):

> uma vez que a compreensão é resultado de transações texto-leitor, o que o leitor conhece, quem ele é, que valores o guiam, que objetivos ou interesses ele tem, desempenharão papéis no processo de leitura. Como conseqüência, o que um leitor compreende a partir de um determinado texto será diferente do que outros leitores compreendem. O sentido, em última instância, é criado pelo leitor.

Se “extraímos” o sentido do texto, é porque o percebemos como um “objeto portador de sentido”, ou seja, estamos ainda na dimensão do texto. Por outro lado, se falamos de criação de sentido pelo leitor, estamos em uma outra dimensão, que não percebe o texto como algo fechado em si mesmo. Deduzimos que, mesmo sendo o leitor considerado ativo, nessa perspectiva, ainda se está focado estritamente no texto, e o leitor não é visto como um sujeito descentrado, multifacetado, constituído na e pela linguagem. Pelo contrário, o leitor não é visto como um sujeito capaz de construir significados, mas sim como alguém que deverá depreender o(s) sentidos(s) inscrito(s) no texto. Nessa visão, a ênfase é dada ao texto, que é visto como algo fechado, acabado, que guarda o significado.

Para Smith (1991), os leitores lêem com um propósito, ou seja, a leitura não pode ser desmembrada dos objetivos dos leitores e de suas conseqüências sobre eles.

De acordo com esse teórico (1991, p. 201),

> a compreensão [...] é relativa; depende de se obterem respostas para as questões que estão sendo formuladas. Um significado particular é a resposta que o leitor obtém para determinada questão. O significado, portanto, também depende das questões que são formuladas. Um leitor “extrai o significado” de um livro ou poema a partir do ponto de vista do escritor (ou professor) apenas quando formula questões sobre as quais o escritor (ou professor) implicitamente esperava ser perguntado.

Percebe-se em Smith (1991) que o alicerce da leitura fluente é a capacidade para encontrar respostas para as questões particulares que se formula no texto escrito. A leitura torna-se interessante e relevante quando pode ser confrontada ao que o leitor deseja conhecer.

Conforme Smith (1991, p. 202),

> os leitores devem trazer sentido aos textos, devem ter um conjunto em desenvolvimento e constantemente modificável de expectativas sobre o que encontrarão. Esta é sua expectativa sobre o texto. Mas, obviamente, os escritores também fazem sua contribuição. Devem ter suas próprias especificações. E deve haver um ponto no qual os leitores e escritores interagem. Este ponto é o texto, e esta seção é sobre a interação, sobre leitores, escritores e o texto.

Para Smith (1991), os textos existem independentemente dos escritores e dos leitores. Entretanto, antes da interação com o texto, a especificação determina o que o escritor ou o leitor poderão fazer. De acordo com seus postulados, o professor deve evitar atividades que pareçam absurdas às crianças e deve também encorajá-las a fazerem previsões, a compreenderem e a saborearem o que lêem. Para ele, a pior atitude para qualquer aluno é agir como se não houvesse um sentido a ser extraído do texto.

Conclui-se, a partir dos postulados desse teórico, que a leitura é uma atividade construtiva e criativa e que apresenta quatro características específicas, ou seja, é objetiva, seletiva, antecipatória (previsão) e baseada na compreensão. Segundo essa perspectiva teórica, o leitor exerce controle sobre essas características. Para Smith, a essência da leitura é a previsão, já que esta traz um significado potencial para os textos, diminui a ambigüidade, e acaba com as possibilidades insignificantes.

Como se pode observar, Goodman (1991) e Smith (1991) percebem a leitura numa perspectiva interativa, que faz com que o leitor utilize todos os recursos disponíveis para a compreensão. Ou seja, além de estratégias de leitura, é também importante o conhecimento prévio do leitor. Com isso, o leitor é visto como um ser ativo, capaz de construir significados para o texto, selecionando, prevendo, formulando e reformulando hipóteses.

No entanto, em nossa percepção, mesmo o leitor sendo visto como um ser ativo que constrói significados para o texto, essas duas perspectivas parecem ainda muito presas à dimensão do texto. Isto significa dizer que Goodman e Smith subentendem, como apontam Rajagopalan e Arrojo (2003, p. 88), “a possibilidade de significados independentes do sujeito, da história e das circunstâncias da leitura”. De acordo com tal perspectiva interacional, pode-se inferir que, ao ler, é possível desvendar e recuperar significados que habitam o texto.

Conforme Rajagopalan e Arrojo (2003, p. 88)

> mesmo as teorias de leitura propostas mais recentemente – que às vezes substituem a metáfora da extração de significados pela imagem da interação

> leitor texto – não abrem mão de sua matriz logocêntrica e projetam para fora do sujeito a origem do significado. São, portanto, obrigadas a defender a possibilidade de um sentido literal – um sentido do e no texto – anterior à interpretação e imune às diferenças de contexto e perspectiva.

Há muitos estudos baseados na perspectiva teórica apontada por Goodman e Smith. No Brasil, a pesquisadora Kleiman (2000) ressalta a importância do conhecimento prévio para a compreensão do texto, entretanto, ela amplia o conceito de interação ao postular que:

> (...) o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (KLEIMAN, 2000, p. 13).

A autora (2000) salienta a importância do conhecimento prévio, que considera essencial à compreensão, já que é esse conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe possibilita fazer inferências, a fim de relacionar diferentes partes do texto. Tanto o conhecimento prévio sobre o assunto, quanto o conhecimento lingüístico e o textual precisam ser ativados durante a leitura, para que se possa chegar à compreensão. Conclui-se que, para essa teórica, a leitura é um exercício de procura por parte do leitor, que remexe em seu passado, na sua vivência, em suas lembranças, em suas experiências e em seus conhecimentos para poder compreender o texto, o qual fornece pistas e aponta caminhos, mas deixa lacunas.

Percebe-se, então, que o texto não é, para essa autora, um produto acabado, do qual o leitor recebe tudo de modo passivo. Pelo contrário, para essa pesquisadora o leitor é ativo, engajado no processo, e é capaz de elaborar e de testar hipóteses, à medida que lê. Para Kleiman (2000), há duas atividades relevantes para a compreensão do texto escrito que são: estabelecer objetivos e formular hipóteses. Essas atividades pressupõem a reflexão e o controle sobre o próprio conhecimento.

Kleiman (2000, p. 65) define

> (...) a atividade de leitura como uma interação a distância entre leitor e autor via texto. A ação do leitor já foi caracterizada: o leitor constrói, não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões. Contudo, não há reciprocidade com a ação do autor, que busca, essencialmente, a adesão do leitor, apresentando para isso, da melhor maneira possível, os melhores argumentos, a evidência mais convincente da forma mais clara possível, organizando e deixando no texto pistas formais a fim de facilitar a consecução de seu objetivo.

Cabe, então, ao leitor construir um significado global para o texto, a partir das pistas formais que se encontram no texto. É a partir dessas pistas formais que o leitor formula e testa suas hipóteses. Ao autor fica a incumbência de deixar as pistas, a fim de facilitar a compreensão de seu objetivo. Nesse posicionamento, o leitor, ao ativar suas crenças e idéias, dificulta a compreensão do texto, principalmente, quando essas idéias não correspondem às do autor. Para a autora, perceber as marcas de autoria no texto é fundamental, para que se chegue à leitura crítica, que pressupõe a interação entre leitor e texto, numa relação de dependência. Em outras palavras, neste caráter interacional da leitura, o autor está presente no texto através das pistas formais deixadas, dadas ao leitor, para que este possa reconstruir o caminho que fora percorrido pelo autor. A concepção de texto continua a de objeto fechado, que detém de forma enclausurada as pistas, para que o leitor chegue ao que o autor quis dizer.

Em estudos anteriores aos de Kleiman (2000), Kato (1999) já procurava analisar os procedimentos de decodificação, que foram apresentados pelos teóricos da cognição e da inteligência artificial, e o papel desses procedimentos na assimilação da informação nova ao conhecimento prévio do leitor e à informação já dada no texto. Ela identifica, a partir desses teóricos, duas diferentes posições teóricas que correspondem a dois tipos básicos de processamento de informação: o que chamam de *top-down* ou descendente (abordagem não-linear, que parte da macro para microestrutura) e o *botton-up* ou ascendente (abordagem linear, que constrói o significado a partir da análise e síntese do significado das partes).

Para essa autora, o primeiro tipo de processamento (descendente) é dependente do leitor, ou seja,

> é o leitor que apreende facilmente as idéias gerais e principais o texto, é fluente e veloz, (...) faz excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto, através de uma leitura ascendente. É, portanto, o tipo de leitor que faz mais uso de seu conhecimento prévio do que da informação efetivamente dada pelo texto (KATO, 1999, p. 50).

Kato acrescenta que o segundo tipo (ascendente) enfatiza o texto e os dados que contém como ponto de partida para a compreensão. Para ela, nesse segundo tipo, o leitor constrói o significado com base nos dados do texto, mas pouco lê nas entrelinhas.

Segundo Coracini (2002, p. 13), "diante dessas duas posições extremistas, Kato se posiciona em favor de uma terceira, (...) chamada de interacionista, por acreditar que a leitura se processa na interação texto-leitor ou, numa vertente mais recente, autor-texto-leitor".

Nessa postura teórica, o leitor é visto como sujeito leitor, já que ele faz inferências, aciona esquemas e interage com os dados do texto. Entretanto, essa atividade se vê reprimida pelo próprio texto, já que esse é o objeto que encerra as possíveis interpretações.

Conforme Coracini (2002, p. 15),

> desnecessário seria dizer que esta concepção parece ser um prolongamento da visão tradicional ascendente, na medida em que a ela se acrescenta apenas, numa visão mais ou menos estereotipada dos componentes da comunicação, os dados do leitor (experiências e conhecimentos prévios): se é o texto que predetermina, ou seja, autoriza um certo número, de leituras (através das chamadas inferências autorizadas) e impede ou impossibilita outras, então, o texto é ainda autoridade, portador de significados por ele limitados, ou melhor, autorizados; o texto teria, assim, primazia sobre o leitor, que precisa, com competência, apreender o(s) sentido(s) nele inscrito(s).

Coracini (2002) aborda uma outra concepção de leitura, ou seja, ela segue uma concepção que percebe o ato de ler como um processo discursivo no qual participam tanto o autor quanto o leitor. Para ela, ambos são sujeitos produtores de sentido, pois são determinados sócio-historicamente e constituídos ideologicamente.

Nessa concepção de leitura, os sujeitos é que são produtores de sentido, ou seja, o sentido não está no que o autor quis dizer ou nas pistas dadas; o sentido está fora do texto, está no leitor, que, ao interpretá-lo, faz sua leitura baseado em tudo o que o constitui como: aspectos sociais, filosóficos, históricos, ideológicos e culturais. Essa vertente de leitura situa-se na interconexão entre a análise do discurso e a desconstrução e considera a leitura como processo discursivo, ou seja, um texto não possui significado anterior ao momento da leitura. Entendemos que texto, nesta perspectiva, é o resultado do processo discursivo, uma forma reconhecida de comunicação social.

Na perspectiva discursiva, é o sujeito que determina as leituras, e não o texto. É preciso ressaltar, entretanto, que não se trata de um sujeito uno, que controla conscientemente a linguagem e o sentido, mas um sujeito que participa de uma determinada formação discursiva e que é clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente.

Com base nos estudos derridianos, Coracini (2002) nos mostra que se está falando de disseminação de sentidos (DERRIDA, 1972) e não em texto polissêmico, já que este se constrói em oposição ao texto monossêmico (um único sentido). O texto polissêmico estaria na base da concepção interacionista; o segundo pertenceria à concepção estruturalista.

De acordo com Grigoletto (2002, p. 88),

> o texto não é abordado como documento revelador de ideologias, de crenças e valores; nem é levado em conta o fato de que sua circulação se dá dentro de veículos de transmissão de discursos e, indiretamente, também de crenças e valores. Tampouco se concebe que todos esses fatores vão compor a significação do texto, isto é, vão exercer influência sobre o(s) sentido(s) que o leitor constrói para o texto.

Para Grigoletto (2002), se essa dimensão discursiva não é reconhecida, o texto passa a ser entendido como algo fechado, que tem funcionamento interno autônomo, construído pela coesão e coerência, compreendidas como valores que independem não só do leitor, mas também das condições de produção da leitura. Ou seja, o texto refere-se a um emaranhado de

palavras que guardam o que fora anteriormente predeterminado pelo autor. Quando conduzido por esta concepção não-discursiva, o aluno apenas reproduz um significado predeterminado pelo texto e acredita que este lhe será permitido conhecer por intermédio do professor. Entendida dessa forma, a leitura passa a ser vista como tarefa linear, que é capaz de recuperar o sentido das palavras, como se a tarefa do leitor fosse apenas recuperar tal sentido, para chegar à totalidade de um sentido único, possível. Na verdade, quando o leitor "resgata" o sentido que está no texto, ele, inconscientemente, reproduz um discurso autorizado pela escola, que tem implicações na sala de aula, ou seja, esta acaba sendo um espaço no qual o professor ainda é visto como aquele que detém o saber, o comando e o discurso mais legítimo, enquanto que o aluno continua sendo apenas um receptor desse saber, apoiando-se no professor para compreender o texto, e, conforme Grigoletto (2002, p. 89), "o aluno se concebe como desprovido de toda e qualquer autoridade para significar".

Grigoletto (2002, p. 91) pontua que

> lidar com textos na sala de aula é explicitar a ilusão que cada leitor tem de que há uma única leitura boa e certa para um texto. Na situação de ensino, essa leitura certa é, do ponto de vista tanto do professor quanto dos alunos, a leitura do próprio professor, que, quando necessário, interpreta o autor. É ele o intérprete legítimo, legitimidade que lhe é conferida pela instituição escolar.
>
> Lidar com textos é, enfim, discutir a ilusão da consciência plena que nos faz acreditar na única leitura, no bom sentido, na Verdade que justamente essa consciência nos fez alcançar, ainda que ilusoriamente.

A partir do que foi postulado por essa autora (2002), lidar com textos em sala de aula deve, então, ser diferente das atividades centradas somente na retirada de informações, que habitualmente ocorrem.

Conforme pontua Coracini (2002, p. 67),

> a autoridade da escola e do professor se dá nas relações com a sociedade e, portanto, com os alunos. São essas relações que tecem toda a trama ideológica que atravessa o sujeito e constrói o discurso. São essas relações que se manifestam num dado momento histórico-social, as responsáveis

> diretas pelo imaginário discursivo que perpassa toda e qualquer interação social.

De acordo com Coracini (2002), o professor parece estar impregnado da imagem socialmente circulante do bom professor, ou seja, do bom professor que exterioriza o seu saber, a fim de satisfazer aquele que dele necessita; que detém o significado do texto a ser lido, como verdade a ser seguida; que cumpre ações como: informar, animar e avaliar.

Para Coracini (2002, p. 35), "a função de informador imputada ao professor vem sempre acompanhada da idéia de facilitação dessa informação: afinal, é preciso tornar o objeto a ser ensinado acessível a quem não sabe". Na verdade, o discurso de sala de aula baseia-se na demonstração, ou seja, cabe ao professor demonstrar ao aluno como se lê, como se interpreta um texto, como se deve entender a leitura (modelo do professor e/ou do livro didático).

No discurso de sala de aula, Coracini (2002) pontua que o professor trabalha com a idéia de transmissão de conhecimento como algo necessário, único e seguro, não considerando que o que ensina são representações, ou seja, é fruto da sua leitura. Para a autora (2002, p. 36-37),

> assim, não há dúvidas, por exemplo, quanto às estratégias de leitura: P (professor) parece acreditar que, realmente, a compreensão se dê sempre, como dizem os especialistas, a partir da leitura global, num processo descendente – do conhecimento prévio do leitor para o texto – através do que se chama antecipação do conteúdo do texto (cf. a esse respeito Vigner, 1979); tal teoria, ainda vigente no ensino instrumental de línguas, foi 'passada'aos alunos (pós-graduandos) da maneira como se apresenta S.1. Não há dúvidas, também, quanto aos níveis de linguagem, numa sala de língua portuguesa para 5ª série, reconhecida pelo professor como sendo de leitura, mas cujo verdadeiro objetivo era ensinar níveis de linguagem (unidade do livro didático), na linguagem popular, se diz *todo o mundo corre*, enquanto que, na linguagem culta, se diz *todos correm* (cf. aula de português, 5ª série); na linguagem popular, se diz *rebentaram o barbante*, mas o correto, que corresponde à linguagem culta, seria: *arrebenteram o barbante.*

Conforme Coracini (2002), o professor utiliza em sua fala uma narrativa repleta de informações (níveis de linguagem e estratégias de leitura) que visam proporcionar ao aluno acesso ao mundo do saber, ocorrendo de forma simplificada e facilitada. Ela pontua que (2002, p. 49),

> uma decorrência inevitável do caráter simplificador da aula de línguas (materna e estrangeira) parece estar no fato de que limita a produção de conhecimentos e a própria leitura a uma só, à do professor ou à do livro didático, no desejo do controle recalcado e à busca da verdade e da essência que parecem inerentes à cultura ocidental desde a Antigüidade greco-latina.

Ainda de acordo com seus postulados (2003, p. 262-263),

> é preciso que o aluno não permaneça aquém do deslocamento pelo qual o sujeito produz sentido e se assume como autor, responsável pelo dizer. Para isso, é preciso provocar o estranhamento (Coracini 1998), permitir a busca de outros sentidos e o confronto com o diferente, com o estranho, com o outro e, assim, construir sua própria identidade, que, longe de ser homogênea, integral, se constrói na heterogeneidade, no esfacelamento, na dispersão das múltiplas vozes e dos múltiplos sentidos.

No que concerne a nossa pesquisa, as implicações dessas reflexões discutidas anteriormente para o ensino de leitura são fundamentais. De acordo com Rajagopalan e Arrojo (2003, p. 89), “o postulado logocêntrico de que o significado se localiza na letra, fora do homem e de seu contexto, condiciona a postura e a conduta do professor perante seus alunos”. Ou seja, o professor, por ser autoridade em sua sala de aula, tem a “autorização” legitimada para estatuir os significados que serão considerados corretos e aceitáveis, e impede que seus alunos se constituam enquanto sujeitos leitores.

Para Rajagopalan e Arrojo (2003, p. 89), “o professor que não se percebe enquanto sujeito ideológico, produtor de significados e que inadvertidamente transfere para o texto a autoridade que na realidade exerce sobre seus alunos presta um desserviço à educação”. Isto significa dizer que o professor, mesmo sem saber, estará apenas propagando significados que lhe foram incutidos e que aprendeu a perceber como verdadeiros.

Ainda segundo Rajagopalan e Arrojo (2003, p. 89),

> ao escamotear a origem ideológica de todo e qualquer processo de significação, o professor serve principalmente – e às cegas – à ideologia de que é produto já que todo jogo ideológico, para ser mais eficaz, deve exatamente escamotear seu caráter de "jogo" e apresentar-se como "verdade" independente e comprovável. Ao tentar ofuscar o interesse ideológico que determina a leitura que elege como "adequada" ou "correta", o professor se insere numa tradição pedagógica que sempre teve como base a escamoteação de seus próprios interesses.

O professor, na verdade, não se percebe como um sujeito produtor de sentido, como um sujeito ideológico, portanto, "ignora sua condição de peça fundamental do jogo ideológico que, aliás, tem como objetivo principal sua própria manutenção" (Rajagopalan e Arrojo, 2003, p. 89), ou seja, o professor age apenas como uma peça do jogo, como se ele fosse neutro, ocultando assim seus próprios interesses.

De acordo com os autores acima citados (2003), a educação só será formadora e centrada no aluno e nos seus interesses se o professor se conscientizar de que suas escolhas, seus critérios e seu julgamento são perpassados por aspectos ideológicos, políticos e éticos, seja implícita ou explicitamente. Da conscientização do professor dependerá a conscientização de seus alunos. Sendo assim, os alunos poderão extrair de sua formação a noção de que o homem produz significados e assim o faz partindo de interesses, crenças, valores. Portanto, cabe ao homem o poder de criar significados.

Coracini (2002) aborda também a questão dos esquecimentos, no que concerne ao discurso pedagógico de sala de aula. Segundo a autora, percebe-se que o professor, na ilusão de uma fixidez, acredita ser o dono de seu fazer pedagógico, ou seja, crê na ilusão da originalidade do saber que leva para a sala de aula. Muitos professores pensam ter o controle de seus dizeres, o que lhes permite acreditar na possibilidade de serem entendidos por todos os alunos. A autora também levanta a questão do controle da aula, mantido pelo professor, o qual precisa controlar e vigiar, a fim de garantir que todos tenham acesso ao conteúdo. Na

verdade, o professor não tem consciência de que seu discurso é resultado de sua própria interpretação, que ocorre a partir da formação discursiva a que pertence.

Para essa autora (2002), a sala de aula encobre os mais diversos pontos de vista, de vivências e de aspirações pessoais, que ficam ocultadas numa pseudo-homogeneidade. Entretanto, sabe-se que essas diferenças existentes neste contexto são responsáveis pelas contestações e discussões, e que podem estimular mudanças. Assim sendo, a leitura, neste espaço tão heterogêneo, não pode ficar alheia ao fato de que é no sujeito que está o sentido. Para Coracini (2003, p. 264),

> se considerarmos que ler e produzir textos significa produzir sentido e que isso só é possível no confronto com o outro, com o diferente, com as múltiplas vozes que nos constituem e que nos transformam em estranhos para nós mesmos; que ler e produzir textos significa também nos inserir numa dada formação discursiva, conhecendo *a regra de seu jogo*,então, compreenderemos por que a escola não está formando leitores nem produtores de texto, mas apenas artífices da reprodução e da passividade, silenciando a uns e a outros, naturalizando as construções que servem apenas a interesses escusos.

A abordagem de leitura nesta pesquisa se pautará numa perspectiva discursiva pós-estruturalista, para a qual o sujeito não tem uma única essência, não tem a fixidez que imagina ter e é descentrado. Portanto, o conceito de leitura aqui levantado aponta para uma visão não-estruturalista, uma visão que se propõe a ver a língua na sua dinamicidade e no seu uso, ou seja, como prática social.

1.2.1 Formação de Professores e Política de Leitura

A questão da formação de professores tem sido exaustivamente objeto de estudo de teóricos estrangeiros (cf.: Nóvoa, 1992, 1998; Perrenoud, 1993, dentre outros) e brasileiros (cf.: Feldens, 1998; Kramer, 2001; Libâneo, 2003, dentre outros).

De acordo com Feldens (1998), os professores não só exercem um papel fundamental

no progresso de uma educação de qualidade como são desafiados a assumir tal papel. Entretanto, tal reconhecimento gera contestações quando se procura relacioná-lo às políticas, às ações de formação e de valorização dos professores. Na verdade, a crise na educação, seus desafios vivenciados por educadores brasileiros apontam para a falta de uma consciência nacional sobre a relevância da educação. Apontam também para o não-atendimento das necessidades e interesses dos discentes nos conteúdos curriculares desenvolvidos, que leva a um baixo rendimento. Um quadro arrasador na e da educação nacional tem sido revelado no empobrecimento do sistema escolar em todos os níveis de ensino; percebe-se isso nos baixos salários de seus profissionais, na urgência de recursos para a educação, na inexistência de políticas para a formação de professores, na falta de interesse pelos cursos de formação de educadores, na crítica destruidora que assola a escola pública e na falta de comprometimento do Estado em garantir um ensino de qualidade.

Como Feldens pontua (1998, p. 126),

> neste contexto, a educação de professores acontece e é percebida como confusa, desarticulada, desprestigiada ... Assim, há uma necessidade urgente de assegurar que a melhoria e o desenvolvimento da escolarização e do ensino público que aí estão precisam passar pela melhoria de *status*, poder e condições de trabalho do professor educador.

Para Feldens (1998), os educadores precisam ser estimulados para assumir os novos papéis e responsabilidades profissionais, a fim de atender às exigências das sociedades, que são dinâmicas e mutáveis. Segundo a autora, todos que estão envolvidos com o desenvolvimento do professor devem primar pelo engajamento crítico no estabelecimento de uma agenda que busque interligar escola e sociedade, devendo esta agenda estar infiltrada de crítica e de espírito de cooperação, e deve estar contextualizada num projeto político-pedagógico de e para a mudança.

Como pontua Nóvoa (1998), a saída dessa crise na educação exige que se repense as relações entre a escola e a sociedade. Para o autor (1998, p. 26),

> os professores têm de afirmar a sua profissionalidade num universo complexo de poderes e de relações sociais, não abdicando de uma definição ética – e, num certo sentido, militante – da sua profissão, mas não alimentando utopias excessivas, que se viram contra eles, obrigando-os a carregar aos ombros o peso de grande parte das injustiças sociais. (...) Sem uma compreensão exacta desta crise é impossível encontrar novos caminhos para a educação e para os professores.

Segundo Nóvoa (1998), o jeito como cada pessoa constrói sua identidade profissional determina um modo pessoal de ser professor. Na verdade, o autor prefere utilizar a expressão "processo identitário", visto que é um processo singular e intrincado, a partir do qual nos apropriamos de nossa história pessoal e profissional.

Por outro lado, Feldens (1998) pontua que os desafios e as ameaças à educação de professores e às instituições formadoras aparecem na história da educação brasileira desde os tempos muito remotos. Para a autora, alguns dos mais preocupantes impasses enfrentados na educação brasileira dizem respeito ao insucesso das instituições formadoras em preparar os professores para trabalharem com as realidades e culturas, já que estas têm caráter dinâmico e não desvelados ao longo de sua formação profissional. E, se os cursos de formação de professores não são constituídos por essas realidades e culturas da escola e do ensino para os quais os professores deveriam ser preparados, então, eles correm o risco de apenas preparar os seus profissionais para um mundo de trabalho dentro do qual suas habilidades e compreensões poderão ser inadequadas, tendo em vista a diversidade de tarefas que deverão cumprir.

A educação, ou mesmo a deseducação, do professor pode prejudicar até os melhores esforços de desempenhar suas funções de ensino nas mais diferentes dimensões e competências técnico-pedagógicas que, na realidade, são político-ideológicas. De acordo com Feldens, a formação de professores não tem respeitado o mundo real das coisas escolares e sociais, resultando na formação de um professor despreparado para trabalhar com a indivisível heterogeneidade das classes, os diferentes estágios do desenvolvimento, de vivencias culturais, de relações com a linguagem e o saber dos alunos e suas comunidades. Para a

autora, os educadores de professores devem oferecer a esses futuros profissionais do ensino, algo diferente daquilo que professores nas escolas podem oferecer, ou seja, proporcionar uma concepção que evidencie a conscientização nas escolas e que possibilite aos alunos identificar e vivenciar uma variedade de orientações que proporcionem (dêem) significado ao que é vivido no dia-a-dia escolar, tanto do ponto de vista da formação teórica como da prática.

Feldens (1998, p. 130) levanta um questionamento que muito contribui com a nossa pesquisa: "como podemos esperar e buscar nos professores uma postura crítica com relação à educação escolar, ao ensino e às questões sociais que as impregnam sem que eles tenham vivenciado experiências nestas arenas?" Para a autora, todos os que se ocupam com o desenvolvimento do professor como área de estudo e prática devem promover um engajamento crítico na implantação de uma agenda para a formação de professores que considere as contradições e as possibilidades que a compõem. É preciso que essa agenda não só provoque proximidade entre escola e sociedade, mas que tenha, no seu bojo, crítica, apoio, e que seja contextualizada num projeto político-pedagógico de e para a mudança.

Remetendo-nos à formação de professores de Língua Portuguesa, chegamos à Moysés (1998), que repensa as áreas de atuação dos professores, desmistificando, por exemplo, a alfabetização, área na qual atua e que percebe como uma falsa área criada por uma divisão, que possibilita ocultar dados, utilização de verbas e a relação "funções da escola" versus "escolarização obrigatória". Para a autora, os professores são, primeiramente, professores de Língua Portuguesa, pois lêem e escrevem. Ela questiona-se sobre como podem, então, tais professores afirmar que pouco sabem sobre métodos de alfabetização ou que não relacionam a orientação de leitura de seus alunos às formas de apropriação da leitura.

Moysés (1998, p. 233-234), em um artigo intitulado *Política de leitura e a formação de professores de Língua Portuguesa,* pontua o seguinte:

> como continuam predominantes os discursos sobre leitura, como nos utilizamos desses discursos para dizermos que não existe ou existem uma

> ou várias políticas de leitura e como ao reforçarmos esses discursos da indefinição nos apropriamos das falas de nossos alunos, para enfim, evitarmos uma confrontação com a heterogeneidade, com as contradições sociais, com as tensões presentes na sala de aula.

A autora, partindo de pesquisas feitas com alunos do Curso de Letras (Prática de Ensino) e com alunos do Curso de Pedagogia (Metodologia da Alfabetização), observa as práticas de leitura, do ensino de leitura de professores de 1ª a 4ª série de escolas públicas de Campinas (SP), e analisa essas observações a partir dos conceitos de leitura, de orientações para o ensino de leitura, tanto dos professores como dos alunos da graduação.

A partir de sua pesquisa, um paradoxo se apresentou. Primeiramente, todos os alunos consideravam que os métodos de ensino eram bastante tradicionais, que os professores afirmavam ensinar com pouca variação em relação a como aprenderam, que consideravam que aprender a ler era importante, que o bom professor deveria ler bastante, mas que os professores quase não liam e que o ensino deveria ser mudado pelos próprios professores. Ao criticarem os professores da rede pública de ensino, os alunos da graduação acreditavam: que inovações pedagógicas eram fundamentais para a escola, pois a escola não muda; que se deve ler e fazer ler, pois é bom ler; que as crianças quase não liam, que as crianças deveriam ler de tudo; que havia modismos demais e que a escola estava perdendo seu papel.

Entretanto, ao se defrontarem com suas críticas sobre leitura e sobre inovações pedagógicas, os graduandos perceberam que haviam se recorrido a argumentos semelhantes aos dos professores da rede de ensino. Então, surgiu um impasse entre os professores da rede pública e os graduandos, sendo alguns já professores. Segundo os resultados da pesquisa, para muitos, a escola permanece estática, não muda, por outro lado, percebem que há modismos ou inovações em abundância e a escola antes parecia ser melhor.

De acordo com Moysés (1998), os graduandos e os professores, ao dizerem que a escola não muda, apesar dos modismos que existem, apontam que as inovações pedagógicas, na verdade, não procuram melhorar o desempenho do professor e nem mesmo o

funcionamento do sistema escolar, mas têm servido para estruturar e regulamentar tal sistema. Dessa crítica, é possível depreendermos que o professor não lança mão de uma prática de leitura em que o aluno é levado a construir sentido, muito pelo contrário, ele prescreve uma leitura possível, mas não estimula leituras diferentes. Percebe-se também que o professor utiliza a leitura como uma forma direcionada para controlar o sistema escolar.

No que diz respeito às observações sobre leitura, todos diziam que era preciso ler, fazer ler, que é bom ler. Percebe-se que esses dizeres apresentam-se como consensuais, no entanto, ainda hoje parece que não há uma política de leitura definida. Para Moysés (1998), a questão da leitura parece ser consensual, no entanto, ela é permeada de conflitos, pois, na mesma medida em que se acredita que ler seja bom, nega-se todas as divergências dos espaços sociais, que propagam práticas diferentes de leitura; nega-se as tensões na maneira de ler de quem já lê antes mesmo de freqüentar a escola e de quem não tem livros em casa.

1.3 Identidade e Diferença

As questões sobre identidade e diferença serão abordadas a partir de teóricos pós-estruturalistas, não-essencialistas como: Rajagopalan (2003; 2002); Hall (2000); Woodward (2000) e Silva (2000).

Compreendemos, com base nesses autores, a identidade como um processo que está em permanente mutação. Por isso, apoiamo-nos em Rajagopalan (2002, p. 77) quando afirma que “de todas as identidades, a do indivíduo é a mais difícil de ser pensada diferentemente, isto é, como algo em constante processo de (re) construção”.

Conforme Woodward (2000), as mais diversas situações sociais fazem com que nos envolvamos em variados significados sociais. Ou seja, nos mais diferentes momentos de nossas vidas, podemos até nos sentir como sendo a mesma pessoa, contudo os nossos

posicionamentos são diferentes, já que há diferentes expectativas e restrições sociais que envolvem esses diferentes momentos, o que nos leva a nos representarmos, diante dos outros, de maneira diferente em cada um desses variados contextos. Para Woodward (2000, p. 30), “em um certo sentido, somos posicionados – e também posicionamos a nós mesmos – de acordo com os ‘campos sociais’ nos quais estamos atuando”.

Cada vez mais, a complexidade da vida moderna tem exigido que assumamos diferentes identidades, quer dizer, em nossas vidas, passamos por conflitos, quando algo exigido por uma identidade afeta as exigências de uma outra.

De acordo com essa teórica (2000, p. 33), “toda prática social é simbolicamente marcada. As identidades são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido a nossas próprias posições”. Neste trabalho, poderemos ver *in loco* essas diferentes identidades, pois a participante de nossa pesquisa é concomitantemente aluna e professora. Na verdade, poderemos analisar esses diferentes contextos, a fim de percebermos não só as reivindicações de identidade, feitas pela participante, mas também as diferentes representações sobre leitura de um mesmo sujeito que, ora atua como aluno, ora como professor. Para Rajagopalan (2002), é por meio da representação que as novas identidades são continuamente asseguradas e solicitadas.

Para Woodward (2000, p. 08), “as identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas”, o que nos faz compreender que a formação da identidade ocorre tanto em um plano simbólico quanto em um plano social.

Apoiada nos estudos de Hall (1997), Woodward (2000) nos mostra que é preciso analisar a forma como a identidade está inserida no âmbito da cultura, assim como a forma como a identidade e a diferença se correlacionam com a discussão sobre representação. De

acordo com essa teórica, ao analisarmos sistemas de representação, é preciso avaliar a relação entre cultura e significado. Para tal compreensão, percebemos que, para absorver os significados contidos nos sistemas de representação, será necessário revelar quais posições-de-sujeito eles provocam e como o sujeito pode se posicionar em seu interior.

Woodward (2000) traz para a discussão os campos sociais de Bourdieu (1984), para nos mostrar que participamos de diferentes instituições ou "campos sociais", possuindo cada um deles um contexto material, um espaço e um lugar, bem como um conjunto de recursos simbólicos. Para ela, ainda que possamos nos sentir como se fôssemos a mesma pessoa, nos nossos mais diferentes momentos, na verdade, somos diferentemente posicionados, em diferentes momentos e em diferentes lugares, de acordo com os papéis sociais que assumimos.

Então, fica evidente que, por estarmos atuando em diferentes contextos sociais, acabamos por intervir em diferentes significados sociais, nas mais diferentes situações; entretanto, essas diferentes situações fazem com que nos posicionemos diferentemente. Decorre daí a possibilidade de considerarmos as múltiplas facetas identitárias envolvidas nas mais diferentes situações.

Para Woodward (2000), a identidade é conseqüência de uma confluência de diferentes componentes, ou seja, de discursos políticos e culturais e de histórias particulares. De acordo com Woodward (2000, p. 39) "a marcação da diferença é crucial no processo de construção das posições de identidade. A diferença é produzida por meio de sistemas simbólicos".

Na discussão entre identidade e diferença, compreendemos que elas não se relacionam em forma de oposição, pelo contrário, a identidade resulta da diferença. Sabemos que, nas relações sociais, as formas de diferença, tanto a simbólica quanto a social, são instituídas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios.

Para conceituar diferença, Woodward (2000, p. 41) conclui que "a diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, freqüentemente na forma de

oposições [...]. A marcação da diferença é, assim, o componente-chave em qualquer sistema de classificação".

A forma de classificar o mundo varia de cultura para cultura. Mas, para que possamos significar o mundo social, utilizamos os meios fornecidos pela cultura para classificar as coisas. Portanto, a classificação ocorre por meio da marcação da diferença entre categorias.

De acordo com Woodward (2000, p. 54), "a diferença é marcada por representações simbólicas que atribuem significado às relações sociais, mas a exploração da diferença não nos diz por que as pessoas investem nas posições que elas investem nem por que existe esse investimento pessoal na identidade".

Quando Woodward (2000) levanta a questão do porquê investirmos na identidade, ela traz para a discussão o termo *subjetividade*, já que esse envolve nossos pensamentos e emoções, conscientes e inconscientes. Portanto, segundo essa teórica (2000, p. 55),

> nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade. Quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeitos. Os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios. As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades.

Woodward discute também a questão do inconsciente. Segundo a autora (2000), Lacan (1977) reformulou radicalmente as teorias freudianas, quando destacou o simbólico e a linguagem no desenvolvimento da identidade. Para ela (2000, p. 63),

> a ênfase que Lacan coloca na linguagem como um sistema de significação é um elemento central. Ele privilegia o significante como elemento que determina o curso do desenvolvimento do sujeito e a direção de seu desejo. A identidade é moldada e orientada externamente, como um efeito do significante e da articulação do desejo. Para Lacan, o sujeito humano unificado é sempre um mito.

Silva (2000) nos aponta que a identidade e a diferença não podem ser compreendidas fora do sistema de significação nos quais adquirem sentido. Ele traz para a discussão a idéia

de que a linguagem é uma estrutura instável. Para ele, nós almejamos a presença do significado, da coisa à qual a linguagem se refere. Mas, na medida em que não pode nos fornecer essa desejada presença, a linguagem é caracterizada pela indeterminação e pela instabilidade.

Silva (2000, p. 76) aponta que

> além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação lingüística. (...) A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. (...) Somos nós que as fabricamos, no contexto das relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.

Portanto, a identidade e a diferença, que são definidas por meio da linguagem, são perpassadas pela indeterminação e pela instabilidade da linguagem. Na verdade, tanto a identidade quanto a diferença são indeterminadas e instáveis, assim como a linguagem da qual dependem.

Para Silva (2000, p. 80), "a identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações." O que significa dizer que a afirmação de uma e a marcação de outra envolvem as operações de incluir e de excluir. Silva explica que quem tem o privilégio de classificar também detém o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados. Na verdade, a identidade e a diferença surgem em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído.

Silva (2000, p. 96) argumenta que a identidade é:

> [...] uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, o ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Sabemos que há uma tendência para fixarmos a identidade, entretanto, essa identidade nos escapa, pois é instável, o que torna a fixação uma impossibilidade.

Hall (2000, p. 109) afirma que

> é precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma 'identidade' em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna.

A partir da perspectiva que embasa nossa pesquisa, é possível perceber que ser professor, assim como ocorre em outras profissões, exige uma posição discursiva, um lugar de onde se fala. Compreendemos que o sujeito é interpelado pela ideologia, pelo inconsciente, e não tem controle total sobre tudo o que diz, nem sobre tudo o que produz. Por ser o sujeito um sujeito desejante, ele produz sentidos a partir das identificações que estabelece, ou não, partindo da posição discursiva que ocupa. Assim, em nosso estudo, procuramos observar a relação que existe entre o sujeito e as formações discursivas nas quais se constitui.

1.4 Identificação

Segundo o que foi postulado por Woodward (2000), a identificação é um processo através do qual nos identificamos com os outros. Esse processo pode ocorrer, ou porque não se tem consciência das diferenças em jogo, ou como resultado de prováveis semelhanças. Esse conceito tem sua origem na psicanálise.

Com base no trabalho de Nixon (1997), Woodward (2000, p. 18) nos mostra que "a ênfase na representação e o papel-chave da cultura na produção dos significados que permeiam todas as relações sociais levam, assim, a uma preocupação com a identificação".

Woodward (2000, p. 18) pontua que "o conceito de identificação tem sido retomado, nos Estudos Culturais, mais especificamente na teoria do cinema, para explicar a forte

ativação de desejos inconscientes relativamente a pessoas ou a imagens", o que possibilita que nos enxerguemos na imagem ou na personagem apresentada na tela. Portanto, os diversos significados são produzidos por variados sistemas simbólicos, entretanto esses significados são questionados e são também mutantes.

Segundo Hall (2000, p. 106), na abordagem discursiva, percebe-se

> a identificação como uma construção, como um processo nunca completado – como algo sempre 'em processo'. Ela não é, nunca, completamente determinada – no sentido de que se pode, sempre, 'ganhá-la' ou 'perdê-la'; no sentido de que ela pode ser, sempre, sustentada ou abandonada.

Mesmo a identificação tendo suas condições determinadas de existência, ou seja, tendo os recursos materiais e simbólicos necessários para sustentá-la, ela é condicional e está estabelecida na contingência. No entanto, estando a identificação assegurada, ela não anulará a diferença.

Souza (1994, p. i) nos mostra que "a psicanálise fala de identificação, marca simbólica a partir da qual cada sujeito adquire, não sua unicidade, mas sua singularidade. Enquanto a primeira se estabelece como referência ao ser, a segunda enfatiza a referência ao dizer". As identificações remetem às singularidades do sujeito que o tornam quem ele realmente é. Na visão lacaneana, segundo Souza (1994), identificação relaciona-se ao significante, e esse processo é feito inconscientemente.

À guisa de uma interpretação do que foi postulado por Nasio (1988), entende-se que, ao utilizarmos a palavra identificação, primeiramente, seguimos um esquema simples, no qual uma pessoa transforma-se, por identificação, em outra. O que significa dizer que uma pessoa adota os traços de outra, ou seja, identifica-se com a outra pessoa. No entanto, percebe-se que, em psicanálise, há uma maneira oposta de se compreender a relação identificatória.

Para Nasio (1988, p. 101),

> [...] Lacan efetua, além disso, um duplo reviramento: não apenas a identificação é inconsciente, não apenas significa engendramento, mas

> ainda e sobretudo, o sentido do processo é invertido. Em vez de *A* se transformar em *B* – como era o caso em Freud – é *B* que produz *A*. A identificação significa que a coisa com a qual o eu se identifica é a causa do eu, ou seja, o papel ativo anteriormente desempenhado pelo eu é, no momento, garantido pelo objeto. [...] resumiremos numa palavra o desafio lacaniano: o agente da identificação é o objeto, e não mais o eu. Graças ao conceito de identificação, Lacan resolve assim um problema psicanalítico fundamental: *dar nome ao processo psíquico de constituição do eu*, ou, numa formulação mais correta, dar nome ao processo de causação do sujeito do inconsciente.

Esse autor explica que são três as identificações lacaneanas: a identificação simbólica, formada pelo significante e pelo sujeito do inconsciente; a identificação imaginária, constituída pela imagem e pelo eu, e a identificação fantasística, composta pelo sujeito do inconsciente e pelo objeto *a*.

De acordo com Nasio (1988, p. 114), "a identificação simbólica consiste precisamente no nascimento do sujeito do inconsciente, compreendido como a produção de um traço singular que se distingue ao retornarmos um a um cada significante de uma história". A expressão lacaniana "sujeito do inconsciente" refere-se a uma relação abstrata e não subjetiva entre um significante e um conjunto de significantes, ou seja, o sujeito do inconsciente é uma função quase matemática, quer dizer, o ser do sujeito se restringiria a uma relação entre um significante e um conjunto definido. Como demonstra Nasio (1988, p. 114), "o sujeito do inconsciente é mais do que uma relação; ele é, ele próprio, o traço que unifica o conjunto dos significantes". E é no traço comum aos significantes que Lacan busca o sujeito.

Segundo Souza (1994, p. viii), "o significante se apresenta como pura diferença, diferente das diferenças atribuíveis às dissemelhanças qualitativas percebidas na realidade". Dito de outra forma, o que concede unidade aos significantes é a diferença posicional em relação aos outros, pois cada entalhe apresenta a diferença essencial de ser em relação ao entalhe anterior. Nesta pesquisa, poder-se-á perceber que o que marca a diferença é a pura noção da posição que indica o que o outro não é, ou seja, o ser professor é diferente e ocupa posição diferente em relação a outros professores.

Como postula Souza (1994, p. viii),

> o que lhes confere unidade não é a identidade, mas a diferença posicional em relação aos outros: o segundo entalhe apresenta, em relação ao primeiro, a diferença essencial de ser, justamente, o segundo, não necessitando de nenhuma identidade a si que o distinga dos outros. É a possibilidade de referência à pura diferença que permite que o ser humano conte, e é a conta que lhe atribui um passado, fazendo com que sua experiência não fique limitada à dimensão do vivido imediato. O significante confere ao ser humano a possibilidade de não se restringir a apenas ser, mas de também saber-se ser.

Portanto, ao conhecer a posição que ocupa, o sujeito poderá se significar e alcançar sua singularidade. Conforme Pacheco (1996, p. 97), “estando sempre por vir, esse sujeito é o que se dirá no mundo sempre de uma forma nova e singular em processo de constante produção”. O sujeito, movido por desejos, identifica-se com o discurso do Outro, entretanto, quando rompe com esse discurso, pelo menos em parte, é que se singulariza e se diferencia, conseguindo modificar a realidade.

O significante pode se revelar de diferentes formas (palavras, gestos, criações, sonhos, sofrimentos, silêncios). Essas manifestações humanas são significantes. De acordo com Nasio (1988, p. 112), “o significante é a referência indireta a um fato repetitivo observável, que consiste num equívoco ou num ato involuntário na conduta consciente de um indivíduo”. Por exemplo, ao cometer um lapso, pode-se qualificá-lo de significante, porque mesmo tendo sido produzido por uma pessoa, ele escapa dessa pessoa, espanta-o e revela aos outros e a própria pessoa um sentido que estava oculto. Conforme Nasio (1988, p. 112), “o significante, portanto, nunca está só, é sempre um dentre outros”. O valor formal de um significante encontra-se no seu pertencimento a uma série de outros significantes.

O sujeito do inconsciente surge de um evento significante, articulado com outros significantes, que produz um efeito singular. A expressão lacaniana “sujeito do inconsciente” não se refere à pessoa que, ao falar, engana-se, nem seu eu consciente ou inconsciente. Na verdade, designa uma instância abstrata e não subjetiva. Segundo Nasio (1988, p. 113), “o

sujeito do inconsciente é um traço ausente de minha história e que, no entanto, marca-a para sempre". É o nome da marca invariavelmente presente ao longo da vida; é o traço que unifica o conjunto de significantes. A identificação simbólica embasa-se no nascimento do sujeito do inconsciente, o qual é compreendido como a produção de um traço singular que se diferencia ao recuperarmos um a um cada significante de uma história.

A identificação imaginária é a identificação do eu com a imagem do outro, resultando no nascimento do eu. A partir de leituras feitas e da leitura de Nasio (1988), fica evidente que o eu se constitui segundo uma cristalização bem ordenada de imagens sucessivas.

Nasio (1988, p. 116) pontua que,

> na teoria lacaniana, o eu-imaginário não se confunde com a consciência de si nem com uma das três instâncias tópicas discriminadas por Freud (ego, superego, id), mas se define como uma estratificação incessante de imagens continuamente inscritas em nosso inconsciente. Para compreender o que é o eu e como ele se forma no correr das identificações imaginárias sucessivas, cabe admitir primeiro que, para a psicanálise, o mundo externo não se compõe de coisas e seres, mas é fundamentalmente composto de imagens. Quando acreditamos perceber um objeto, nosso eu percebe apenas a imagem do objeto.

Compreende-se em Nasio (1988) que o eu se identifica com imagens em que se reconhece, que têm a força de lembrar com paixão a figura do outro. Conforme Nasio (1988, p. 117), "a identificação imaginária que dá origem ao eu é mais do que uma seqüência de imagens sucessivas, é fundamentalmente a fusão do eu com a parte furada da imagem do semelhante". Ou seja, o eu se identifica com a parte não perceptível, nula da imagem, que é uma parte oca dentro da imagem. Para Nasio (1988, p. 118), "o eu só se forma nas imagens pregnantes que lhe permitem, de perto ou de longe, voltar-se sobre si mesmo e confirmar sua natureza imaginária de ser sexual".

A identificação fantasística é composta pelo sujeito do inconsciente e pelo objeto a. A relação entre esses dois termos limita-se a uma aproximação entre um e outro. De acordo com Nasio (1988, p. 118),

> para compreender a natureza desse *objeto a* com que o sujeito se identifica e conhecer, desse modo, o motor principal da identificação fantasística, tomemos o exemplo de uma fantasia que se exprime, não pelo relato de um paciente em análise, mas por uma ação motora concretamente efetuada no espaço e no tempo. Notemos que a fantasia inconsciente pode manifestar-se tão bem por intermédio de palavras quanto, mais diretamente, sob a forma de um agir.

Segundo Nasio (1988), a função da fantasia inconsciente é não permitir um gozo absoluto e satisfazer parcialmente a pulsão, a fim de evitar uma descarga total da energia pulsional. Portanto, essa descarga total não chega a acontecer, pois sempre sobra alguma coisa que serve de alimento para a fantasia. Para Nasio (1988, p. 119),

> o objeto não é apenas um excedente de energia pulsional à deriva e na origem de diversas formações psíquicas. É, antes de mais nada, uma tensão de natureza sexual, na medida em que ela está ligada a uma fonte corporal erógena, a uma parte erotizada do corpo, sempre presente no cerne de uma fantasia.

Segundo Pacheco (1996, p. 42),

> a obra de Lacan desenvolve-se de maneira tal que vai se registrando um deslocamento de sua teorização do imaginário para o simbólico e finalmente para o *real*, tudo desembocando na topologia do nó borromeano delineada no *Seminaire RSI*, de 1974-75, onde estes três registros – real, simbólico, imaginário – nodulam-se numa representação da estrutura do sujeito em que, se um elo se desprende, todo o nó se desfaz, ou seja, para que o nó (estrutura) se sustente amarrado, os três elos (real, simbólico e imaginário) devem permanecer enlaçados.

O sujeito psicanalítico, na pós-modernidade, estabelece-se como clivado, heterogêneo, cindido, dividido. Percebe-se que, para Lacan, o sujeito é ser de linguagem, pois se constitui pela linguagem. Como postula Milner (1987, p. 49), o inconsciente na concepção lacaniana "funciona como uma língua interditada e a expressão mais manifesta deste interdito repousa nisto: o sujeito não pode articular plenamente o desejo que é inerente, que é vinculado por esta cadeia, que é constituído por esta cadeia".

De acordo com Teixeira (2005, p. 87), "desde *Os escritos técnicos de Freud* (...), Lacan mostra o jogo recíproco dos três grandes termos: o imaginário, o simbólico e o real". O

imaginário está ligado ao nascimento do eu, o simbólico, ao registro da castração e o real, à impossibilidade de formalização pela linguagem. Para Lacan, o real se distingue da realidade, pois ele é o impossível que escapa ao simbólico. A partir do estudo sobre o real, Lacan pensou a realidade desejante, que escapa ao simbólico e é inacessível ao pensamento subjetivo. Entretanto, o real é inseparável do imaginário e do simbólico e com eles forma uma estrutura – o nó borromeano.

Teixeira (2005, p. 89), pontua que

> o *objeto a* é então, para Lacan, questão de um resto, preso ao *real* e não simbolizável, objeto como falta e objeto como causa do desejo. Quanto ao desejo, ele é a margem que separa, devido à linguagem, o sujeito desse objeto supostamente perdido. Nas palavras de Y. S. de Souza (op. cit., p. 100), ele representa a pulsão na subjetividade que constitui simbólica e imaginariamente objetos (sentidos) que possam concorrer para sua (do desejo) satisfação; seu destino é o de jamais encontrar a plenitude.

Para Teixeira (2005), a partir das formulações lacanianas sobre o sujeito, um aspecto fundamental é o de que a pulsão requer novas organizações subjetivas, de forma que o sujeito está sempre em construção. Ou seja, ela estimula o sujeito a empreender uma busca por um objeto a fim de contentar-se. Entretanto, o objeto do desejo está sempre perdido, inacessível. O sujeito está em constante busca porque lhe falta algo. Portanto, essa relação com o objeto é sempre da ordem do desejo, daquilo que falta. O desejo do sujeito é o desejo do Outro, pois se percebe por meio do Outro, ou seja, reconhece seu desejo por intermédio do que o Outro lhe revela.

Como postula Pacheco (1996), a pulsão deve ser concebida como efeito da demanda do Outro, da linguagem. O sujeito, conforme Pacheco (1996, p. 54),

> como pulsional que é, se reinscreverá sempre, numa infinita produção de novos sentidos, ‘novos sujeitos’, que é na verdade este sujeito – não mais pregnantemente simbólico, mas *real, simbólico e imaginário,* borromeanamente amarrado, uma vez advindo do real.

De acordo com Pacheco (1996), a operação simbólica nomeia o sujeito pela mediação

do Outro, organiza e faz funcionar o princípio do prazer, barrando o gozo que, de impossível, passa a proibido.

Compreendemos que todo sujeito é um sujeito pulsional, que busca significantes que completem a falta com que se depara, é dividido, cindido, descentrado e constitui-se na e pela linguagem. Portanto, o sujeito, na sua condição desejante, está em constante produção. Ou seja, desloca-se do simbólico para o real (da linguagem para a pulsão), capaz de retornar ao simbólico, podendo modificar a situação já dada, ainda que momentaneamente, pois há sempre uma possível renovação lingüística, que possibilita ao sujeito transitar no universo de significantes e no universo de possíveis significações.

CAPÍTULO 2

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Apresentamos os postulados metodológicos que foram utilizados na concretização desta pesquisa, assim como os procedimentos teórico-metodológicos para a condução deste estudo, o cenário de pesquisa e também o perfil da participante da pesquisa.

2.1 Natureza da Pesquisa

Há muitos estudos que discutem a dicotomia entre método quantitativo e método qualitativo na pesquisa em Lingüística Aplicada. Pode-se encontrar descrições detalhadas em Scaramucci (1995), Larsen-Freeman e Long (1991), Grotjahn (1987), dentre outros.

De acordo com Larsen-Freeman e Long (1991, p. 14) "[...] a linha divisória entre os paradigmas não é rigidamente fixa, entretanto, nós apresentamos os métodos desenvolvidos ao longo do tempo com os dois paradigmas em qualquer extremidade" (tradução nossa). Grotjahn (1987, *apud* SCARAMUCCI,1995, p. 511) critica a rigidez dos dois paradigmas, sendo sua proposta uma ampliação dos mesmos (formas mistas). Ele identifica três critérios: método de coleta (quantitativo/qualitativo), método de análise (interpretativo/estatístico) e ainda a maneira da coleta ou o desenho da pesquisa (experimental/ (quase-)experimental).

Baseando-nos em Scaramucci (1995), e também levando em conta as especificidades de nossa pesquisa, dividimos o estudo em três etapas, para poder melhor apresentá-lo. Na primeira parte, focalizamos o produto (teste de leitura aplicado a alunos do curso de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia, que estavam atuando como professores nas primeiras séries do ensino fundamental). Nosso objetivo era selecionar, a partir do resultado

do teste de leitura, dois alunos, ou seja, um que tivesse obtido o menor resultado e, outro, o maior escore. Para isto, empregamos um método de coleta de dados que foi quantitativo e que teve o foco no produto. Nessa primeira etapa da investigação, utilizamos a 1ª prova comum de Português do processo seletivo (vestibular) de março de 2002, da Universidade Federal de Uberlândia. A prova foi aplicada a treze alunos do curso de Pedagogia (no item 2.2.2., explicamos como chegamos a apenas treze alunos) e continha um texto, de Roberto Pompeu de Toledo, que fora publicado na Revista Veja de 09 de maio de 2001, uma charge, de Angeli, publicada na Folha de São Paulo em 02 de agosto de 2001 e dez questões objetivas de interpretação de texto. A avaliação foi feita nos padrões da instituição que a elaborou. Após a correção do teste, uma situação inesperada apresentou-se, pois não houve leitores proficientes. Então, dentre os não-proficientes, optamos pela aluna que demonstrou maior interesse em participar da pesquisa e que estava atuando em uma 3ª série do Ensino Fundamental. Devemos esclarecer que, além dessa etapa que envolveu quantificações, o estudo se caracterizou pelo seu caráter qualitativo, conforme veremos a seguir.

Estamos cientes de que o instrumento (teste de leitura) que aqui utilizamos vai contra a concepção de leitura que estamos defendendo, por outro lado, do ponto de vista metodológico precisávamos utilizar um instrumento “autorizado”, visto que as universidades utilizam tal instrumento para seleção de seus candidatos. Portanto, a prova de vestibular utilizada só reforça o que estamos problematizando, ou seja, mesmo o aluno se constituindo como sujeito produtor de sentido, ao chegar ao vestibular, ele terá que fazer a leitura “autorizada” pela instituição que a elaborou.

Na segunda etapa da pesquisa, o foco do estudo esteve voltado para o processo. Foi feita uma entrevista semi-estruturada com a aluna-professora, para que pudéssemos levantar suas representações sobre leitura. O método de análise dos dados, nesta etapa, foi qualitativo, na medida em que valorizou nossa interpretação dos dizeres da participante no que se refere

ao discurso sobre leitura.

Na terceira etapa (escola púbica), foram realizadas quatro observações de sala de aula, com gravação em áudio e registros de notas de campo. O método de análise dos dados foi qualitativo.

Portanto, podemos caracterizar nossa pesquisa como sendo de base qualitativa, de natureza interpretativa, tendo utilizado quantificações somente no que ser refere ao teste de leitura. Buscamos estabelecer os sentidos possíveis para as práticas discursivas, no que concerne à leitura, a partir das representações da aluna-professora.

2.2 Procedimentos Metodológicos

Estão elencados, a seguir, os aspectos específicos da pesquisa, relativos aos procedimentos metodológicos, desde a escolha da participante, à coleta dos registros, aos instrumentos de pesquisa utilizados, assim como o cenário para essa pesquisa.

2.2.1 Cenário da Pesquisa

Foram dois os momentos da pesquisa:

- o primeiro aconteceu em uma Unidade Universitária da Universidade Estadual de Goiás, no curso de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia, contexto em que foi aplicado um teste de leitura a alunos desse curso e, posteriormente, foi feita uma entrevista semi-estruturada com a aluna-professora participante da pesquisa.
- o segundo aconteceu em uma escola da rede pública de ensino, em uma turma da terceira série do Ensino Fundamental, na qual foi feito o acompanhamento da prática pedagógica da aluna-professora anteriormente selecionada. Foram assistidas quatro aulas da professora.

A Universidade Estadual de Goiás, através de convênios com a Secretaria de Estado da Educação (Programa de Desenvolvimento e Valorização dos Profissionais da Educação), Associação Goiana dos Municípios (com adesão das Prefeituras Municipais), Associações e Sindicatos de Professores, vem, desde janeiro de 1999, desenvolvendo o Projeto Emergencial de Licenciatura Plena Parcelada para a graduação de professores do Ensino Fundamental das redes pública e particular de ensino. A proposta de convênio com a Universidade Estadual de Goiás (UEG) se justifica pela vantagem de a formação de professores ocorrer em uma universidade, já que essa integra atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, e possibilita a formação numa visão global e integrada do conhecimento.

Através desse convênio, pretende-se ampliar a oferta para atender à demanda e à qualificação dos professores da educação de 1ª a 4ª série do ensino fundamental no interior do Estado de Goiás. Na verdade, a interiorização constitui-se numa das principais metas da Universidade Estadual de Goiás, que está engajada na luta das comunidades do interior por melhores condições de atuação dos professores.

O Curso de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia atende a professores em exercício, das redes pública e particular, caracterizando-se na modalidade de Curso Emergencial em atendimento ao disposto na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, em seu artigo 62, estabelece que a formação para as quatro séries iniciais do ensino fundamental deverá se dar em nível superior. Tal curso é oferecido na forma parcelada para se adequar às condições dos professores que se encontram impossibilitados de se afastar de suas atividades docentes. Portanto, os cursos são ministrados em municípios que abrigam Unidades Universitárias da Universidade Estadual de Goiás.

O ensino superior no interior é um grande fator de progresso, em função dos recursos que concentra e pelas atividades e interações que estabelece. Possibilita atender não só à demanda de uma melhor qualificação profissional de professores, mas, ainda, à demanda

reprimida de indivíduos que, pelas condições de trabalho e de família, não podem se deslocar para os grandes centros urbanos. Tal expansão tem como finalidade a melhoria da educação oferecida à criança de 1ª a 4ª série, período que representa a base para o seu desenvolvimento e que exige uma formação mais adequada dos profissionais que aí atuam.

O ingresso ao curso acontece através de Concurso Vestibular específico para o curso, sob responsabilidade da Comissão Central de Vestibular da UEG. O candidato, para inscrever-se, precisa comprovar que faz parte do quadro permanente de professores das Redes Públicas do Ensino de Goiás (municipal ou estadual) que integram as regiões de cada Unidade Universitária ou fazer parte de uma Associação de Professores (rede particular); precisa também apresentar certificado de conclusão de Ensino Médio ou equivalente.

As turmas têm em média 50 alunos, e só poderão funcionar com um número mínimo de 30 alunos. O número total de vagas é definido em função de fatores como: solicitação de vagas apresentadas pelas Prefeituras à UEG ou pelas Associações de Professores; disponibilidade financeira de cada Prefeitura para atender às condições estabelecidas no convênio; possibilidade de atendimento da UEG; e composição das regiões por ela definidas.

A duração do curso é de três anos, com uma carga horária total de 2400 horas, distribuídas em 820 horas anuais, no 1º e 2º anos, e 760 horas no 3º ano. O curso funciona intensivamente nos meses de janeiro e de julho. Nesses meses, o curso funciona de segunda a sábado, com uma carga horária diária de oito horas. Nos demais meses, as aulas são ministradas às sextas-feiras à tarde e à noite, e aos sábados, pela manhã e à tarde; cada turno cumpre uma carga horária de quatro horas.

O curso tem como objetivo geral habilitar professores em exercício, nas Redes Públicas do Estado de Goiás, em Curso Emergencial de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia com habilitação para o Magistério de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Tem como objetivos específicos: graduar, em nível superior, docentes em exercício das Redes

Públicas do Ensino de Goiás, sem prejuízo de suas atividades regulares durante o período letivo na escola; buscar a melhoria da qualidade da educação oferecida aos alunos da rede pública; formar o professor para, através de sua inserção na escola, no sistema educacional e na sociedade, transformar a escola e sua prática docente; formar professores que sejam capazes de refletir, questionar, investigar e buscar soluções para as questões que surgirem em sua prática docente; possibilitar aos professores o domínio crítico do uso das novas tecnologias disponíveis na sociedade e, especialmente, nas escolas.

A escola da rede pública de ensino, na qual a aluna-professora participante da pesquisa ministra aulas, está localizada em um bairro de periferia da cidade de Caldas Novas – GO. Essa escola foi inaugurada em 11 de junho de 1999 e, em janeiro de 2000, iniciou suas atividades. Possui turmas de 1ª a 4ª séries e funciona nos períodos matutino e vespertino. Em relação ao espaço físico, a escola conta com seis salas de aula, uma sala para direção e secretaria, uma sala de professores, cinco banheiros e uma cantina com despensa. Tem dois pavilhões e é térrea. O corpo docente é constituído de dez professores e o corpo discente é formado de 350 alunos. Esses alunos são oriundos de diferentes estados, predominando alunos da Região Nordeste do Brasil. A clientela é bastante carente. A escola conta com: 01 diretora, 01 secretária, 02 merendeiras, 03 pessoas que fazem serviços gerais, 01 coordenadora e 10 professoras. A diretora fez Pós-graduação, em nível de Especialização em Psicopedagogia e a coordenadora fez Pós-graduação, em nível de Especialização em Literatura Infantil. A secretária e 07 professoras são graduadas em Pedagogia. Uma professora tem Pós-graduação, em nível de Especialização em Psicopedagogia e 02 professoras estão concluindo o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, sendo uma dessas professoras a que está participando de nossa pesquisa.

2.2.2 Escolha do (a) Participante da Pesquisa

Em um primeiro momento, entramos em contato com uma turma do Curso de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia (31 alunos) de uma Unidade Universitária da Universidade Estadual de Goiás, a fim de fazermos o levantamento dos alunos-professores que estavam atuando nas séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série) em escolas da rede pública de ensino. Obtivemos o seguinte resultado: 14 alunos não estavam atuando em sala de aula; 05 alunos atuavam na Educação Infantil; 03 alunos atuavam como professores substitutos e 09 alunos atuavam nas séries iniciais. Portanto, o teste de leitura só poderia ser aplicado a esses 09 alunos.

Resolvemos, então, fazer o levantamento dos alunos-professores na outra turma do mesmo curso (havia na época duas turmas nesta Unidade Universitária), e chegamos ao seguinte resultado: dos 31 alunos, que freqüentam essa turma, apenas quatro alunas atuam na rede pública de ensino, nas séries iniciais. Os demais alunos são professores na Educação Infantil ou atuam em escolas, mas estão fora da sala de aula ou não são professores. Após esse primeiro momento, o teste de leitura foi aplicado aos 09 alunos-professores de uma turma e aos 04 da outra turma, o que somou, então, 13 alunos-professores. Dentre esses 13 alunos-professores, 04 atuavam na 1ª série; 03, na 2ª série; 04, na 3ª série; 01, na 4ª série e 01, atuava na 3ª e 4ª séries (matérias específicas). Nove alunos-professores eram contratados, e quatro eram efetivos. Os 13 alunos-professores apresentavam, no mínimo, um ano de experiência nas séries iniciais. Sete alunos residiam em Piracanjuba-GO, cinco em Caldas Novas-GO, e um em Corumbaíba-GO.

Dos treze alunos-professores que participaram do teste de leitura, que continha dez questões, um aluno acertou três questões; seis alunos acertaram quatro questões; cinco alunos

acertaram cinco questões e, um aluno acertou seis questões. Portanto, consideramos que não houve leitores proficientes. Então, dentre os não-proficientes, escolhemos a aluna que apresentou maior interesse em participar da pesquisa e que cumpria o pré-requisito de estar atuando nas séries iniciais, em uma 3ª série do Ensino Fundamental. Depois desse primeiro momento, entrevistamos a aluna-professora e a acompanhamos no exercício de sua prática pedagógica, em uma escola da rede pública de ensino, na qual atua como professora.

2.2.3 Perfil da Participante da Pesquisa

A aluna, participante da pesquisa, tem 26 anos e reside na cidade de Caldas Novas. Cursou Magistério no Ensino Médio e, em 2005, cursava o último ano do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. É efetiva na rede pública de ensino, em Caldas Novas. Atua no magistério desde o ano de 2001. Ministra aula, na mesma escola, em duas terceiras séries, uma no período matutino e, a outra, no período vespertino. Cada terceira série possui 36 alunos. Ela está lotada em uma escola da rede pública de ensino, situada em um bairro da periferia de Caldas Novas. Atua, nessa escola, há três anos e possui quatro anos de experiência nas séries iniciais.

2.2.4 Descrição dos Instrumentos para a Coleta de Dados

Utilizamos, como teste de leitura, a 1ª prova comum de Português do processo seletivo (vestibular), da Universidade Federal de Uberlândia, de março de 2002, por ser uma instituição pública federal, conhecida pelo rigor em seus processos seletivos, e também por ser nesta instituição que estamos fazendo nosso Mestrado. Essa prova foi aplicada aos alunos do Curso de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia, da Universidade Estadual de Goiás,

em 22 de julho de 2005. A referida prova continha um texto, de Roberto Pompeu de Toledo, que foi publicado na Revista Veja de 09 de maio de 2001, uma charge, de Angeli, publicada na Folha de São Paulo em 02 de agosto de 2001, e dez questões objetivas de interpretação de texto. A avaliação foi feita nos padrões da instituição que a elaborou.

No dia 20 de agosto de 2005, foi feita uma entrevista semi-estruturada com a aluna-professora. O roteiro contou com as seguintes perguntas:

1) Você considera a leitura uma prática importante? Por quê?
2) Como foi sua experiência escolar no campo da leitura?
3) Você gosta de ler? O que você lê com mais freqüência?
4) Quantos livros você lê por ano?
5) Qual foi o último que você leu? Você gostou? Fale sobre ele.
6) A sua experiência, como leitor, contribui para a sua prática enquanto profissional?
7) Na sua opinião, por que os alunos, em geral, não gostam de ler?
8) Como você pensa que a escola deveria trabalhar a leitura?
9) Como você trabalha a leitura?
10) Com base em que é feita a escolha do material que deverá ser lido pelo aluno?
11) O que significa, para você, leitura?

Essas questões constituíram o eixo norteador da entrevista semi-estruturada, que foi realizada com a aluna-professora que se dispôs a participar da pesquisa. A entrevista foi gravada em áudio e realizada na Unidade Universitária, com duração de 20 minutos.

Conforme sugere Spink (1995), a entrevista semi-estruturada é a forma mais comum de acessar representações. O pesquisador, ao dar voz ao entrevistado, evita impor suas preconcepções e categorias e permite arrolar um farto material relevante ao objeto da investigação e às condições de produção das representações em pauta.

Foram assistidas quatro aulas de leitura, que foram gravadas em áudio. Também foram realizados registros em notas de campo das aulas assistidas. As observações em sala de aula ocorreram nos dias 13, 20 e 27 de outubro e no dia 03 de novembro, no ano de 2005.

2.2.5 Procedimentos para a Coleta de Dados

Os dados desta pesquisa foram coletados em dois momentos distintos. Primeiro, em uma Unidade Universitária da Universidade Estadual de Goiás e, posteriormente, em uma escola da rede pública de ensino. A coleta de dados ocorreu no período de julho a novembro de 2005, e seguiu os seguintes passos:

1. Aplicação de um teste de leitura (1ª prova comum de Português do processo seletivo, da Universidade Federal de Uberlândia, de março de 2002), contendo dez questões, a 13 alunos do Curso de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia, da Universidade Estadual de Goiás;
2. correção desse teste de leitura, nos moldes da instituição que o elaborou, para que chegássemos a dois alunos, ou seja, um que apresentasse o menor escore e outro que apresentasse o maior escore, para participar da outra etapa da pesquisa. Entretanto, não houve leitores proficientes e, dentre os não proficientes, optamos por uma aluna que estava atuando em uma 3ª série e que se mostrou bastante interessada em participar da pesquisa;
3. realização de entrevista semi-estruturada, com a aluna-professora, a fim de levantar suas representações sobre leitura;
4. observações de sala de aula, em uma turma da terceira série do ensino fundamental, com gravações em áudio e registros em notas de campo.

2.2.6 Procedimentos para a Análise dos Dados

Apenas a correção do teste de leitura exigiu quantificação, que foi feita manualmente, seguindo o critério da instituição que elaborou a prova de vestibular. Podemos dizer que nosso estudo caracteriza-se pelo seu caráter qualitativo.

Nossa análise, de cunho qualitativo, ocorreu a partir dos dados obtidos por meio de:

- entrevista semi-estruturada, que foi realizada com a aluna-professora, participante da pesquisa;
- observação de sala de aula, com gravação em áudio e registros em notas de campo.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta pesquisa está ancorada em uma concepção de leitura que percebe o sujeito como produtor de sentido, pois esse é determinado sócio-historicamente e constituído ideologicamente. Ou seja, o sentido está fora do texto, está no leitor, que, ao interpretá-lo, faz sua leitura baseado em tudo o que o constitui como: aspectos sociais, filosóficos, históricos, ideológicos e culturais. Nesta concepção de leitura, é o sujeito quem, sendo produtor de sentidos, determina as leituras. Vale ressaltar que o leitor não é percebido aqui como um sujeito uno, que controla conscientemente a linguagem e o sentido, mas um sujeito que participa de uma determinada formação discursiva e que é clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, no qual se inscreve o discurso.

Para nossa análise, propriamente dita, julgamos necessário analisar também a instituição escola, já que esta é uma instância perpassada também por aspectos ideológicos, sociais, históricos e culturais, que influenciam as representações sobre leitura do corpo docente e, conseqüentemente, do corpo discente.

Na análise a seguir, partimos da visão geral das representações da aluna-professora. Na perspectiva pós-estruturalista, o conceito de representação reúne características atribuídas à linguagem como: indeterminação, ambigüidade e instabilidade. Apoiamo-nos, então, na perspectiva segundo a qual a representação não guarda o significado ou a presença do objeto. Como aponta Silva (2000), a representação é uma forma de atribuição de sentido e é um sistema lingüístico e cultural, portanto, é um sistema arbitrário e ligado às relações de poder. E, de acordo com Woodward (2000), damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos, a

partir das nossas representações, ou seja, a partir dos sentidos que produzimos. Partindo desses postulados, compreendemos que as identidades individuais e coletivas, os discursos e os sistemas de representação criam os lugares a partir dos quais os sujeitos se posicionam e de onde podem falar, ou seja, entendemos que toda a prática de representação acarreta relações de poder. Portanto, sabemos que os dizeres da aluna-professora são dizeres que têm implicações ético-políticas e que guardam relações de poder. A aluna-professora, no primeiro momento, falou do lugar discursivo "instituição universitária", na qual ela cursava o último ano da graduação em Pedagogia e, em um segundo momento, falou do lugar discursivo "escola pública", na qual é professora de uma 3ª série do Ensino Fundamental.

Procuraremos, agora, deter-nos na análise dos enunciados selecionados da entrevista semi-estruturada realizada com a aluna-professora e também nos registros de anotações de campo que fizemos durante as aulas assistidas. A esta altura do texto, faz-se necessário lembrar que o objetivo principal deste estudo foi investigar as representações da aluna-professora, no que concerne à leitura, a fim de verificar se esta é tratada como um espaço de produção de sentido.

Isso é essencial, uma vez que a hipótese que norteou nossa pesquisa partiu do princípio de que a leitura não tem sido tratada como um espaço de produção de sentido, porque a prática do professor de leitura é resultante das representações (sobre leitura) que o constituem e que foram adquiridas (e firmadas), principalmente, durante seus anos de formação profissional, e isto parece exercer um impacto direto sobre sua atuação.

Para iniciarmos a entrevista semi-estruturada, perguntamos à aluna-professora se ela considerava a leitura uma prática importante. Vejamos sua resposta:

> "*– Muito importante, porque **a leitura é a base de tudo**, através da leitura você aprende a interpretar, você aprende a refletir, você que é um ser pensante através da **leitura"***. (grifo nosso)

A partir dos dizeres da aluna-professora, podemos perceber que ela explicita a representação de que a leitura é que sustenta tudo, que é por meio dela que o ser humano torna-se pensante. Percebe-se que, no plano da idealização, a professora repete o discurso que é esperado dela na academia, visto que ela (a leitura) deveria, segundo o discurso da academia, fornecer subsídios e oportunidades para que os sujeitos pudessem problematizar conceitos, rever ideologias e fazer os deslocamentos necessários para provocar mudanças. As idéias de que a leitura sustenta tudo e de que quem lê torna-se um ser pensante nos parecem vagas, pois, dependendo da forma como essa habilidade vai ser trabalhada, não há, sequer, um processo de reflexão. Quando as abordagens de leitura ficam na dimensão do texto apenas, como ocorre nas aulas da professora participante da pesquisa, conforme veremos mais à frente, os aspectos ideológicos e subjetivos, e outros fatores como as condições de produção dos discursos materializados nos textos ficam totalmente negligenciados. Por outro lado, somos seres pensantes por natureza, entretanto, só seremos seres reflexivos, se formos incentivados a problematizar as idéias.

A fim de concluirmos a entrevista, perguntamos o que significava leitura para ela. Vejamos:

> "– ***Tudo****, é a base de tudo, é o alicerce. Através da leitura, você vai atingir todas as disciplinas.* ***Através da leitura****, você se torna uma pessoa crítica, mas um crítico, vamos dizer, construtivo. Você fica mais reflexivo. É* ***a base de tudo****, você interpreta o mundo melhor, você pode mudar o meio em que você vive. É fundamental* ***leitura"***. (grifos nossos)

Percebemos que, novamente, ela utiliza o termo "tudo" para dizer o que a leitura significa para ela, o que, para nós, aponta para um certo esvaziamento no uso do pronome indefinido (tudo), ou seja, dizer que leitura significa *tudo*, que é a base de tudo, o alicerce, na verdade não significa nada. A professora parece não saber exatamente como definir esse "tudo", e parece sugerir que a escola será capaz de fornecer esse "tudo" ao aluno, independentemente da abordagem de leitura que adota. O problema é que quando essa

abordagem, como veremos, fica no nível da mera decodificação, ela não levará ao posicionamento crítico-reflexivo, conforme parece desejar a professora. Quando comparamos os dizeres da professora com sua atuação na sala de aula, percebemos que ela reproduz o discurso sobre leitura que ela ouve no meio acadêmico, mas está constituída, de fato, numa concepção de leitura que não emancipa o aprendiz. Suas aulas de leitura limitaram-se à leitura em voz alta do texto, tanto por ela quanto pelos alunos, a perguntas cujas respostas eram facilmente encontradas na superfície textual, não exigindo nenhum esforço de interpretação nem por parte dos alunos nem da própria professora.

Na seqüência desse trecho, percebemos que o conceito amplo de leitura apontado (*leitura significa tudo*) acaba limitado à leitura que se faz em cada disciplina. Apesar de a leitura ser vista como um ato necessário na escola, como nos mostram os dados (contexto da professora), percebemos que, em nenhuma aula analisada, houve o estímulo para que os alunos tomassem parte do processo de construção de sentido; este era "dado" pela professora ou autorizado pelo material didático. Sendo assim, o texto continua a ser visto como portador de um único significado e fechado em si mesmo. Dessa forma, o professor é aquele que tem a leitura autorizada pelo texto e pela instituição e que não proporciona aos alunos a oportunidade de questionamentos.

Nas aulas que assistimos, da aluna-professora, percebemos que a leitura é trabalhada como uma forma de extrair significado do texto, na verdade, extrair um único sentido: aquele que a professora autoriza. Portanto, esse é compreendido como um objeto portador de "um sentido", que está lá para ser resgatado. Nessa perspectiva, o leitor continua a ser visto como passivo, centrado, que não é capaz de construir sentidos, mas que é capaz apenas de apreender o(s) significado(s) inscrito(s) na superfície do texto. A ênfase é dada ao texto, que é fechado, acabado, que guarda o significado.

Partindo da entrevista semi-estruturada, na qual a aluna-professora deixa deslizar na materialidade lingüística conceitos sobre leitura, provavelmente discutidos em sua graduação, e chegando às aulas assistidas e gravadas em áudio, deparamo-nos com uma realidade em que os dizeres (a materialidade lingüística) da professora não coincidem com sua atuação em sala de aula, quer dizer, o que apontava para uma prática de leitura que leva à reflexão, ao posicionamento crítico e à emancipação dos sujeitos leitores, acabou revelando-se uma prática de leitura no nível textual, que pressupunha sempre a imanência do sentido no texto. Essa leitura como processo crítico-reflexivo só seria possível se ocorresse na dimensão do discurso, levando-se em consideração o processo de construção de sentidos por parte dos sujeitos-leitores que estão sempre posicionados sócio-historicamente e são ideologicamente constituídos. O que apareceu na prática da professora, apesar de ela estar completando um curso superior de formação de professores, foi a concepção de leitura que pressupõe a extração de significado do texto, ou seja, uma concepção que projeta para fora do sujeito a origem do significado, que defende a existência de um sentido anterior à interpretação e que se mantém imune às diferenças de contexto e de perspectiva.

Pode-se perceber que a ênfase é dada ao texto e aos dados que este contém como ponto de partida para a compreensão. De acordo com Kato (1999), essa posição teórica corresponde ao tipo de processamento de informação denominada *bottom-up* ou ascendente, ou seja, enfatiza-se o texto e os seus dados e, a idéia de que o leitor é capaz de construir o significado com base nos dados do texto. Entretanto, ele pouco lê nas entrelinhas. É possível deduzir que o aluno não chega a ser visto como um sujeito leitor, já que, a esse, não é dada a possibilidade de fazer sua leitura, nem interagir com os dados do texto, visto que a prática de leitura se vê reprimida pelo próprio texto, que é visto como um objeto que guarda uma única interpretação: aquela proposta pela professora e pelo livro didático.

De acordo com o que nos aponta Coracini (2002), nessa concepção de leitura, o texto continua a ser autoridade, portador de significados por ele limitados. Na verdade, o texto tem prioridade sobre o leitor, o qual precisa ser competente, a fim de apreender o(s) significado(s) no texto inscrito(s).

Na primeira aula que assistimos, a professora, primeiramente, propôs que os alunos lessem em voz alta (o que ela chamou de leitura compartilhada) o livro “As coisas que a gente fala”, de Ruth Rocha. Depois da leitura oral dos alunos, ela leu o livro novamente e foi explicando o texto. Fez perguntas aos alunos sobre a história. Muitos respondiam de acordo com o que encontravam na superfície do texto lido, enquanto outros mantinham-se dispersos. Ela explorou rapidamente a história e, em seguida, solicitou que cada um desenhasse uma mala ou uma maleta, depois, escrevesse uma mentira que já havia inventado e colocasse dentro da mala. Finalmente, fizeram um mural, que foi afixado no fundo da sala de aula.

A partir dessa atividade, percebemos que a leitura foi utilizada como pretexto para que as crianças trabalhassem a escrita, ou seja, a professora partiu de um evento de leitura, primeiramente, feita pelos alunos em voz alta e, posteriormente, feita por ela própria, a fim de levar o aluno a escrever uma mentira inventada por ele. Percebemos, a partir desse procedimento, que o ato de ler foi realizado com a finalidade de propiciar um evento de escrita. Foi possível observarmos também que o texto é visto como um objeto que retém “um sentido único e autorizado”, e que o aluno é visto como um ser capaz de depreender esse sentido no momento em que lê ou que ouve a leitura (em voz alta) da professora. Notamos que a leitura é vista como um trampolim para se chegar à escrita, o que nos possibilita entender que, para ela, a escrita parece ter primazia sobre leitura e que para chegarmos à escrita precisamos depreender o sentido “autorizado” do texto.

Na segunda aula, a professora explicou que cada aluno receberia um livrinho de história diferente e que teriam que lê-lo silenciosamente, para depois preencherem uma ficha.

Ela solicitou-nos que distribuíssemos os livrinhos, visto que alguns alunos queriam escolher livros com poucas folhas, com pouco texto. Para incentivá-los a ler, a professora enfatizou a idéia de que a leitura traz conhecimentos. Então, os alunos fizeram uma leitura silenciosa; alguns alunos estavam mais atentos ao ato de ler, outros estavam bastante distraídos. À medida que concluíam a leitura, a professora distribuía as fichas de leitura. Admirou-se, porém, quando alguns mais indisciplinados ou mais inquietos lhe pediram, tão rapidamente, a ficha para começar a responder, pois percebeu que alguns alunos haviam apenas fingido ter lido.

Em seguida, a professora foi inquirida por uma aluna sobre o que seria uma "idéia principal", ao que ela respondeu dando o exemplo da história do "Pinóquio". Após contar rapidamente a história, a professora então perguntou qual era a idéia principal. Como a aluna não respondeu, a professora, então, disse que era a seguinte: "*não devemos mentir, devemos sempre falar a verdade*". Os alunos responderam a ficha de leitura quase sem fazer perguntas sobre a história. Após o lanche, a professora pegou aleatoriamente um dos livrinhos lidos e perguntou quem o havia lido. Então, perguntou ao aluno o que ele havia entendido do livro. O aluno respondeu que não havia compreendido nada, entretanto, ele havia completado a ficha. Então, a professora resolveu ler em voz alta o tal livrinho (A chave perdida) e foi fazendo perguntas para os alunos sobre a história. E os alunos iam respondendo com as palavras do livro. Ela questionou-os sobre a idéia principal e apenas dois alunos responderam à pergunta. Constatamos que as duas respostas estavam de acordo com o que a professora esperava ouvir e, também percebemos que ela não incentivou outras respostas, apenas deu seqüência à aula.

Novamente, percebemos que o evento de leitura serviu como subterfúgio para trabalhar a escrita, o que nos possibilita inferir sobre a predominância do ato de escrever sobre o ato de ler. Estamos certas de que há relação direta entre leitura e escrita e que, para que o aluno adquira o código padrão, é preciso que ele esteja exposto à escrita e, é claro, à leitura.

Entretanto, foi possível verificarmos que a leitura era proposta com a finalidade de pinçar os sentidos autorizados do texto e para servir como ponto de partida para a escrita. A nosso ver, a aula acabou perdendo seu objetivo principal, que era o desenvolvimento da habilidade de leitura, a partir da qual, segundo as palavras da professora, seria possível levar o aluno ao processo de reflexão e de construção de conhecimento. Este processo, é claro, só seria possível se o aluno fosse visto como um sujeito capaz de produzir sentidos e de se posicionar diante dos sentidos que produz.

Na terceira aula, a professora entregou uma folha mimeografada que continha trechos de uma história os quais estavam misturados, ou seja, fora da ordem lógica dos fatos. Os alunos leram os trechos e os organizaram em uma seqüência lógica. Depois que ordenaram as partes, os alunos recortaram as tiras e as colaram em outra folha. Fomos questionadas por um aluno sobre a seqüência dos fatos, mas achamos melhor pedir-lhe que procurasse a professora, pois tínhamos dúvidas também.

A professora explicou repetidas vezes que as histórias têm início, desenvolvimento e fim. Argumentou também que deveriam ler e enumerar “corretamente” os fatos. Frisou que a história não estava na seqüência correta e os lembrou de que, na semana anterior, já haviam feito a mesma atividade (história do Patinho Feio). A professora leu cada tira e pediu que cada um desse um título para a história. À medida que concluíam a primeira etapa (ler, ordenar, enumerar, recortar e colar), mostravam a folha à professora, que a corrigia. Muitos alunos tentaram copiar a resposta dos colegas. Após terem ordenado a história em outra folha, eles a ilustraram e a reescreveram, ou melhor, copiaram-na. Alguns alunos apenas colaram os trechos na seqüência, mas não reescreveram o texto, enquanto que outros apenas reescreveram, porém não organizaram as tiras na seqüência. À medida que concluíam a tarefa, a professora recolhia os trabalhos.

Reincidentemente, foi possível perceber que a professora atrela escrita à leitura, ou seja, nas aulas observadas, notamos que ela tinha o objetivo primeiro de chegar à produção escrita. É possível concluir, assim, que ela, de forma "camuflada", partia da leitura com o intuito de chegar à escrita. Ou seja, nessa terceira aula, ela partiu de uma atividade "lúdica", na qual os trechos da história estavam misturados, com a finalidade de levar o aluno a reescrever a história. Lê-se o que está na superfície do texto, para se chegar a um evento de escrita, no qual fica registrado o que o aluno conseguiu produzir e, o professor pode, assim, avaliá-lo. Novamente, apontamos que essas duas atividades podem andar juntas, complementam-se, porém o que problematizamos nesta pesquisa é a aula de leitura, a forma como esta é conduzida. Na sala de aula, o professor deve trabalhar tanto com a leitura, quanto com a escrita, mas se ele fica apenas no nível textual, deixa de lado o sujeito leitor (aluno) e tudo que o constitui, trabalhando apenas com uma leitura superficial, que não prevê uma participação maior do aluno e nem mesmo a sua própria. Também questionamos o fato de que a professora, ao solicitar que os alunos enumerassem corretamente os fatos, mostra que, para ela, só há uma possibilidade de organização do texto. Na verdade, quando ela propõe essa atividade, ela descarta outras possibilidades de leitura e de organização do texto, autorizando apenas uma única resposta.

A quarta aula, mais uma vez, começou a partir de uma proposta de leitura para que os alunos pudessem chegar a um momento de escrita. A professora, primeiramente, entregou o texto mimeografado "Dona traíra se deu mal" e solicitou que o lessem para depois interpretá-lo. Pediu-lhes que prestassem atenção, pois, em suas palavras, "***tudo*** estava no texto" (grifo nosso). Em seguida, ela leu o texto em voz alta e, depois, orientou-os para lerem compartilhadamente. Após a leitura do texto, os alunos receberam uma ficha de leitura para preencherem. À medida que cada aluno concluía a tarefa, a professora corrigia individualmente. Entretanto, mesmo tendo corrigido separadamente a ficha de cada aluno, ela

propôs uma correção oral. Durante essa correção, ela fez perguntas e os alunos responderam com palavras do texto. Percebemos que apenas uma aluna deu uma resposta fora do texto e a professora limitou-se a dizer: "– Ok!".

É possível constatarmos novamente que o ato de ler é visto como pretexto para se chegar a um evento de escrita. Percebemos que essa proposta de leitura está pautada numa abordagem linear, que constrói o significado a partir da análise e síntese do significado das partes, que Kato (1999) aponta como o segundo tipo de processamento de informação, chamado *bottom-up* ou ascendente. Para essa autora, nesse segundo tipo, o leitor pouco lê nas entrelinhas, o que significa dizer que ele cria o significado com base nos dados do texto.

Podemos perceber que a concepção de sujeito, que sustenta essa proposta de leitura, opera com a idéia de um sujeito consciente, centrado, que deve apreender o significado que está no texto, enquanto este é visto como um objeto fechado, que "guarda" as possíveis interpretações nele inscritas. Isto pôde ser percebido quando a professora aconselhou aos alunos que prestassem atenção, visto que "tudo" estava no texto. "Tudo" só pode estar no texto, se este for compreendido como um objeto fechado e que, portanto, guarda significados preestabelecidos.

De acordo com Rajagopalan e Arrojo (2003, p. 89), "o postulado logocêntrico de que o significado se localiza na letra, fora do homem e de seu contexto, condiciona a postura e a conduta do professor perante seus alunos". Sendo assim, o professor, com a influência que possui, tem a autoridade que lhe é concedida pela instituição de ensino para estabelecer (prescrever) os significados que poderão ser aceitos e, com isso, ele impede que seus alunos realmente se constituam como sujeitos leitores. Os autores nos mostram que à medida que o professor não se percebe como sujeito produtor de sentido, ele busca no livro didático, por exemplo, a resposta autorizada. Sendo assim, ele acaba proporcionando, segundo Rajagopalan e Arrojo (2003, p. 89) um "desserviço à educação". Na verdade, o que os autores acima

chamam de desserviço à educação é um professor apenas propagar significados que foram incutidos e que têm o caráter de verdade. Parece-nos que a professora, ao ocultar ou ignorar o interesse ideológico que determina a leitura que ela propõe como correta, aponta para o fato de não estar constituída pela leitura e, por outro lado, ela acaba subestimando a capacidade de seus alunos. Com isso, acaba impondo a repetição da mesma matriz logocêntrica na qual ela se formou, se constituiu. Ou seja, ela tem como representação de leitura, aquela que lhe foi passada ao longo de sua formação escolar. A partir dessas deduções, podemos inferir que a professora, no plano do consciente, pode dizer que a leitura é a base de tudo, que é aquilo que o aluno precisa para que se torne um ser pensante, reflexivo e crítico, entretanto, no nível do inconsciente, suas representações de leitura continuam vinculadas ao modelo utilizado em sua formação, ou seja, continuam sofrendo a influência da matriz logocêntrica, para a qual o significado está na letra.

É possível estabelecermos uma dicotomia que se apresenta, quando a aluna-professora fala do lugar discursivo ligado à instituição universitária e quando, como professora, fala do lugar discursivo ligado à escola pública. Ou seja, percebemos que foram instauradas posições divergentes pela participante da pesquisa. Durante a entrevista semi-estruturada, que ocorreu na instituição universitária, a aluna-professora apontou nos seus dizeres as seguintes representações de leitura:

> *"a leitura é a base de tudo", "hoje eu dou mais ênfase, mais importância pra leitura", "eles viajam", "procuro relacionar a leitura com a realidade deles", "a leitura agora para mim é tudo", "é através da leitura que você vai ser um cidadão crítico, através da leitura".*

No entanto, pudemos observar que há uma distância entre as representações sobre leitura que são explicitadas pela aluna-professora e a forma como ela propõe a leitura em sua sala de aula. Enquanto nas aulas observadas, foi possível percebermos que a leitura é utilizada como subterfúgio para se trabalhar a escrita, na entrevista realizada, a aluna-professora

apontou para o ato de ler como uma prática que proporciona ao aluno criticidade. Ao deixar fluir suas representações, ela utiliza o pronome indefinido “tudo”, como se esse pudesse alcançar um sentido quase inatingível, porém esse pronome acaba tendo seu sentido esvaziado.

Parece-nos ser possível afirmar que a aluna-professora, ao trazer à tona suas representações sobre leitura, possibilita-nos inferir que, para ela, tal prática de leitura permanece numa perspectiva idealizada, já que no seu dia-a-dia percebemos que a leitura ocorre da forma que a instituição escola tem legitimado até hoje (ler oral ou individualmente, responder perguntas e fazer cópias) e serve como ponto de partida para a escrita, não sendo assim enfatizada a produção de sentido.

De acordo com Coracini (2002), uma falsa homogeneidade acaba encobrindo diferentes pontos de vista em uma sala de aula. Diferentes percepções poderiam estimular mudanças, contestações e discussões. Por esta razão, a leitura não deveria ser trabalhada de forma a se ignorar o espaço rico que é a sala de aula; rico justamente porque é um espaço, por natureza, heterogêneo. Nas aulas observadas, foi possível percebermos que a professora, no plano do consciente, parece perceber a leitura como um ato fundamental, “a base de tudo”, entretanto, inscreve-se em uma base teórica que se baseia na “extração” de significados e de um sentido único a ser captado a partir da superfície textual. Na entrevista, a professora apontou para uma leitura reflexiva, mas nas suas aulas, constatamos que ela trabalha a leitura com a finalidade de retirar “tudo que está no texto”. Mais uma vez, percebe-se que a leitura não é percebida como um espaço de produção de sentido. Vejamos um trecho extraído da quarta aula assistida (gravação em áudio):

> **“–** *Hoje nós vamos fazer um texto, tá? Vamos ler um texto e vamos interpretar o texto. Tá bom? Oh, eu vou entregar para vocês, vou ler primeiramente, tá? Cada um depois vai ler e vai responder. Tem tudo aí, tá no texto, é interpretação de texto. Então, não precisa: “professora o que que é para fazer aqui?” Que eu não vou falar. E para entender, vocês têm que*

> *fazer o quê? "Silêncio" (resposta dos alunos). Só silêncio? Hã? Depois vocês têm que fazer o quê? Ler, leitura para você entender, não é? "É" (resposta dos alunos). Então, tá bom!"*

Mais uma vez, percebemos uma abordagem ao texto que reduz a leitura à mera decodificação ou à descoberta de informações que predominam no texto; um processo que enclausura a possibilidade de múltiplos sentidos. Como aponta Coracini (2003), a instituição escolar autoriza o professor e este passa a ser reconhecido pela sociedade e pelos alunos, apresentando-se, então, como aquele que tem a leitura autorizada pelo texto e pela instituição, como aquele que não oportuniza aos alunos questionamentos. No dizer da professora apontado acima, verificamos que os verbos fazer (um texto), ler (um texto) e interpretar (o texto) são utilizados como se fossem sinônimos ou como se fossem um pré-requisito para o outro. Neste trecho, é possível percebermos que a leitura serve para escrever e, que ler é interpretar. Contudo, sabemos que só há interpretação, ou melhor, produção de sentido, se houver oportunidade para tal. Porém, isso não foi percebido nas aulas observadas, pois o que predominou foi a ação de fazer um texto. Nas aulas que assistimos, constatamos que o objetivo principal da aula de leitura era chegar à escrita (criação ou cópia). Parece-nos possível apontar que a professora acaba por fazer uso do desejo de centralização, baseada na crença de que é detentora do saber e que controla a aprendizagem. Nesse trecho, é possível observarmos que quando a professora propõe aos alunos uma atividade de interpretação, em seguida, ela deixa deslizar que "tudo está no texto", ou seja, ela aponta para a leitura "autorizada", que está na superfície textual e que os alunos precisam apreendê-la.

Segundo Coracini (2003), ainda reina na escola a visão logocêntrica, segundo a qual compreender ou interpretar significa rastrear a fonte, o centro, conseqüentemente, a verdade e o significado, por vezes profundo e escondido, porém sempre no texto. Para a autora (2003, p. 286), na visão logocêntrica, o ideal de professor é aquele "que é consciente de sua tarefa de ensinar, de seu eu, de seu dizer, que só tem certezas e verdade". Na realidade, esse professor

idealizado não questiona as verdades, portanto, não as percebe como mutáveis, que têm relação com o momento histórico-social. O professor, de forma generalizada, não se percebe como sujeito interpelado pela ideologia, a qual perpassa toda relação social; não se vê atravessado pelo inconsciente, por ser constituído pelo(s) outro(s) e, também por se constituir na falta, no desejo, de forma que não pode controlar nem ser controlado, a não ser na rede de relações de poder, que, mesmo assim, não pode prever tudo nem inibir todas as possibilidades de resistência.

Primeiramente, na entrevista, a aluna-professora pareceu apontar para uma possibilidade de resistir à noção de prática de leitura apenas como extração de significados. Entretanto, nas aulas assistidas e analisadas aqui, é possível constatarmos que, como aluna de um curso de formação de professores, a professora deveria apresentar um posicionamento crítico frente ao ato de ler, já que ela diz estar “agora” constituída da leitura. No entanto, sua prática pedagógica aponta para uma concepção de leitura como um ato de apreensão de idéias deixadas no texto; o professor autoriza e é autorizado a deixar aflorar tais idéias do texto, que ainda é visto como um objeto que “guarda” o significado que está inscrito ali.

A partir do que foi pontuado por Moisés (1998) a respeito das inovações pedagógicas que têm, na realidade, servido para estruturar e regulamentar o sistema escolar, é possível compreendermos que a produção de sentido não é praticada, na escola, pelo professor, pois este utiliza a leitura como uma forma direcionada de controle.

Partindo dos dados analisados, é possível apontarmos para o fato de que, nas aulas assistidas, não houve espaço para a produção de sentido, ou melhor, o espaço que existe delimita que se deve apenas extrair as respostas do texto. Mas como poderia o professor tratar a leitura como espaço de produção de sentido, se ele mesmo não está constituído por essas representações sobre leitura? Ou melhor, como tratar a leitura como espaço de produção de sentido, se essa concepção de leitura lhe é tão recente, se a professora não fez ainda os

deslocamentos necessários para se constituir nela? Na entrevista semi-estruturada, a aluna-professora, quando inquirida sobre sua experiência escolar no campo da leitura, deu-nos a seguinte resposta:

> *"– Não foi muito boa, eu não tive, assim, experiência marcante. Foi a partir do momento que eu comecei a fazer faculdade e devido às minhas necessidades pra aprendizagem com meus alunos, que eu vi a importância da leitura"*.

Entretanto, quando questionada se sua experiência como leitora contribuía para sua prática enquanto profissional, a aluna-professora foi enfática ao responder que contribuía muito. Então, perguntamos se foi, para ela, importante fazer o curso de Pedagogia. Vejamos a resposta:

> **"–** *Muito! Foi fundamental! Eu mudei, assim, meu modo de pensar completamente. Agora tenho uma visão do futuro, agora eu quero que meus alunos comecem realmente a gostar da leitura completamente, mudou meu pensamento completamente. Como eu disse, ele (o professor) tem que ser um deformador, o professor tem que ser um deformador e não um formador, porque formador, você vai colocar opinião, você vai dar, assim, você vai dar uma opinião pra ele e indiretamente ele vai ter que aceitar esta opinião, você dá regras e um deformador não, você sempre questiona, você vai indagar o aluno a refletir por ele mesmo"*. (grifo nosso)

E ela acrescentou:

> *"– O professor deformador é aquele que realmente faz o educando se tornar um ser pensante, reflexivo e crítico"*. (grifo nosso)

Em relação à sua experiência escolar, a aluna-professora apontou que não houve nada marcante e que só na sua graduação ela percebeu a importância da leitura. Ela ingressou no Magistério no ano de 2001 e começou a cursar Pedagogia em 2002, tendo concluído o curso em 2005. Antes de seu ingresso na faculdade, a aluna-professora diz não ter vivido nenhuma experiência marcante, todavia, no término de sua graduação, ela aponta para a leitura como a base de tudo. Parece-nos que essas representações daí surgidas fazem parte de certa necessidade que a aluna tem de se apresentar como constituída por uma visão de leitura que é

respaldada pela academia. Novamente, é possível percebermos a diferença entre o dizer e o fazer da aluna-professora. De acordo com ela, “agora” ela mudou seu modo de pensar e, com isso, percebe a importância de trabalhar a leitura de forma diferente.

Ela traz à tona a expressão “professor deformador”, o qual, segundo ela, é quem realmente faz o educando se tornar um ser pensante, reflexivo e crítico. E, na contrapartida, aponta o “professor formador” como alguém que impõe sua opinião, que dá as regras. No entanto, observamos, de forma reincidente, que a professora não fez esse deslocamento apontado, apresentando-se, assim, como alguém que detém o poder, o conhecimento e que tem a autoridade para prescrever o certo e o errado, no que se refere às respostas de compreensão de texto, e para dar as regras no jogo da sala de aula. Isto, então, nos permite problematizar o que ela considera um ser pensante, reflexivo, crítico, já que o aluno não é visto como um sujeito capaz de produzir sentido, mas que é capaz de retirar os significados que se encontram enclausurados no texto que, por sua vez, continua a ser visto como um objeto fechado.

Em nossa forma de pensar, com um ensino centrado em uma matriz logocêntrica, a professora está longe de vislumbrar um ensino que estimule o sujeito a produzir sentido, que possibilite o sujeito a fazer leituras outras que não só as autorizadas por ela e, que perceba o aluno não como sujeito uno, mas como sujeito perpassado pelo inconsciente, cujos atos e escolhas têm conseqüências político-ético-sociais.

Percebemos que a aluna-professora, na entrevista semi-estruturada, apontou para uma possível mudança na sua forma de pensar e na sua práxis em relação à leitura, provavelmente advindas de seu curso de graduação em Pedagogia. No entanto, na sua prática pedagógica não observamos tal mudança, visto que ela limitou-se a trabalhar o texto apenas na sua superfície. Então, quando ela diz ter “agora” uma visão de futuro e que “deseja” que seus alunos comecem realmente a gostar da leitura, surge-nos alguns questionamentos já apontados na

nossa introdução: o que se consegue com um ensino imposto de maneira inflexível e que torna a leitura pouco prazerosa para os alunos? Conseguirá esse aluno interessar-se pela leitura? Tornar-se-á um indivíduo com pensamento reflexivo e crítico? O que se consegue, em nossa opinião, é um faz-de-conta, ou seja, o professor finge que trabalha a leitura e os alunos fingem que lêem, que são leitores.

Em nossa opinião, se a professora anuncia ter agora uma visão de futuro, que quer que seus alunos gostem completamente da leitura, que ter cursado Pedagogia mudou totalmente seu pensamento, que professor tem que ser "deformador" e não "formador", esperava-se que ela fosse capaz de "furar" o sistema e promover uma prática de leitura que não se limitasse a trabalhar o texto apenas em sua superfície, mas que propusesse a interpretação, o incentivo a outras possibilidades de leitura.

Na realidade, a aluna-professora não chega a fazer o deslocamento que ela apontou na entrevista semi-estruturada, contudo ela acredita que faz tal deslocamento, porque "agora" ela sente que mudou. Mas mudou em quê? Talvez ela "agora" esteja promovendo mais momentos de leitura, de trabalho com livros, com textos. Questionamo-nos sobre tal mudança, pois, na realidade da sala de aula, ela propõe aos alunos que prestem atenção, porque "tudo" está no texto. Temos convicção de que ela seja fruto de um ensino centrado na letra e de que abandonar esse "modelo" não é algo que ocorra de forma tão "natural" assim. Isso nos permite apontar para o contraste que aí desponta, já que a aluna-professora deixa fluir suas representações sobre leitura advindas de sua formação básica e que entra em choque com sua formação acadêmica e, ainda, com o que a instituição escolar espera dela.

Ao abordar as expressões "professor deformador" e "professor formador", o argumento que embasa tais definições critica o professor que impõe idéias, conceitos, regras e aponta o professor deformador como um sujeito questionador, que propõe reflexão, que estimula o aluno a tornar-se pensante, reflexivo, crítico. No entanto, nas aulas assistidas, o que

constatamos é que a professora não age como apontou na entrevista dada, pois o que verificamos é que sua atitude frente à leitura está centrada no texto, não considerando o sujeito leitor. Ou seja, ela age como um professor "formador", mas deseja agir como um professor "deformador". Isso acarreta sérias conseqüências para o ensino da leitura, já que ela, na verdade, não está constituída nessa outra forma de perceber a leitura. Fica, para nós, evidente que só no plano das abstrações, dos desejos que estão as representações sobre leitura da aluna-professora. A sua prática pedagógica está pautada pelas representações de leitura que percebem o texto como um "receptáculo" que guarda os significados autorizados do texto. Portanto, as aulas de leitura limitaram-se à busca de significados no texto, descartando a possibilidade de o aluno fazer leituras outras, leituras diferentes das previstas e das que foram "deixadas" na superfície textual.

Não percebemos em momento algum que a aluna-professora tenha agido como o que ela designou de "professor deformador", muito pelo contrário, ela mostrou-se em uma zona de conforto, visto que ela é fruto de um ensino que trabalha a leitura de forma controlada, com o objetivo de chegar à escrita. Compreendemos que as duas práticas (de leitura e de escrita) se complementam, entretanto, acreditamos ser possível apontar para um trabalho que possibilite leituras múltiplas e não só as "autorizadas" e que só tenha o objetivo de trabalhar a escrita. Parece-nos que, a partir do que foi revelado pela aluna-professora e que é confirmado no excerto abaixo, ela está constituída a partir da representação de leitura como produção de texto, visto que ela deixa tal sentido deslizar na entrevista, quando questionada sobre como trabalha a leitura. Acreditamos que essa representação de leitura da aluna-professora advém da leitura "autorizada" pela instituição escolar. Vejamos o excerto abaixo:

> *"–Eu trabalho a leitura como produção de texto. É... confeccionar livros, gibis. Eles gostam muito de gibis. Eu tenho assim, é, livros, uma coleção de livros, eu entrego um pra cada, livros de historinhas pra eles lerem em casa, para no outro dia eles recontar e fazer um texto em figuras. Foi uma forma que eu vi que ajudou muito, porque muitas vezes não precisa nem eu falar,*

> *eles já chegam ali: "-- os livros, professora? Qual vai ser o outro livro?" Trabalho assim"*. (grifo nosso)

Neste excerto, foi possível constatarmos que a aluna-professora aponta para uma prática de leitura que realmente a constitui. Para ela, leitura é produção de texto, ou seja, ela propõe a prática de leitura com o objetivo de chegar à produção de texto. Neste momento, então, fica evidente, para nós, que essa é a "representação" de leitura na qual ela se constitui, como foi possível observarmos em sua prática pedagógica. Por outro lado, foi possível percebermos o conflito vivenciado pela professora, pois, apesar disso, ela aponta, na entrevista, para uma nova forma de perceber a leitura, que lhe foi apontada em sua graduação, mas que ainda não faz parte de sua práxis.

É possível dizermos que, após este conflito, a aluna-professora já não é mais a mesma de, ou seja, a partir de seus dizeres na entrevista, ela reivindica uma nova identidade. Quer dizer, nos seus dizeres, ainda que no plano das abstrações, essa professora já indica, mesmo que timidamente, uma provável mudança na sua forma de pensar e de trabalhar a leitura. Mas, ainda, ela "age" baseada em uma representação de leitura, que permanece focalizada apenas na superfície textual.

Todavia, essas representações sobre leitura da professora têm conseqüências significativas na constituição identitária dos sujeitos-leitores. Ou seja, seus alunos estão vivenciando a leitura apenas como uma forma de "encontrar" os significados deixados no texto e autorizados, pelo material didático ou pelo professor/escola. Acreditamos, então, que os alunos serão marcados por essa representação de leitura, o que não os possibilita de maneira alguma fazer outras leituras e exercitar assim a capacidade de interpretação. Tal prática poderá interferir na constituição identitária de sujeitos-leitores que apenas saberão transitar pela superfície textual, não chegando à produção de sentidos.

Em nossa percepção, um ensino baseado no cerceamento do texto e na premência de um significado fechado, único, verdadeiro tem sérias implicações político-ético-sociais, já que não considera o aluno-leitor como sujeito o que significa dizer que o aluno apenas se limita a uma leitura “nas linhas” e, jamais nas “entrelinhas” ou mesmo para “além das linhas”.

Neste estudo, a participante da pesquisa é, concomitantemente, aluna e professora, o que nos possibilitou percebê-la em diferentes contextos e, com isso, pudemos registrar suas reivindicações de identidade e suas representações sobre leitura. Segundo Rajagopalan (2002), é por meio da representação que as novas identidades são continuamente asseguradas e solicitadas. Na realidade, a identidade advém de uma confluência de variados discursos políticos e culturais e de histórias particulares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, tivemos como objetivo norteador fazer um levantamento das representações sobre leitura de uma aluna-professora, nas séries iniciais, Ensino Fundamental, a fim de verificar se a leitura é tratada como um espaço para a produção de sentido. Também procuramos interpretar e discutir os dizeres que constituem o discurso da aluna-professora sobre a prática da leitura e as possíveis conseqüências éticas e políticas desses dizeres sobre a formação de seus alunos (3ª série).

Para direcionarmos nossa pesquisa, formulamos algumas perguntas, que nos orientaram durante a caminhada: quais são as representações sobre leitura que podem ser percebidas nos dizeres da aluna-professora participante da pesquisa? Qual é a concepção de leitura que pode ser percebida a partir dos dizeres da participante? Quais são as possíveis conseqüências éticas e políticas de uma abordagem à leitura com base nas concepções depreendidas, a partir de seus dizeres?

Para possibilitar esta discussão, consideramos o conceito de representação com base em Woodward (2000) e Silva (2000). Apresentamos uma discussão sobre o processo de leitura, tal como tem sido percebido por diferentes correntes. Em seguida, discorremos sobre os temas identidade, diferença, e identificação, tendo em vista que os mesmos estão atrelados ao processo a ser investigado. O conceito de representação abordado nesta pesquisa está embasado em uma concepção pós-estruturalista, a qual nos faz refutar conceitos mentalistas ou associações com internalização psicológica. Tratamos, então, da representação concebida como sistema de significação. Segundo Silva (2000, p. 91), “a representação é, como qualquer

sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema lingüístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder". Partindo da representação como um processo cultural, compreendemos que daí surgem identidades individuais e coletivas e que tanto os discursos quanto os sistemas de representação criam os lugares a partir dos quais os sujeitos se posicionam e a partir dos quais podem falar. Entendemos que toda prática de significação acarreta relações de poder.

Para problematizarmos o conceito de leitura, apoiamo-nos em Coracini (2002), que aborda uma concepção de leitura, que percebe o ato de ler como um processo discursivo no qual participam tanto o autor quanto o leitor. Para ela, ambos são sujeitos produtores de sentido, pois são determinados sócio-historicamente e constituídos ideologicamente. Nessa concepção de leitura, os sujeitos é que são produtores de sentido, ou seja, o sentido não está no que o autor quis dizer ou nas pistas dadas; o sentido está fora do texto, está no leitor, que, ao apresentá-lo, faz sua leitura baseado em tudo o que o constitui como: aspectos sociais, filosóficos, históricos, ideológicos e culturais. Essa vertente de leitura, situada na interconexão entre a análise do discurso e a desconstrução, considera a leitura como processo discursivo, ou seja, um texto não possui significado anterior ao momento da leitura. Na perspectiva discursiva, é o sujeito que determina as leituras, e não o texto. É preciso ressaltar, entretanto, que não se trata de um sujeito uno, que controla conscientemente a linguagem e o sentido, mas um sujeito que participa de uma determinada formação discursiva e que é clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, no qual se inscreve o discurso.

Em nossa pesquisa, primeiramente, realizamos uma entrevista semi-estruturada com a aluna-professora selecionada, para que pudéssemos levantar suas representações sobre leitura. Em seguida, foram realizadas quatro observações de sala de aula, com gravação em áudio e registros de notas de campo em uma terceira série do Ensino Fundamental, série esta ministrada pela aluna-professora participante da pesquisa. Buscamos estabelecer os sentidos

possíveis para as práticas discursivas, no que concerne à leitura, a partir das representações da aluna-professora.

Nas aulas que assistimos, percebemos que a leitura é trabalhada como uma forma de extrair sentido do texto, na verdade, um único sentido, o que a professora autoriza. Portanto, o texto é compreendido como um objeto portador de “um sentido”, que está lá para ser resgatado. Nessa perspectiva, o leitor é visto como passivo, centrado, que não é capaz de construir sentidos, mas que é capaz de depreender o(s) significado(s) inscrito(s) na superfície do texto. A ênfase é dada ao texto, que é fechado, acabado, que guarda o significado.

Partindo da entrevista semi-estruturada, na qual a aluna-professora deixa deslizar na materialidade lingüística de seus dizeres conceitos sobre leitura, provavelmente, discutidos na sua graduação e, chegando às aulas assistidas e gravadas em áudio, deparamo-nos com uma realidade em que os dizeres (a materialidade lingüística) não coincidem com a prática, quer dizer, o que parecia apontar para uma prática de leitura, na qual o sujeito produz sentido, já que é determinado sócio-historicamente e constituído ideologicamente, terminou revelando-se uma prática de leitura no nível textual, que pressupunha a imanência de um sentido. O que apareceu na prática da professora, apesar de ela estar completando um curso superior de formação de professores, foi a concepção de leitura que pressupõe a extração de significado do texto, ou seja, uma concepção que possui uma matriz logocêntrica, que projeta para fora do sujeito a origem do significado, que defende a existência de um sentido anterior à interpretação e mantém-se imune às diferenças de contexto e de perspectiva. Pode-se perceber que a ênfase é dada ao texto e aos dados que esse contém como ponto de partida para a compreensão.

Ficou claro, a partir da análise dos dados, que a leitura é vista como um trampolim para se chegar à escrita, o que nos possibilita entender que, para ela, as aulas de leitura parecem ser usadas apenas como pretexto para se chegar à escrita.

Hipotetizamos, nesta pesquisa, que a leitura não tem sido tratada como um espaço de produção de sentido, porque a prática do professor de leitura, que é resultante das representações que o constituem, e que parecem exercer um impacto direto sobre sua atuação, não pressupõe o leitor como produtor de sentido, como um sujeito posicionado ideologicamente e atravessado pelo inconsciente, capaz de produzir sentidos. Ao levantarmos tal hipótese partimos de nossa própria prática pedagógica e de nossa observação como professora formadora de profissionais da área da educação.

Sabíamos que inúmeras pesquisas na área da leitura têm sido realizadas, entretanto nos inquietávamos com a falta de comprometimento dos professores para com a leitura e com o descaso das escolas para com essa prática pedagógica. Em nossa opinião, quando se levanta a "bandeira" da leitura, na verdade, tem-se em mente apenas o cumprimento de uma agenda. Nesta pesquisa, dirigimos nosso olhar, entretanto, para aquele que ensina e, acreditamos que a prática do professor de leitura resulta de representações sobre a mesma. Essas representações foram sendo adquiridas e firmadas, ao longo de sua experiência educacional e, é claro, terminam exercendo impacto direto sobre sua atuação.

Percebemos, então, nos dizeres da professora, que ela acredita que trabalha a leitura de forma comprometida e que a valoriza, já que faz atividades de leitura com os alunos. A nosso ver, nas aulas assistidas, o aluno não chega a ser problematizado como sujeito posicionado ideologicamente, atravessado pelo inconsciente e com plena capacidade de produzir sentido. Isso ocorre não por culpa do professor, mas por uma "crença" ou, talvez, facilidade de pressupor o texto como algo constituído de uma essência, que guarda um único sentido e que possui a fixidez.

Não percorremos este caminho da pesquisa à procura de culpados, visto que isso não mudaria em nada a realidade que temos tido a oportunidade de presenciar, que implica fazer de conta que se ensina, que se lê, que se aprende. Estamos convictas de que nossas

representações exercem impacto direto sobre nossa atuação, o que nos permite compreender que a professora-participante da pesquisa, mesmo sendo um sujeito atuante, perpassado pelo inconsciente, posicionado ideologicamente e com capacidade de produzir sentidos age baseada nas representações sobre leitura que a constituem. E, é claro, isto se reflete em sua atuação. Portanto, não se trata de atribuir culpas, mas sim de olhar para o objeto (leitura) sob outro prisma.

Em nossa opinião, se a prática resulta das representações, então, é preciso "atacar" diretamente o alvo, ou melhor, é preciso que se implemente uma política de leitura que vise modificações imediatas desde o início da vida escolar. Por pensarmos dessa forma foi que resolvemos investigar as representações de uma aluna-professora de séries iniciais, Ensino Fundamental, no que concerne à leitura.

Na análise empreendida nesta pesquisa, constatamos que a representação de leitura da participante se pauta na leitura como produção de texto. Percebemos que os diferentes momentos de leitura propostos pela professora tiveram o objetivo de chegar à escrita.

Ao longo da análise dos dados, notamos, de forma reincidente, que a professora leva seus alunos a uma leitura, na qual se pinça os significados que estão guardados no texto e que são autorizados por ela e/ou pelo material didático. No entanto, se compreendermos que não há uma única e possível leitura, mas sim diferentes e possíveis leituras, então, faz-se necessário abandonarmos a idéia do professor que impõe a seus alunos verdades que deverão ser apenas absorvidas, mas nunca contestadas. Infelizmente, é possível inferirmos que, na sala de aula, o professor ainda é aquele que detém o saber e que, sendo assim, detém também o poder. Na verdade, é ele quem continua a exercer o papel de "sabedor" de tudo o que o aluno precisa ou vai precisar aprender.

É nessa realidade assustadora que o aluno está inserido, em que cabe a ele acatar, imitar, submeter-se ao "conhecimento" do professor. Dessa forma, o aluno não se vê como

um sujeito produtor de sentido, como alguém que tem capacidade de construir seu saber, de analisar, de avaliar, de meditar e de tomar posição frente a um fato, confrontando-o até mesmo com suas representações. Esse aluno, fruto de uma educação limitante, será preparado apenas para assimilar as coisas, as idéias, não para agir de forma crítica e com a capacidade de apreciar e emitir julgamento.

Nas aulas analisadas, percebemos que a professora faz uso de saber/poder, partindo da leitura com a finalidade explícita de chegar à escrita. Já na entrevista semi-estruturada, ela diz estar muito preocupada com a leitura (“leitura é tudo”), porém não está constituída da prática de leitura que percebe o texto como algo inacabado, que é flexível e que está aberto a diferentes possibilidades de leitura. Também ela não percebe o sujeito como produtor de sentido, na verdade, ela mesma não chega à produção de sentido, já que ela aponta para os alunos que as respostas estão no texto. Com isso, consegue-se tratar todos os alunos de forma igual e age-se como se a sala de aula fosse homogênea, não considerando as vivências, as experiências, os valores, as idéias de cada aluno. Podemos perceber que a professora, quando lançava as perguntas, fazia-as de forma controlada, pois ela já conhecia as respostas.

Estamos certas de que a prática da leitura urge ser revista, repensada, renovada, pois, para que realmente seja efetivada na sala de aula, é preciso que se mude o foco do ensino, ou seja, o ensino precisa ser focado no aluno-leitor, que é produtor de sentido, posicionado ideologicamente, atravessado pelo inconsciente, e suas ações têm implicações ético-político-sociais. A inalteração de um ensino centrado no conteúdo, desvinculado da realidade do aluno continuará “preparando” alunos apenas para imitarem, obedecerem, sem capacidade de posicionarem-se, serem críticos, reflexivos. Na verdade, neste tipo de ensino, o aluno não chega a ser visto como um sujeito, mas é capaz de repetir fielmente o texto, mesmo não o tendo compreendido.

Toda essa reflexão, procuramos fazê-la considerando que a mudança deva ocorrer desde as séries iniciais, mas, por outro lado, temos convicção de que os cursos de Formação de Professores (não só os de Letras, mas todos) precisam urgentemente problematizar a prática da leitura, que é a base para toda e qualquer aprendizagem, considerando, principalmente, que são os professores que terão a "missão" de remexer na base e de renová-la, mas comprometidos com o sujeito produtor de sentido.

Para nós, o que importa na realidade é um trabalho significativo de leitura que proporcione mudanças nas representações sobre leitura dos sujeitos leitores, pois se isso não ocorrer, qualquer proposta de leitura poderá falhar. Acreditamos que o professor precisa trabalhar com a possibilidade de múltiplas leituras e não apenas com a possibilidade de uma única leitura (sua ou de livro didático). Como aponta Coracini (1991, p. 183), "urge a aplicação de uma metodologia que mude comportamentos e, priorizando o discurso, coloque o aluno na situação de enunciador, para que ele possa de fato exercer a sua criatividade e o espírito crítico".

Estamos certas de que essas reflexões empreendidas são relevantes no sentido de repensar não só o ensino da leitura desde as séries iniciais, mas também repensar esse ensino (de leitura) nos cursos de formação de professores, visto que o ensino continua a vigorar nas escolas partindo de uma visão passiva. Conforme Coracini (1991, p. 176),

> é essa visão passiva do ensino que continua a vigorar na realidade da escola atual brasileira, apesar das mudanças de conteúdo e métodos: o professor inculcando no seu grupo de alunos uma série de conceitos, a serem assimilados sem questionamento ('é assim porque é assim'; 'isto é errado, aquilo é o certo') e que passam a lhes servir de base para o raciocínio que se vê, desse modo, tolhido e condicionado. Nessa escola, o ato educativo caminha numa só direção: do professor para o aluno. Este se vê constrangido a seguir modelos, sem ter consciência, na maioria das vezes, de que a tarefa que lhe é dada se limita à mera reprodução de conhecimento.

Precisamos também considerar que se o aluno-professor não se constitui como sujeito produtor de sentido, ao graduar-se, ele continuará a ocupar a posição de professor, mas não se constituirá, então, em um sujeito-professor-leitor.

Nesta pesquisa, analisamos apenas um dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem – o professor, ficando, para nós, a certeza da necessidade de se investigar também a perspectiva do aluno. Estamos certas de que ainda há muito a se pesquisar na área da leitura, mas, por outro lado, cremos que é preciso "arregaçar as mangas" para procurar implementar muitas dessas pesquisas nas escolas brasileiras. Acreditamos que não basta apenas pesquisar, é preciso partilhar os resultados dessas inúmeras pesquisas com os verdadeiros envolvidos na educação – professores e alunos. Cremos que nossa pesquisa poderá ser proveitosa no sentido, primeiramente, de problematizar o ensino da leitura não só nas séries iniciais, mas em todo Ensino Fundamental e também Ensino Médio e, é claro, os cursos de Formação de Professores, que capacitam todos os profissionais da educação. Entretanto, temos consciência de que nossa pesquisa apresenta lacunas e, mesmo outras possibilidades de leitura, podendo dessa surgir futuras pesquisas.

Consideramos, portanto, que esta pesquisa levou-nos à reflexão sobre nossas próprias representações em relação à leitura, sobre o nosso papel como professora, sobre a nossa forma de agir em relação aos nossos alunos e sobre a maneira como os percebemos. Esta pesquisa proporcionou-nos refletir sobre nossa prática, avaliar nossas atitudes e os "ranços" adquiridos ao longo do tempo que ainda persistem em fazer parte de nossas representações sobre leitura, e que terminam influenciando nossos alunos e, também nossa forma de ensinar e de aprender. Sabemos que aqui não estamos encerrando a pesquisa, mas apenas fazendo uma parada necessária. No entanto, acreditamos que novos sentidos poderão ser produzidos a partir de nossos dizeres. Mesmo assim, procuraremos disseminar as idéias aqui apresentadas com a finalidade de coletivizar nosso conhecimento, buscando envolver outros professores para que

também repensem suas práticas de leitura. Assim, temos a certeza de que esta é apenas uma pequena parada, pois há ainda muito a ser feito. Vamos lá!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROJO, R.; Rajagopalan, K. O ensino da leitura e a escamoteação da ideologia. In: ARROJO, R. (Org.). **O signo desconstruído:** implicações para a tradução, a leitura e o ensino. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

BOURDIEU, P. **Distinction:** a social critique of the judgment of taste. Cambridge: MA, Harvard University Press, 1984.

CAEIRO, Alberto. **Os melhores poemas de Fernando Pessoa.** Seleção de Teresa Rita Lopes. 4. ed. São Paulo: Global, 1988. p. 161-162.

CORACINI, M. J. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura:** língua materna e língua estrangeira. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. **A teoria e a prática:** A questão da diferença nos discursos da lingüística aplicada e da sala de aula. Revista D.E.L.T.A. 1, v. 14, p. 33-58.

CORACINI, M. J. e BERTOLDO, E. S. (Org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática:** discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

DERRIDA, J. **Positions.** Paris: Lês Editins de Minuit, 1972.

FELDENS, M. das G. F. Desafios na educação de professores: analisando e buscando compreensões e parcerias institucionais. In: SERBINO, Raquel Volpato et al. **Formação de professores.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

GOODMAN, K. S. **Unidade na leitura –** um modelo psicolingüístico transacional. Letras de Hoje, Porto Alegre, PUC/RS, v. 26, n. 4, dezembro de 1991. p. 09-43.

_____. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: D. Gunderson (Org.). **Language and Reading**. Washington: Center for Applied Linguistics, 1970.

GRIGOLETTO, Marisa. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, M. J. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura:** língua materna e língua estrangeira. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

HALL, S. The work of representation. In: S. Hall (Org.). **Representation:** cultural representations and signifying practices. Londres: Sage/The Open University, 1997.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103-133.

KATO, M. **O Aprendizado da Leitura.** 5. ed**.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

_____. **Oficina de Leitura:** Teoria e Prática. Campinas, SP: Pontes / Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

_____. **Leitura:** Ensino e Pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita:** Formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2001.

LACAN, J. **Ecrits.** Londres: Tavistock. 1977.

LARSEN-FREEMAN, D. e LONG, M. **An introduction to second language acquisition research.** New York: Longman, 1991.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MILLER, G. Semantic Relations among Words. In: M. Halle, J. Bresnan e G. Miller (Org.). **Linguistics Theory and Psychological Reality.** Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1978.

MILNER, J. C. **O amor da língua.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise.** Rio de Janeiro: ZAHAR EDITORES, 1978.

MOYSÉS, S. M. Affonso. Política de leitura e a formação de professores de Língua Portuguesa. In: SERBINO, Raquel Volpato et al. **Formação de professores.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

NASIO, J. D. **Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

NIXON, S. Exhibiting masculinity. In: S. Hall (Org.). **Representation:** cultural representations and signifying practices. Londres: Sage/The Open University, 1997.

NÓVOA, António. Relação escola-sociedade: "novas respostas para um velho problema". In: SERBINO, Raquel Volpato et al. **Formação de professores.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____ . **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura.** São Paulo: Cortez / Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

PACHECO, Olandina M. C. de A. **Sujeito e singularidade:** ensaio sobre a construção da diferença. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação –** Perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

RAJAGOPALAN, K. A construção de identidades e a política de representação. In: L. M. A. Ferreira e E. G. D. Orrico (Org.). **Linguagem, identidade e memória social.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SCARAMUCCI, M. V. R. A dicotomia quantitative/qualitative na pesquisa em Lingüística Aplicativa**:** paradigmas opostos ou métodos complementares? **Anais do IV Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada.** Campinas, UNICAMP, set. 1995.

SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. **Reading.** Nova Iorque: Holt Rinehart and Winston, 1978.

SOUZA, O. **Fantasia de Brasil:** as identificações em busca da identidade nacional. São Paulo: Editora Escuta, 1994.

SPINK, M. J. Estudo empírico das representações sociais. In: Spink, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 85-108.

TEIXEIRA, Marlene. **Análise de Discurso e Psicanálise:** Elementos para uma abordagem do sentido no discurso. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCS, 2005.

VIGNER, G. **Lire:** du texte au sens. Paris: Hachette, 1979.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ANEXO I

Transcrição da entrevista semi-estruturada aplicada

à aluna-professora em 20/08/2005

1) Você considera a leitura uma prática importante? Por quê?

Muito importante, porque a leitura é a base de tudo, através da leitura você aprende a interpretar, você aprende a refletir, você é um ser pensante através da leitura.

2) Como foi sua experiência escolar no campo da leitura?

Não foi muito boa, eu não tive, assim, experiência marcante. Foi a partir do momento que eu comecei a fazer faculdade e devido às minhas necessidades pra aprendizagem com meus alunos, que eu vi a importância da leitura.

3) Você gosta de ler?

Gosto.

4) O que você lê com mais freqüência? Livros, jornais, revistas?

Eu me apaixonei por Paulo Freire. Gosto muito dos livros dele. Leio bíblias, livros.

5) Revistas, você gosta também?

Revistas...

6) Jornais, você lê?

Jornais, eu não leio muito. É difícil eu ler jornal.

7) Tem alguma revista que você gosta mais?

Gosto da revista TV Escola.

8) E na revista Escola, qual a parte que você procura, que você gosta mais?

Em relação como eu vou fazer pra dar aula, no ensino-aprendizagem dos meus alunos. A leitura que eu posso levar pra sala de aula.

9) Quantos livros você lê por ano?

Completos, três.

10) Qual foi o último livro que você leu?

Autonomia da Pedagogia, de Paulo Freire.

11) Você gostou?

Muito!

12) Fale um pouquinho sobre o livro.

Olha, esse livro mostra a capacidade e o tanto que o professor é importante pro aluno. Que nós temos que ter nossa própria autonomia. Nós temos que é... refletir e ensinar o aluno a refletir também. Mostrar que ele é um ser pensante, que através, ele pode mudar a sociedade em que vive, através da leitura.

13) A sua experiência como leitora contribui para sua prática enquanto profissional?

Muito!

14) Por quê?

Meu pensamento, eu tenho, assim, um pensamento mais amplo em relação à leitura, eu penso melhor, vejo o mundo diferente através da leitura e isso eu vou levar pros meus alunos.

15) Então, quanto mais você lê...

Melhor é! Mais capacitada eu vou estar.

16) Na sua opinião, por que os alunos, assim, em geral, não gostam de ler?

Devido à família. Né? Muitos não têm acesso à leitura, então, eles não vão ter o hábito de ler, não vêem os pais lendo e devido o professor que não mostra a importância da leitura.

17) Então, o professor é bastante importante?

Bastante importante! Fundamental! Porque muitas vezes o pai não tem aquela experiência, então, cabe a nós educadores mostrar a importância pro aluno da leitura.

18) Como você pensa que a escola deveria trabalhar a leitura?

Eu acho que deveria ter um cantinho da leitura apropriado pra leitura. Trabalhar em forma de teatro, jornais, né, revistas. Eles mesmos confeccionam livrinhos, produção de texto.

19) E como você trabalha a leitura?

Eu trabalho a leitura como produção de texto. É... confeccionar livros, gibis. Eles gostam muito de gibis. Eu tenho assim, é, livros, uma coleção de livros, eu entrego um pra cada, livros de historinhas pra eles lerem em casa, para no outro dia eles recontar e fazer um texto em figuras. Foi uma forma que eu vi que ajudou muito, porque muitas vezes não precisa nem eu falar, eles já chegam ali: “os livros, professora?” “Qual vai ser o outro livro?” Trabalho assim.

20) Aí eles recontam desenhando?

Eles recontam falando e desenhando, porque aí de 15 a 29 minutos no término da aula, eu abro o espaço pra quem quer falar. Porque muitos ainda eu não vou obrigar, né? Aí eles falam do que mais gostou e mostram o desenho e me entrega.

21) Com base em que é feita a escolha do material que deverá ser lido pelo aluno?

Eu gosto muito de livro, assim, de acordo com a realidade deles, da sala ou alguns acontecimentos que estão acontecendo. Igual, eu tenho uma coleção, na minha sala tem muitas brigas. Assim eu pego um livro relacionado à amizade, leio e deixo a criatividade deles solta. Eles vão falar sobre isso em forma de desenho ou escrita mesmo. Aí eles mesmo se tocam: “Ah, professora, aqui tem muita briga, então não pode, né?”

22) Então, partindo da realidade...

Sim, da realidade da sala.

23) E o que significa, para você, leitura?

Tudo, é a base de tudo, é o alicerce. Através da leitura você vai atingir todas as disciplinas. Através da leitura, você se torna uma pessoa crítica, mas um crítico, vamos dizer, construtivo. Você fica mais reflexivo. É a base de tudo, você interpreta o mundo melhor, você pode mudar o meio em que você vive. É fundamental a leitura!

24) E aí você começou a perceber melhor essa questão da leitura fazendo a graduação?

Isso.

25) Então, foi importante, para você, fazer esse curso?

Muito! Foi fundamental! Eu mudei, assim, meu modo de pensar completamente. Agora tenho uma visão do futuro, agora eu quero que meus alunos comecem realmente a gostar da leitura completamente, mudou meu pensamento completamente. Como eu disse, ele (o professor) tem que ser um deformador, o professor tem que ser um deformador e não um formador, porque formador, você vai colocar opinião, você vai dar, assim, você vai dar uma opinião pra ele e indiretamente ele vai ter que aceitar esta opinião, você dá regras e um deformador não, você sempre questiona, você vai indagar o aluno a refletir por ele mesmo.

26) Então, poderíamos resumir que um professor deformador é....

O professor deformador é aquele que realmente faz o educando se tornar um ser pensante, reflexivo e crítico.

ANEXO II

– O nobre senador está mentindo.

– Vossa Excelência me desculpe, mas eu o considero culpado.

Como é que alguém pode ser a um tempo "nobre" e "mentiroso"? Como pode merecer as pompas do tratamento de "excelência" seguidas do opróbrio de uma sentença de culpa? Nestes tempos em que, como poucas vezes, talvez nunca, o público tem acompanhado as sessões do Senado, alguns se chocam com uma etiqueta parlamentar que combina rapapés de salão com desaforos de botequim. Então o Senado é isso? Para tais pessoas, se é isso, não passaria de templo da hipocrisia. O lugar onde a torpeza se traveste de cavalheirismo, e o xingamento se disfarça em galanteio.

Sim, na linguagem do Senado a "nobreza" pode vir junto com a "mentira", a "excelência" com a "culpa", mas vamos lá – isto não é defeito, mas virtude. Comecemos do começo. Que é um Parlamento? É, em última análise, a alternativa civilizacional à guerra civil. Ou, para usar um conceito da psicanálise, a sublimação da guerra civil. Mais esmiuçadamente, é o artifício inventado pelas sociedades, ao atingir certo grau de aprimoramento, para resolver seus conflitos sem recorrer à violência.

O Parlamento é uma casa de conflitos, eis algo que não se deve perder de vista. Não é como um ministério – onde, definidas as políticas a seguir, se impõe que todos os funcionários, organizados e submetidos a uma hierarquia, sigam num mesmo rumo. Ou como uma empresa, onde, igualmente definidas as metas e as estratégias, espera-se que todos se alinhem em sua perseguição. O Parlamento, como uma guerra civil, tem facções, neste caso chamadas partidos. Cada um tem seu objetivo. E ninguém tem o poder, ao contrário do que ocorre num ministério ou numa empresa, de forçá-los a uma ordem unida. Nenhuma facção tem o poder de calar outra, pois o Parlamento ostenta, como outra de suas características, o fato de, nele, não existir hierarquia. Os parlamentares são todos iguais. Ninguém é chefe de ninguém. As decisões são tomadas ao jogo do voto, das negociações e da formação de maiorias, não por obediência a ordens.

Do exposto decorre que nada mais apropriado do que chamar o colega de "nobre" antes de qualificá-lo como mentiroso, ou de "excelência", antes de sentenciar-lhe a culpa. A cortesia, como entre os cavalheiros da Idade Média, precede o golpe. Com a vantagem de, ao contrário dos torneios medievais, disso não resultarem mortes, a não ser em raras ocasiões. Se o Parlamento foi feito para parlamentar, a disputa tem de ser com a arma da palavra. E, ao se confrontar com palavras, se se trata de pessoas iguais, todas merecem tratamento de distinção, diferentemente do que ocorre na sociedade em geral, onde alguns são tratados por "senhor" ou "senhora" e merecem as honrarias do "por favor" e do "obrigado", enquanto para outros basta um "ô Zé, vai no banco pagar isto", ou "ô Maria, traz um café". O Parlamento é o lugar onde pessoas diferentes se tratam compulsoriamente como iguais e onde pessoas que não se respeitam batem-se compulsoriamente com respeito.

Quando não há Parlamento para absorver os conflitos, que ocorre? Há duas hipóteses. A primeira é uma ditadura – e então não ocorre nada, embora desse nada possa advir silêncio tão aterrador quanto a maior das barulheiras. Os conflitos são abafados. As dissidências são resolvidas nas câmaras de tortura. A segunda hipótese consiste, quando não há força capaz de impor-se ditatorialmente às outras, no mútuo trucidamento. É o que ocorre nas guerras entre quadrilhas de traficantes. Como lhes falta Parlamento para negociar, votar ou buscar conselhos, entra em ação a metralhadora.

Não há dúvida de que os parlamentos têm vícios horríveis, que vão da morosidade nas decisões à acolhida de facínoras em seu meio. O brasileiro tem vícios talvez maiores do que o normal. Na condição de casa de recepção, encaminhamento e solução de conflitos, no entanto, não se tem saído mal. Tome-se o período que vai da agonia do regime militar até hoje. O Congresso reprovou, é verdade, a eleição direta para presidente, em 1984. No ano seguinte, porém, encontrou meio de corrigir-se, ao propiciar a eleição de Tancredo Neves. De lá para cá, nos momentos de mais alta tensão na política nacional, como na crise de Fernando Collor, soube encontrar saídas satisfatórias. De tão aberta e tolerante, a Casa já abrigou até um deputado que costumava fazer picadinho dos adversários. Mas, nesse caso como no dos anões do orçamento e em outros, tem sabido limpar as próprias fileiras, cassando mandatos.

Em momentos como o atual, não é raro que os mais nervosos, ou mais mal informados, de cambulhada com os mal-intencionados, estendam seu desânimo, ou sua raiva, à própria instituição parlamentar. É um ponto de vista. Mas que tenham consciência de seu alcance, e cravem desde já o que querem no lugar: se os tanques das ditaduras ou as metralhadoras das guerras civis.

TOLEDO, Roberto Pompeu de. *Veja*, 9 de maio de 2001.

QUESTÃO 51

Assinale a alternativa correta.

Pode-se afirmar que, neste texto, o objetivo do autor é

A) descrever o Parlamento.
B) criticar o Parlamento.
C) censurar o Parlamento.
D) defender o Parlamento.

QUESTÃO 52

Assinale a alternativa correta.

A tese que o autor defende é a de que

A) a etiqueta parlamentar é hipócrita, porque privilegia os xingamentos.
B) os vícios do Parlamento são maiores do que as virtudes.
C) o Parlamento, em certos momentos, assemelha-se a uma ditadura.
D) apesar dos vícios, é necessário manter o Parlamento.

QUESTÃO 53

"...nada mais apropriado do que chamar o colega de "nobre" antes de qualificá-lo como mentiroso, ou de "excelência", antes de sentenciar-lhe a culpa." (linhas 24-25)

Assinale a **ÚNICA** alternativa que **NÃO** pode ser considerada explicação para o fragmento acima.

A) "O Parlamento é uma casa de conflitos..." (linha 14)
B) "...ninguém tem o poder..." (linhas 18-19)
C) "...o fato de, nele, não existir hierarquia." (linha 21)
D) "...obediência a ordens." (linha 23)

QUESTÃO 54

Assinale a **ÚNICA** alternativa em que os termos podem relacionar-se a democracia e autoritarismo, respectivamente.

A) liberdade – ditadura

B) galanteio – regime militar

C) torpeza – galanteio

D) dissidência – guerra civil

QUESTÃO 55

"Os parlamentares são todos iguais. Ninguém é chefe de ninguém." (linhas 21-22)

A relação que se estabelece entre as duas orações pode ser explicitada por conjunções que indicam as circunstâncias abaixo, **EXCETO:**

A) condição

B) causa

C) conseqüência

D) concessão

QUESTÃO 56

"... diferentemente do que ocorre na sociedade em geral, onde alguns são tratados por "senhor" ou "senhora" e merecem as honrarias do "por favor" e do "obrigado", enquanto para outros basta um "ô Zé, vai no banco pagar isto", ou "ô Maria, traz um café" ." (linhas 29-31)

A diferença de tratamento retratada no fragmento acima pode ser explicada pela

A) falta de seriedade das pessoas.

B) desigualdade intelectual.

C) desigualdade social.

D) falta de educação das pessoas.

QUESTÃO 57

Observe os trechos transcritos abaixo:

I - "**Como pode merecer as pompas do tratamento de "excelência"** seguidas do opróbrio de uma sentença de culpa?" (linhas 3-4)

II - " O Parlamento, **como uma guerra civil**, tem facções, neste caso chamadas partidos" (linhas 17-18)

III - **"Como lhes falta Parlamento** para negociar, votar ou buscar conselhos, entra em ação a metralhadora. (linhas 38-39)

IV - 'De lá para cá,nos momentos de mais alta tensão na política nacional, **como na crise de Fernando Collor...**" (linhas 45-46)

A seguir assinale a seqüência correta, referente às orações ou expressões em destaque.

A) I e IV expressam a mesma circunstância.

B) I e III expressam a mesma circunstância.

C) II e III expressam a mesma circunstância.

D) II e IV expressam a mesma circunstância.

QUESTÃO 58

Os termos **ou** (linha 11), **então** (linha 35) e **no entanto** (linha 42) estabelecem, no texto, relações respectivamente, de

A) alternância, conclusão, oposição.

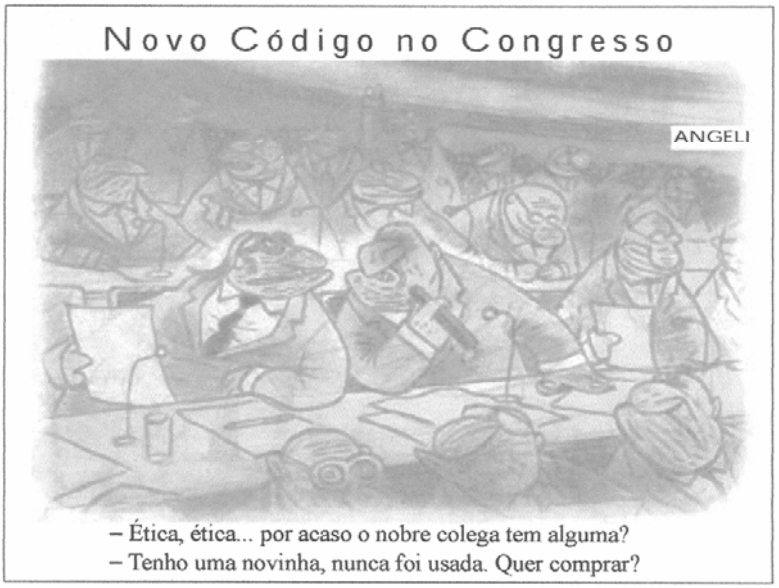
B) alternância, oposição, conclusão.

C) adição, conclusão, oposição.

D) exclusão, conclusão, oposição.

QUESTÃO 59

Observe a charge abaixo.



Folha de S. Paulo, 2 de agosto de 2001.

Assinale a **ÚNICA** alternativa que **NÃO** relaciona a charge acima ao texto de Roberto Pompeu de Toledo.

A) "Os conflitos são abafados." (linha 36)

B) "A cortesia, como entre os cavalheiros da Idade Média, precede o golpe." (linhas 25-26)

C) "...pessoas que não se respeitam batem-se compulsoriamente com respeito." (linha 33)

D) "...a torpeza se traveste de cavalheirismo..." (linha 7-8)

QUESTÃO 60

O humor, nesta charge, pode ser explicado

A) pelo texto não-verbal que ridiculariza os dois personagens.

B) pelo fato de ética não poder ser vendida.

C) pela interpretação do verbo ter.

D) pelo título da charge.