



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL de LONDRINA

---

MARIA REGINA DE JESUZ NASCIMENTO

**O IMAGINÁRIO DISCURSIVO SOBRE O ALUNO LEITOR NO  
UNIVERSO ESCOLAR**

---

Londrina  
2017

MARIA REGINA DE JESUZ NASCIMENTO

**O IMAGINÁRIO DISCURSIVO SOBRE O ALUNO LEITOR NO  
UNIVERSO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação, Mestrado em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Maria Severino  
Donoio Ruiz.

Londrina  
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

NASCIMENTO, Maria Regina de Jesus.

O IMAGINÁRIO DISCURSIVO SOBRE O ALUNO LEITOR NO UNIVERSO ESCOLAR /  
Maria Regina de Jesus NASCIMENTO. - Londrina, 2017.  
112 f.

Orientador: Eliana Maria Severino Donaio RUIZ.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2017.

Inclui bibliografia.

1. Leitura - Tese. 2. Análise de Discurso - Tese. 3. Documentos Oficiais - Tese. 4. Aluno Leitor - Tese. I. RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

MARIA REGINA DE JESUZ NASCIMENTO

**O IMAGINÁRIO DISCURSIVO SOBRE O ALUNO LEITOR NO  
UNIVERSO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação, Mestrado em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Maria Severino  
Donaio Ruiz  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Andréia da Cunha Malheiros Santana  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 10 de Outubro de 2017

Àquele que rege todas as forças do mistério da Vida. A nós, meu amor, e aos nossos filhos.

## AGRADECIMENTOS

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>., minha orientadora e amiga, Eliana Maria Severino Donaio Ruiz, pela compreensão de minhas condições de produção, pela ajuda e apoio sempre presentes e pelo exemplo e conselhos que ficarão para toda a vida.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sheila Oliveira Lima por acreditar na necessidade deste estudo desde o início e contribuir com toda a sua delicadeza, com olhar crítico e palavras certas.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento pela leitura atenta e apontamentos relevantes no exame de qualificação.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andréia da Cunha Malheiros Santana por participar, com sua leitura atenciosa, da reta final desta pesquisa e pelo incentivo a continuar na caminhada.

Àquela que, caprichosamente, Deus colocou em minha vida, Eloísa Graziela Franco de Oliveira Hamasaki, amizade que começou nesta caminhada e que com carinho e cuidado permanecerá.

A todos os professores das disciplinas cursadas no período do Mestrado que, de alguma forma, contribuíram para o amadurecimento do tema aqui estudado.

Aos novos amigos que fiz neste percurso e aos que já faziam parte de minha história e souberam entender as minhas muitas ausências.

Aos meus pais, Irineu e Leocir, e a minha irmã, Angela, pelo amor incondicional e por serem o meu bálsamo em muitos momentos.

Aos meus sogros, Adelino e Nair, pela ajuda cuidadosa e carinhosa às crianças.

Ao meu amor, Wagner Roberto, companheiro para toda uma vida, para todos os momentos, sem sua ajuda e confiança eu não conseguiria. Amo você!

Aos meus meninos, Marco Aurélio, Fábio Augusto e Miguel, por serem meu alento e minha força inspiradora. A Mãe ama vocês.

E a mim, porque também me amo e sou guerreira, venci cada batalha, superei dificuldades, derrubei barreiras, dominei medos, sorri, chorei, chorei de novo, mas venci, não sozinha, pois Ele, que rege as forças deste universo e é fonte de sabedoria e misericórdia, caminhou ao meu lado e, quando necessário, me carregou no colo. Obrigada, PAI.

À CAPES, pelo parcial auxílio financeiro.

## Rios sem discurso

Quando um rio corta, corta-se de vez  
O discurso-rio de água que ele fazia;  
cortado, a água se quebra em pedaços,  
em poços de água, em água parálitica.  
Em situação de poço, a água equivale  
a uma palavra em situação dicionária:  
isolada, estanque no poço dela mesma,  
e porque assim estanque, estancada;  
e mais: porque assim estancada, muda  
e muda porque com nenhuma comunica,  
porque cortou-se a sintaxe desse rio,  
o fio de água por que ele discorria.  
O curso de um rio, seu discurso-rio,  
chega raramente a se reatar de vez;  
um rio precisa de muito fio de água  
para refazer o fio antigo que o fez.  
Salvo a grandiloquência de uma cheia  
lhe impondo interina outra linguagem,  
um rio precisa de muita água em fios  
para que todos os poços se enfrasem:  
se reatando, de um para outro poço,  
em frases curtas, então frase e frase,  
até a sentença-rio do discurso único  
em que se tem voz a seca ele combate.

NASCIMENTO, Maria Regina de Jesus. **O imaginário discursivo sobre o aluno leitor no universo escolar**. 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2017.

## RESUMO

Esta pesquisa problematiza as imagens de aluno leitor que emergem de documentos oficiais de ensino, PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) –, OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e DCE/PR – Diretrizes Curriculares Estaduais (2008) e de dizeres de sujeitos-professores em níveis de Ensino Fundamental e Médio. Interessa compreender os efeitos de sentido produzidos pelos discursos oficiais, na memória discursiva desses sujeitos em diferentes posições enunciativas, nas disciplinas de Língua Portuguesa, História e Filosofia, e em instâncias de ensino público e particular. Com o pressuposto de que a leitura é instrumento de conhecimento em todas as áreas do saber, buscamos, por meio da análise de recortes discursivos selecionados, tanto dos documentos oficiais quanto dos dizeres dos sujeitos entrevistados, quais imagens de leitor estariam sendo construídas e quais efeitos de sentido que essas imagens poderiam acarretar para o ensino-aprendizagem da leitura. As reflexões alocadas na pesquisa norteiam-se em questões sobre o imaginário discursivo de sujeitos-professores acerca do aluno leitor, procurando observar comparativamente os contextos público e particular de ensino e, ainda, comparando o imaginário nas disciplinas de Língua Portuguesa, História e Filosofia. Refletimos também acerca de qual imagem de aluno leitor há nos documentos oficiais de ensino e sobre quais relações podemos estabelecer entre os dizeres dos professores e o discurso dos documentos oficiais. Partimos da hipótese da existência de um pré-construído relativamente aos documentos oficiais nos dizeres dos professores e de que estes, atravessados e interpelados pela ideologia, discursivisem um aluno leitor de maneira distinta, a depender das instâncias e disciplinas investigadas. Com vistas a alcançar os objetivos propostos, tomamos como pressupostos teóricos estudos da Análise de Discurso de tradição francesa (PÊCHEUX, 2010; 1995 ORLANDI, 1988; 2007, FERNANDES, 2007; 2014, BRANDÃO, 2012, entre outros) e de pesquisas relacionadas à leitura (CORACINI, 2002; 2005, KATO, 1990, KLEIMAN, 2011, POSSENTI, 2001, entre outros). Com relação aos procedimentos metodológicos, empreendemos a análise de recortes discursivos selecionados dos documentos oficiais de ensino e dos dizeres dos professores a partir de 22 entrevistas realizadas com professores dos ensinos público (10) e particular (12), nos níveis do Ensino Fundamental (10) e médio (12) e nas disciplinas de Língua Portuguesa (8), História (8) e Filosofia (6). Os resultados assinalaram que há reverberações nos dizeres dos sujeitos-professores que motivam a imagem de um aluno leitor imaginado ideal e, de modo geral, para uma dispersão no ensino da leitura e para um aluno leitor discursivizado de modo heterogêneo, comprovando parcialmente a hipótese sobre a existência de diferenças entre os imaginários dos sujeitos investigados.

**Palavras-chave:** Leitura. Análise de Discurso. Documentos Oficiais. Professor. Aluno leitor.



NASCIMENTO, Maria Regina de Jesus. **The discursive imaginary about the student-reader in the school universe.** 2017. 112 p. Dissertation (Master's degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2017.

## ABSTRACT

This research problematizes the images of student-reader that emerge from official teaching documents, PCN - National Curricular Parameters (1998), OCEM - Curriculum Guidelines for High School (2006) e DCE/PR - State of Paraná Curriculum Guidelines (2008) and from the enunciation of subject-teachers from Elementary and High School. It interests us to comprehend the speech effect built by official speeches in the discursive memory of subject-teachers in distinct subjectpositions in the school subjects of Portuguese language, History and Philosophy in private and public teaching institutions. From the assumption that reading is a knowledge tool in all the areas, thus, through the analysis of selected discursive excerpts, both in official documents and in the statements of the subjects interviewed, we search what images of readers were being built and which speech effect these images could provoke in the teaching-learning of Reading. The reflections allocated in the research were based on questions about the discursive imaginary of subjectteachers about the student-reader, trying to observe comparatively the public and private contexts of teaching and, also, comparing the imaginary in the subjects, like Portuguese Language, History and Philosophy. We also reflect on the image of student-reader in the official teaching documents and relationships we can establish between the teachers' comments and the official documents discourse. We start from the hypothesis of the existence of a pre-constructed to the official documents in the teachers' speech, that it can be crossed and interpellated by the ideology, make the student reader discursived in a distinct way, depending on the instances and disciplines investigated. In order to reach the proposed objectives, we take as theoretical assumption the studies of Discourse Analysis from French tradition (PÉCHEUX, 2010; 1995, ORLANDI, 1988; 2007, FERNANDES, 2007; 2014, BRANDÃO, 2012) among others, and from research related to Reading (CORACINI, 2002; 2005, KATO, 1990, KLEIMAN, 2011, POSSENTI, 2001) among others. With regard to the methodological procedures, the analysis of discursive excerpts was undertaken from 22 interviews with teachers from Public (10) and Private (12) Elementary School as well as High School (12) in the subjects of Portuguese language (8), History (8) and Philosophy (6). The results pointed out that there are reverberations in the words of the subject-teachers that motivate the image of an ideal imagined student-reader and, overall, to a dispersion in the teaching of reading and to a discursived student-reader in a heterogeneous way, partially proving the hypothesis about the existence of differences between the imaginary of the investigated subjects.

**Keywords:** Reading. Discourse Analysis. Official Documents. Teacher Studentreader.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCE/PR	Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná
OCEM	Orientações Curriculares Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
FFpa1	Professor de Filosofia ensino Fundamental Particular (1º entrevistado)
FFpa2	Professor de Filosofia ensino Fundamental Particular (2º entrevistado)
FMpa1	Professor de Filosofia ensino Médio Particular (1º entrevistado)
FMpa2	Professor de Filosofia ensino Médio Particular (2º entrevistado)
FMpu1	Professor de Filosofia ensino Médio público (1º entrevistado)
FMpu2	Professor de Filosofia ensino Médio público (2º entrevistado)
HFpa1	Professor de História ensino Fundamental particular (1º entrevistado)
HFpa2	Professor de História ensino Fundamental particular (2º entrevistado)
HFpu1	Professor de História ensino Fundamental público (1º entrevistado)
HFpu2	Professor de História ensino Fundamental público (2º entrevistado)
HMpa1	Professor de História ensino Médio particular (1º entrevistado)
HMpa2	Professor de História ensino Médio particular (2º entrevistado)
HMpu1	Professor de História ensino Médio público (1º entrevistado)
HMpu2	Professor de História ensino Médio público (2º entrevistado)
PFpa1	Professor de Português ensino Fundamental particular (1º entrevistado)
PFpa2	Professor de Português ensino Fundamental particular (2º entrevistado)
PFpu1	Professor de Português ensino Fundamental público (1º entrevistado)
PFpu2	Professor de Português ensino Fundamental público (2º entrevistado)
PMpa1	Professor de Português ensino Médio particular (1º entrevistado)
PMpa2	Professor de Português ensino Médio particular (2º entrevistado)
PMpu1	Professor de Português ensino Médio público (1º entrevistado)
PMpu2	Professor de Português ensino Médio público (2º entrevistado)
RD1, RD2...	Recorte discursivo 1, recorte discursivo 2..., correspondendo à sequência em que os recortes foram trazidos para a análise

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sujeitos-professores .....	46
Quadro 2 – Roteiro de entrevistas .....	47

## CONVENÇÕES USADAS NA TRANSCRIÇÃO DO MATERIAL ORAL

Foram empregadas regras de convenção, com base em Marcuschi (2006), a fim de assinalar elementos significativos na transcrição das entrevistas. Assim:

+ - indica uma pausa breve na fala do enunciador;

:: - alongamento da vogal – os dois pontos são repetidos dependendo da duração;

/ - / - Interferência da pesquisadora: indica quando a pesquisadora interfere na fala do entrevistado, por ser solicitada ou para fazer algum comentário que se viu pertinente;

( ) - dúvidas ou suposições: sinal usado quando não se entende uma parte da fala. Tendo-se duas opções: escrever entre os parênteses a palavra incompreensível ou escrever o que se supõe ter ouvido;

**MAIÚSCULA** - ênfase ou acento forte;

- - - - - silabação de palavras, ou seja, quando uma palavra é pronunciada silabadamente, usam-se hifens para indicar a ocorrência;

**Repetições** - duplicação de letra ou sílaba na parte duplicada;

**Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção** – reprodução de sons cuja grafia, apesar de muito discutida, apresenta-se mais ou menos clara, como: Ah, eh, oh, ih, hum, ahã, entre outras situações.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
1.1	UM CAMINHAR AINDA SOLITÁRIO .....	12
1.1.1	UM CAMINHAR AGORA LADEADO .....	13
<b>2</b>	<b>REFERENCIAIS TEÓRICOS – SUSTENTAÇÃO PARA O CAMINHAR</b> .....	16
2.1	ANÁLISE DE DISCURSO .....	16
2.2	LEITURA: DIFERENTES PERSPECTIVAS E FUNCIONAMENTOS .....	25
2.2.1	A Leitura e Suas Concepções: Alguns Caminhos .....	25
2.2.1.1	Leitura nas perspectivas estruturalista e cognitivista.....	26
2.2.1.2	Leitura na perspectivas interacionista .....	30
2.2.1.3	Leitura na perspectiva da Análise de Discurso.....	32
2.2.2	A Leitura e a Escola: A Prática no Caminhar.....	35
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	41
3.1	DISPOSITIVO ANALÍTICO .....	41
3.2	OS CORPORA DE ANÁLISE E SUA CONSTRUÇÃO .....	43
<b>4</b>	<b>O DISCURSO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E DOS PROFESSORES</b> .....	50
4.1	O DISCURSO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DE ENSINO .....	50
4.1.1	Imaginário Discursivo nos Documentos Oficiais de Ensino .....	54
4.1.1.1	Imagens do professor nos documentos oficiais de ensino .....	54
4.1.1.2	Imagens do aluno leitor nos documentos oficiais de ensino.....	57
4.2	OS DIZERES DOS SUJEITOS-PROFESSORES.....	66
4.2.1	O Leitor Imaginado Ideal .....	69
4.2.1.1	Aluno leitor lê independentemente da escola .....	70
4.2.1.2	Aluno leitor atribui sentido ao que lê na escola .....	73
4.2.1.3	Aluno leitor lê literatura canônica.....	78
4.2.2	O Leitor Imaginado Real.....	85
4.2.2.1	Lê leituras rápidas e superficiais .....	85
4.2.2.2	Lê literatura não canônica .....	90

<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>99</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>105</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>110</b>
	APÊNDICE A – Termo de consentimento livre esclarecido .....	110
	APÊNDICE B – Roteiro da entrevista .....	112

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 UM CAMINHAR AINDA SOLITÁRIO

Esta pesquisa enuncia o meu desejo de combinar interesses particulares e profissionais ao estudar a leitura para além do simples, porém importante, prazer de ler. O interesse pela leitura não é algo que surgiu ao acaso, mas no percurso de doze anos como docente do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, em que pude conviver com professores de diferentes áreas do conhecimento, o que me proporcionou vários questionamentos acerca do trabalho e do entendimento do que vem a ser o leitor no âmbito escolar. No percurso de minhas indagações, como professora de Língua Portuguesa, sempre me sentia atingida pelos discursos negativos envolvendo a leitura dos alunos e, da mesma forma, incomodava-me a visão que a maioria dos professores possui do aluno leitor, sendo esta muitas vezes discursivizada, tanto em momentos de descontração, como em momentos formais de conselho de classe e reuniões com pais, momentos em que o discurso mais comumente usado era o de que os alunos apresentam baixo rendimento devido à falta de leitura, o que reverbera dos discursos dos órgãos avaliadores externos ou, de maneira mais categórica, que só leem “bobagens” e que, mesmo quando leem, não conseguem entender o que estão lendo.

Por certo tempo, também acreditei, como boa parte dos meus colegas de profissão, que os alunos tinham dificuldades de leitura, simplesmente, porque não liam, mas, vendo que, nesse sentido, a culpa em não ser leitor incidia sobre o próprio aluno e isentaria o professor de parte da responsabilidade que lhe cabe, incomodava-me. Assim, comecei, então, a buscar os motivos que impeliam os professores a produzir uma imagem do aluno como não leitor.

Ainda em meu caminhar solitário, mesmo ciente de que a responsabilidade da leitura não se limita à disciplina de Língua Portuguesa, esforçava-me em contemplar minhas aulas com momentos destinados à leitura, como: empréstimos de livros, leitura na biblioteca ou em lugares alternativos; caixa de leitura; momentos de socialização de leituras, entre outros. Nestas ocasiões, sempre percebia alunos compenetrados, totalmente imersos no mundo tão particular que nos direciona à leitura e, em contrapartida, analisava também que tais práticas não eram suficientes

para alavancar a formação leitora. Portanto, faltava algo a ser considerado e as peças desse quebra-cabeça não se encaixavam.

Em tempo, comecei a refletir outras possibilidades que envolvem a leitura e não tendo a quem recorrer, pois aqueles que me cercavam eram enunciadores dos discursos responsáveis por boa parte de meus questionamentos, busquei ajuda no bom e velho amigo de qualquer professor e/ou leitor: o livro. E, assim, vasculhando uma biblioteca de escola pública do Ensino Fundamental e Médio, na seção destinada ao professor, encontrei o livro *O texto na sala de aula* (GERALDI, 1997). Tal livro, por apresentar uma preocupação metodológica acentuada, ocasionou, após sua leitura, algumas mudanças no meu caminhar docente; porém somente com o início do mestrado em Estudos da Linguagem é que pude encontrar caminhos possíveis para alocar minhas indagações.

### 1.1 1UM CAMINHAR AGORA LADEADO

Como aluna regular do mestrado em Estudos da Linguagem e em parceria com a orientadora, colocamo-nos a refletir acerca dos possíveis motivos que movem boa parcela de professores a discursivizarem sobre o aluno como sendo um não leitor. De tal modo, decidimos analisar a leitura com foco no aluno leitor, assim, a pesquisa problematiza a leitura por meio dos discursos presentes em documentos oficiais de ensino, no caso, Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) – doravante PCN –, Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) – doravante OCEM – e Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008) – doravante DCE/PR e do imaginário discursivo de sujeitos-professores acerca do aluno leitor. A escolha dos PCN se deu devido a este documento ser, ainda, bastante considerado na escola e por englobar tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio. Já as OCEM foram escolhidas devido ao foco do documento ser o Ensino Médio, e as DCE/PR, por considerarem as especificidades da educação no Estado do Paraná, lugar em que aconteceu a pesquisa.

Nas práticas escolares da atualidade, a leitura, visando atender aos documentos oficiais de ensino que permeiam o cotidiano do ensino institucionalizado, é fator imprescindível para o desenvolvimento dos alunos. Reconhecidamente importante em todas as áreas do conhecimento, é passível de



oferecer ao aluno condição de conhecer o mundo e a si, desenvolver a sociabilidade, aprimorar o entendimento das coisas e a exposição das ideias. Em outras palavras, a leitura é considerada atividade essencial em todo processo de ensino-aprendizagem. Também vale considerar a relevância discursiva dos documentos oficiais de ensino como desencadeadores de uma imagem de leitor mais que instauradores de metas a serem cumpridas. Outro fator que reverbera nas justificativas para tal empreendimento tem respaldo no uso das tecnologias digitais, questão que, comprovadamente, alterou nossa relação com a linguagem e, em analogia, com a leitura.

O professor, sujeito entrelaçado por várias vozes sociais, provenientes, muitas vezes, de leituras realizadas na/para a escola, da mídia com um discurso que se acostumou ter por verdade, acaba por discursivizar o aluno como não leitor, devido, principalmente, ao baixo desempenho apresentado nas avaliações de larga escala.

Com vistas a, como objetivo geral, contribuir com pesquisas que versam sobre leitura e ensino da leitura na atualidade, este trabalho tem por objetivo específico analisar o imaginário discursivo de sujeitos-professores sobre o aluno leitor e a relação deste imaginário com o discurso dos documentos oficiais sobre leitura e ensino da leitura.

Nesta perspectiva, as perguntas de pesquisa podem ser assim apresentadas:

a) Qual o imaginário discursivo dos sujeitos-professores acerca do aluno leitor na atualidade?

b) Esse imaginário é o mesmo nos contextos público e privado, nas diferentes etapas do ensino e em diferentes disciplinas?

c) Que relação se pode estabelecer entre os dizeres dos professores e o discurso dos documentos oficiais de ensino?

Temos a hipótese de que há reverberações relativamente aos documentos oficiais de ensino nos dizeres dos professores e de que estes discursivisem um aluno leitor de maneira distinta, a depender das instâncias e disciplinas investigadas.

A pesquisa encontra-se organizada em três seções. A primeira é dedicada ao referencial teórico e neste abordamos alguns conceitos da teoria da Análise de Discurso de matriz francesa, bem como concepções sobre leitura e leitura na escola. Na segunda, discorreremos sobre o dispositivo analítico que permitiu mobilizar conceitos pertinentes para responder às questões de pesquisa, tendo em vista a

finalidade da análise, os trajetos da investigação e os caminhos da constituição dos *corpora*.

Na terceira seção, apresentamos a análise dos recortes discursivos selecionados dos *corpora*, ou seja, do conjunto dos documentos oficiais de ensino e dos dizeres dos sujeitos-professores oriundos de entrevistas, primeiramente, o discurso dos documentos oficiais de ensino no que tange às imagens que temos neles do aluno leitor e a outra que a ela se atrela, no caso, a imagem de professor. Na sequência, apresentamos os recortes discursivos dos dizeres dos sujeitos pesquisados agrupados em dois eixos temáticos: (1) *leitor imaginado ideal* – que se subdivide em: a) aluno leitor lê independentemente da escola; b) aluno leitor atribui sentidos ao que lê na escola; c) aluno leitor lê literatura canônica e (2) *leitor imaginado real* – subdividido em: a) aluno leitor lê leituras rápidas e superficiais e b) aluno leitor lê literatura não canônica. Elucidamos que tomamos o termo *ideal* no sentido de este representar uma idealização daquilo que esperamos, daquilo que deveria ser e, em contrapartida, tomamos o termo *real* na expectativa de este representar aquilo que temos na realidade. Assim, os eixos são constituídos de indícios relevantes à análise a que nos propusemos e aos objetivos da pesquisa.

Por fim, a conclusão, momento em que buscamos desenredar os fios que constituem os discursos dos documentos oficiais de ensino e dos sujeitos-professores na tentativa de apreender quais imagens de leitor são construídas nestes contextos e quais efeitos de sentido essas imagens podem impactar no ensino aprendizagem da leitura.

## 2 REFERENCIAIS TEÓRICOS: SUSTENTAÇÃO PARA O CAMINHAR

Existe em muita gente, penso eu, um desejo semelhante de não ter de começar. Um desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso, sem ter de considerar do exterior o que ele poderia ter de singular, de terrível, talvez de maléfico.

(Foucault, Michel)

Neste estudo teórico mobilizaremos conceitos do arcabouço teórico da Análise de Discurso de linha francesa, cuja reflexão é fundamental ao que nos propomos nesta pesquisa. Os conceitos de discurso, sujeito, formação discursiva, imaginário discursivo, interdiscurso, entre outros relevantes para a análise, após mobilizados, lançam luzes sobre as perguntas de pesquisa, bem como sobre a hipótese suscitada.

### 2.1 A ANÁLISE DE DISCURSO

Situada no campo das ciências da linguagem, a Análise de Discurso procura explicar a língua em sua integridade, em seu momento histórico, fazendo parte e construindo a própria história e cultura do homem. A língua e a gramática são o meio, funcionam como suporte para o discurso. Sobre este, para melhor entendê-lo, Orlandi (2007, p. 15), observa o sentido etimológico da palavra discurso: “ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento”. Para a autora, é possível, por meio do estudo do discurso, observar o ser humano em sua prática de linguagem.

Discutir acerca do imaginário discursivo envolve compreender que o sujeito é constituído por diferentes vozes e seu discurso atravessado por outros. O **discurso**, na perspectiva da Análise de Discurso, não se refere apenas à transmissão de informação, tampouco corresponde à noção de fala saussureana. Conforme Orlandi (2007, p. 21), “[...] o discurso é efeito de sentido entre locutores”. Tem a capacidade de significar e faz significar o próprio homem ao conceber a linguagem enquanto mediação entre o homem e sua realidade natural e social. Materializado pela linguagem, o discurso é capaz de alterar e transformar o homem e a realidade em que ele vive, como também conservar e fazê-los permanecer.

Para Foucault (2008, p. 122), a definição de discurso fixa-se em “um conjunto de enunciados que se apóia<sup>1</sup> em um mesmo sistema de formação”, ou seja, o discurso tem seu princípio de regularidade em uma mesma formação discursiva. Para o autor, o discurso não comporta princípios de unidades, visto que é formado por elementos que não se ligam previamente, o que caracteriza a dispersão a qual o analista deve descrever, a fim de buscar os princípios que servem como padrão e regem sua formação. Assim, os enunciados são tidos como unidades basilares na formação de um discurso, uma vez que uma formação discursiva seria a união, uma espécie de família de enunciados.

Ao se delinear o campo de constituição da Análise de Discurso de matriz francesa, outros conceitos ganham destaque, dentre eles, o de **sujeito** que entrelaça consigo distintos fios conceituais que servirão de apoio para analisar os *corpora* selecionados. Pensar em sujeito na Análise de Discurso é pensar um sujeito discursivo que difere do cartesiano racional e autônomo. A constituição do sujeito se realiza quando o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia presente nos discursos que permeiam a sociedade, momento em que é possível se produzir o dizer. Assim, observa-se que, sem ideologia, o sujeito não se constitui e, ainda que se constitua, porque é atravessado pela linguagem e pela história e, sob o modo do imaginário, só tem acesso à parte do que diz. O sujeito da Análise de Discurso é materialmente dividido desde sua constituição:

ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos, ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos (ORLANDI, 2007, p. 49).

O sujeito na Análise de Discurso é um ser formado e transformado no e pelo discurso. Não individualizado e situado histórica e ideologicamente, é o resultado da interação de várias vozes. Portanto, tem caráter heterogêneo e, segundo Pêcheux (1969 [2010]), é afetado por dois tipos de esquecimento, o que o leva a posicionar o seu discurso em relação a discursos outros. Conforme o mesmo autor, o

---

<sup>1</sup>Após a promulgação do Decreto Nº 6.583, de 29 de setembro de 2008 que estabelece o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, não se utiliza acento agudo nos ditongos abertos “oi” em palavras paroxítonas. Porém, optou-se, no decorrer de todo o texto, manter os acentos conforme o original.

esquecimento *n*<sup>o</sup> 1<sup>2</sup>, de natureza inconsciente e ideológica, leva o sujeito a apagar o que não está inserido na sua formação discursiva, o que lhe dá a ilusão de ser dono de seu discurso. Já o esquecimento *n*<sup>o</sup> 2, do tipo pré-consciente/consciente, faz com que o sujeito tenha a ilusão de que todo interlocutor é capaz de captar as intenções de sua mensagem do mesmo modo, isso por acreditar que, aquilo que diz tem apenas um significado.

É um sujeito marcado por contradições, pela ilusão de ser autor de seu discurso e, conforme Fernandes (2007), é considerado um ser social, não fundamentado em um eu que o individualiza, mas em um espaço sócio-ideológico, pertencente a um determinado momento da história, em que sua voz revela o lugar social e divulga outras vozes constituintes de uma dada realidade.

Na heterogeneidade constitutiva do sujeito que se caracteriza na trama de vozes que o perpassa, o seu discurso, fruto desse entrelaçamento, também é, marcadamente, heterogêneo. Fernandes (2014, p. 110), perscrutando o sujeito no pensamento de Foucault, assevera que “o discurso é uma categoria fundante do sujeito, do saber, do poder, da verdade, da subjetividade”. Com isso, é possível pensar a noção de discurso como constituinte da noção de sujeito.

Consoante os pressupostos teóricos da Análise de Discurso, não há discurso sem sujeito, como também não há sujeito sem ideologia PÊCHEUX ([1975] 1993). Assim, o sujeito é, desde sempre, afetado pelo inconsciente e interpelado pela ideologia, não é fonte do sentido e se forma devido ao trabalho de uma rede de memória que funciona por meio de diferentes formações discursivas que, no interior do discurso, representam diferentes posições-sujeito.

Pensando o sujeito descentrado, desapossado da visão cartesiana, não sendo dono de seu próprio dizer, os enunciados deixam de ser assumidos pelo seu enunciador e, ao contrário disso, impõem-se ao enunciador devido às diferentes posições que este pode ocupar, sendo, então, considerados “produtos de uma multiplicidade de lugares institucionais que coagem fortemente o seu dizer” (GRANJEIRO, 2007, p. 38).

Pensar o sujeito e o discurso nos possibilita buscar, em nosso trabalho de análise, as vozes pelas quais os professores sujeitos da pesquisa são afetados, bem como as possíveis e diferentes posições que estes ocupam.

---

<sup>2</sup> Ao desenvolver o conceito do esquecimento Pêcheux os nomeou utilizando os numerais 1 e 2, portanto, também aqui os utilizaremos em respeito ao original do autor.

Pêcheux ([1975] 1993) afirma que todo processo discursivo é constituído por **formações imaginárias** que representam “o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, [1975]1993, p. 82, grifo do autor). Considerado um jogo de imagens de um discurso, essa maneira de reconhecer a si e ao outro implica um vai e vem de efeitos de sentido entre sujeitos e não mera troca de informações entre A e B. Devido a essas posições marcadas não por um ser individual, mas pela representação de um lugar social ocupado por um sujeito interpelado pela ideologia que o domina, há, nas formações discursivas, a possibilidade, por parte do emissor, de antecipação das representações do receptor. É nesse momento que acontece a formulação de estratégias do discurso.

Consonante com tal perspectiva, cada enunciado organiza-se em relação a outros possíveis de serem realizados ou imaginados e, em decorrência, ao enunciar, o sujeito discursivo pode se antecipar àquilo que seu ouvinte vai compreender e a como vai reagir. Esse mecanismo de antecipação, para Orlandi (2007), é regulador da argumentação, uma vez que permite ao sujeito enunciar “de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte” (ORLANDI, 2007, p. 39).

A mesma autora assegura que essa antecipação se estabelece devido à relação de forças, segundo a qual, o lugar de onde se fala acaba por ser constitutivo do que se diz, ainda que a constituição desse lugar é o resultado de formações psíquicas (imaginárias) acerca do lugar social que o outro ocupa. Orlandi (2007, p. 40) assegura que “não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade [...] que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções”.

As formações imaginárias acabam por compor as formações discursivas. Foucault, instituidor do termo, concebe **formação discursiva** considerando a ideologia em seus liames marxistas de luta de classes, mas o faz ponderando saberes/poderes, os quais, conforme o autor, não estariam ligados a fatores econômicos, deste modo:

no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* (FOUCAULT, 2008, p. 43, grifo do autor).

Por sua vez, Pêcheux, ao incorporar o termo à Análise de Discurso, o faz juntamente com adaptações, confrontando-o à questão da ideologia e, por conseguinte, da luta de classes. Para esse teórico, uma formação discursiva se define como: “[...] o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma harena, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura [...]” (PÊCHEUX, 1993, p. 166). Com tal característica, pode-se colocar que uma formação discursiva estabelece o que dizer a um sujeito, não cartesiano, mas vinculado, assujeitado por uma formação ideológica sob a qual seu posicionamento enunciativo se filia e se materializa por meio dos enunciados que formam seu discurso.

Para Orlandi (2007), a noção de formação discursiva é básica na Análise de Discurso, visto que permite ao analista compreender o processo de produção dos sentidos, como também a sua relação com a ideologia e, ainda, fornece ao analista a possibilidade de estabelecer as regularidades presentes no funcionamento do discurso.

Foucault propõe que, diante das formações discursivas, deve-se empreender análise, visto que, interpretá-las, seria resumi-las à “compacta riqueza do que é dito”. Nesta senda, o autor assevera que “analisar uma formação discursiva é [...] pesar o ‘valor’ dos enunciados. Esse valor [...] caracteriza o lugar deles, sua capacidade de circulação e de troca, sua possibilidade de transformação [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 136).

Ainda com base em Foucault, verifica-se que são os enunciados que constituem as formações discursivas e a análise de **enunciados** supõe a descrição, não de um sujeito individual ou uma subjetividade transcendental, “mas que seja descrito como um campo anônimo cuja configuração defina o lugar possível dos sujeitos falantes” (FOUCAULT, 2008, p. 138). Dessa forma, ao analisar um enunciado, a questão que se coloca não se dirige a quem fala, visto que, com Foucault, “‘Não importa quem fala’, mas o que ele diz não é dito de qualquer lugar. É considerado, necessariamente, no jogo de uma exterioridade” (FOUCAULT, 1997, p. 139). Assim, é o exterior, a história que está em jogo no momento da análise. O enunciado pelo sujeito tem valor nas e pelas condições de sua produção, visto que são elementos integrantes de construção dos sentidos de todo dizer.

Em uma formação discursiva a noção de sentido merece atenção, isto porque é nela que a palavra assume para si o efeito de sentido que vai além de seu significado prescrito nos dicionários. A palavra deixa de ter um significado em si e passa a produzir sentidos diferentes que são determinados pela posição ideológica presente no discurso em que é produzida. Assim, uma palavra pode mudar de sentido a depender da posição-sujeito. Conforme Orlandi (2007, p. 42), “as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas ‘tiram’ seu sentido dessas posições [...]”.

Percebe-se, como já dito, que o sentido não é dado *a priori*, as palavras denotam seu sentido a depender da formação discursiva em que são inscritas. É na estrutura de uma formação discursiva que se pode apreender as intenções e os termos de engendramento do discurso. Dessa forma, compete ao analista observar as condições de produção, pois os diferentes usos e sentidos das palavras são por elas determinados e também dependem das condições em que as palavras se inserem numa ou noutra formação discursiva.

Com Brandão (2012, p. 48), verifica-se que as formações discursivas representam na Análise de Discurso “um lugar central de articulação entre língua e discurso” e envolvem dois tipos de funcionamento: a paráfrase e o pré-construído. A **paráfrase** seria uma tentativa de, por meio de retomadas e reformulações de enunciados, limitar as fronteiras de uma formação discursiva, a fim de preservar sua identidade. Já o **pré-construído** é o elemento que aparece na superfície discursiva como algo já colocado e, por isso, acaba por dar a conhecer os objetos do discurso do sujeito que é interpelado pela imposição do já dito que corresponde à realidade sob a forma da universalidade.

Interligados por repetições, paráfrases, oposições, dentre várias outras possibilidades, os pré-construídos têm papel essencial na produção do discurso atual e sua autoria é desconhecida pelo próprio sujeito falante. Orlandi afirma que: “todo texto é sempre uma unidade complexa; não há texto, não há discurso, que não esteja em relação com outros, que não forme um intrincado nó de discursividade” (ORLANDI, 2001, p. 89). Dessa maneira, o sujeito discursivo carrega consigo marcas do social, do ideológico, do histórico e, conforme já dito, tem a ilusão de ser a fonte do sentido.

A formação ideológica relaciona-se de maneira estreita com a formação discursiva e esta, por sua vez, devido à sua pluralidade de sentidos e, por



consequente, ao seu não fechamento, acaba interpelando o indivíduo em sujeito pertencente a esta ou àquela formação ideológica. A ideologia funciona na reprodução das relações de produção, pela interpelação ou assujeitamento do indivíduo como sujeito ideológico. Cada indivíduo seria levado a ocupar seu lugar em um dos grupos ou classes de uma determinada formação social, mesmo que ele tenha a impressão de ser senhor de sua própria vontade. Dizendo de outra maneira, o discurso é pensado como efeito de sentidos entre sujeitos que, mesmo sem saber, ocupam lugares determinados no sistema de produção.

Assim, ao analisar as formações discursivas, em meio à dispersão dos discursos, nos é dada a oportunidade de mobilizar os discursos que capturam os sujeitos em sujeitos discursivos. Em outras palavras, tem-se a possibilidade de colocar o discurso dos sujeitos-professores em relação com outros e pinçar, de seus dizeres sobre o aluno leitor, os discursos que os enlaçam.

Na Análise de Discurso, conforme Orlandi (2007), as **condições de produção** merecem destaque e equivalem a dois contextos: um imediato, passível de estratégias a serem pensadas a depender da representação que se tem e se faz de si e do outro, e outro sócio-histórico e ideológico que, de maneira ampla, abarca todo e qualquer discurso.

Para a mesma autora, as condições de produção do discurso compreendem, fundamentalmente, os sujeitos, a situação e a memória que, pensada em relação ao discurso, é tratada como interdiscurso, disponibilizando dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. Assim, as condições de produção remetem ao **interdiscurso**, uma vez que, tais condições, compreendem, não apenas a situação e o contexto sócio-histórico em que são produzidas, mas também ao sujeito e à memória discursiva. Por interdiscurso, Orlandi (2007, p. 31) define:

aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

Vê-se que, para Orlandi (2007), o interdiscurso tem estreita ligação com a memória, fazendo parte do discurso. Logo, a maneira como ela irrompe altera as condições de produção do discurso e, assim, a memória é considerada interdiscurso.

Chamado pela autora de memória discursiva, refere-se a algo já dito, que surge de um lugar independente, que fala antes e que causa efeitos no que está sendo dito. Nesse sentido, para analisar um discurso, deve-se considerar os já ditos, os pré-construídos e assinalar aquilo que não foi dito (sentidos implícitos), mas que surge no dito.

Para Pêcheux (1995), todo discurso tem sua origem em um interdiscurso e este se encontra relacionado ao já dito, ao pré-construído. É o interdiscurso que determina o espaço discursivo e ideológico em que se desenvolvem as formações discursivas, proporcionando a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso, pois enquanto sistema de significações, determina a identificação do sujeito a uma determinada formação discursiva:

essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apóia-se no fato de que os elementos do interdiscurso [...] que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito (PÊCHEUX, 1995, p. 163).

Orlandi (2007, p. 33) define o interdiscurso como “conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos”. Dessa forma, sustenta-se que tudo aquilo que é dito, só é dito porque já faz (ou fez) sentido em outros discursos. O já fazer sentido é um efeito do interdiscurso. A mesma autora, nas trilhas de Courtine (1984), coloca o interdiscurso em um eixo vertical, do qual participariam todos os dizeres já ditos e que representam o dizível e o **intradiscurso** em um eixo horizontal, que seria a formulação do dizer em um momento dado e em condições dadas. Assim, estabelece-se uma relação entre interdiscurso – memória discursiva, ou saber discursivo que se constitui ao longo da história – e intradiscurso – momento da formulação do dizer, tendo em consideração as condições e o momento.

Uma vez que o que se diz já tem e já faz sentido anteriormente, temos a possibilidade de, com o conceito de interdiscurso, cotejar os esquecimentos dos dizeres dos sujeitos-professores e buscar possíveis pré-construídos que reverberam no nível intradiscursivo.

O interdiscurso, conforme assevera Fernandes (2007), é reconhecido na Análise de Discurso, como constituído por formações discursivas e estas guardam em seu interior a presença de diferentes discursos, trata-se da interdiscursividade

que é marcada pela heterogeneidade de discursos oriundos de diferentes momentos da história, bem como de diferentes lugares sociais.

A pluralidade de vozes constitutivas do sujeito discursivo e o entrelaçamento de discursos levam a refletir sobre a **heterogeneidade** tanto do sujeito quanto do discurso. Sobre tal noção, Authier-Revuz (2004) subdivide a heterogeneidade discursiva em duas formas: a constitutiva e a mostrada.

A heterogeneidade é considerada, pela autora, como condição sem a qual não há discurso nem sujeito, visto que ambos se constituem de forma heterogênea. Não se encontra a heterogeneidade manifestada por meio de marcas linguísticas explícitas, mas resguardada pelos pressupostos psicanalíticos do discurso atravessado pelo inconsciente e pelo interdiscurso. Fernandes (2007), nas trilhas de Authier-Revuz, exemplifica a heterogeneidade constitutiva colocando que esta pode ser verificada quando questionam, em um dado texto, questões sobre o sujeito autorizado a produzi-lo, o processo de constituição de tal sujeito em sujeito enunciativo e ainda sobre a inscrição do lugar de enunciação.

Já a heterogeneidade mostrada, Authier-Revuz (2004) a considera um modo de negociação do sujeito com a heterogeneidade constitutiva, ou seja, são as maneiras com que o sujeito discursivo reformula seu dizer, marcando seu enunciado com sentidos diferentes. A autora propõe duas maneiras de se apreender linguisticamente a presença do outro no um: referências explícitas (mostrada marcada) como, por exemplo, o uso do discurso relatado ou indireto e do discurso direto, em que o enunciador marca, explicitamente, a voz do outro em seu discurso e referências implícitas (mostrada não-marcada), nesta o efeito do outro se dá sem explicitação e pode ser apreendido pela configuração estética do dizer.

Importa lembrar que todo texto é marcado pela heterogeneidade de maneira que o sujeito da enunciação não é único. Nesse sentido, um discurso se constitui na reelaboração do que já se tem e, para tanto, inclui, pela citação, pela paráfrase, pela polissemia, outros discursos, o que possibilita ao enunciatário ajuizar as possíveis formações discursivas e ideológicas presentes nos discursos.

Ponderar sobre a heterogeneidade do sujeito e as relações existentes entre o interdiscurso (memória discursiva) e o intradiscurso (nível de formulação do dito no já dito), remete-nos às noções de formação discursiva e formação ideológica, conceitos caros à Análise de Discurso de matriz francesa, que revelam o indivíduo em sujeito ideológico por meio do uso da linguagem.

A partir das afirmações teóricas sobre formações imaginárias e discursivas, pré-construídos, paráfrases, enunciados e condições de produções, poderemos, em nosso trabalho de análise, inferir sobre a exterioridade que circunda os dizeres dos sujeitos-professores sobre o aluno leitor, bem como os entrelaçamentos dos discursos nos documentos oficiais de ensino.

Apresentamos, neste primeiro momento da fundamentação teórica, o modo de funcionamento de alguns conceitos da Análise de Discurso de linha francesa, que nos permita vislumbrar as imagens de aluno leitor que emergirem na análise. No item subsequente, expomos diferentes perspectivas de estudos relacionados à atividade de leitura que permitem ter uma base teórica interdisciplinar, para compreendermos o funcionamento dos discursos analisados.

## 2.2 LEITURA: DIFERENTES PERSPECTIVAS E FUNCIONAMENTOS

A leitura é um exercício que envolve a linguagem e suas práticas se inter-relacionam com os estudos linguísticos. Entendemos, então, que diferentes direções ou tendências dos estudos linguísticos geram perspectivas diversas com relação à leitura. Neste subitem do referencial teórico, nosso intuito maior é mostrar um movimento no que diz respeito aos estudos que abarcam o campo da leitura em função das modificações no da Linguística.

### 2.2.1 A Leitura e Suas Concepções: Alguns Caminhos

Cientes dos dizeres que emanam tanto da academia quanto dos documentos oficiais de ensino, presentes nos caminhos da escola, visualizamos concepções de leitura, decorrentes, principalmente, de pesquisas relacionadas aos estudos da língua e da linguagem, das quais derivam maneiras diversas de se conceber a leitura.

Consideremos que, a leitura enquanto fenômeno se altera, devido, sobretudo, ao avanço dos meios comunicacionais e à expansão do ciberespaço, tanto no nível procedimental – modo de ler – quanto no nível discursivo. Também vale colocar que estudos a ela relacionados abrangem diferentes e variados caminhos. A Análise de Discurso de linha francesa, o construto teórico deste estudo, considera-a uma produção que leva em consideração suas condições de produção.

Abordamos a concepção estruturalista e cognitivista (conforme BLIKSTEIN, 1991; KATO, 1990) e a interacionista (conforme KLEIMAN, 2011), no sentido de tê-las como base teórica para a análise dos enunciados dos sujeitos-professores. Por último, e com o mesmo intuito, abordamos a concepção discursiva, em que temos a leitura dentro das reflexões que envolvem os estudos da Análise de Discurso de linha francesa (de acordo com ORLANDI, 1988; INDURSKY, 1998 e POSSENTI, 2001).

#### 2.2.1.1 Leitura nas perspectivas estruturalista e cognitivista

Nos estudos linguísticos, o estruturalismo caracterizou-se no funcionalismo, ou seja, no estudo das funções que os elementos linguísticos podem desempenhar. Centrou-se, assim, na distinção e nas funções de cada aspecto da linguagem, seja ele morfológico, semântico, gramatical etc.

Tomando a língua como uma estrutura, levando em consideração a necessidade do momento histórico e a real necessidade de comunicação, desenvolve-se a Teoria da Comunicação. Jakobson (2010), numa perspectiva linguística, apreende a linguagem como instrumento da comunicação humana e, portanto, vista como exterior a si mesma. Nesse sentido, o texto é um instrumento de comunicação, devendo ser bem escrito para transmitir a informação corretamente. O texto bem escrito deve contemplar os elementos da comunicação, ou seja: ter um emissor (aquele que emite a mensagem); um receptor (aquele que recebe a mensagem); a mensagem (objeto da comunicação, conteúdo a ser transmitido); um canal ou meio para ser transmitido (veículo da comunicação); um código (signos utilizados para transmitir a mensagem) e um referente (contexto, realidade, situação a que a mensagem se remete).

Transpondo tal teoria para a leitura, ter-se-ia o autor como emissor da mensagem, o qual a envia para um receptor, no caso, o leitor, por meio de um código, por exemplo, a escrita, utilizando-se de um canal, que pode ser um livro, um jornal, um panfleto. A função do emissor é a de enviar a mensagem e esta deve estabelecer, de modo eficaz, a comunicação entre emissor e receptor, no caso, autor e leitor. Observa-se que compreender a leitura nessa perspectiva é não considerar fatores extratextuais, como contexto de produção ou historicidade.

Pode-se considerar o estruturalismo no âmbito da leitura devido à grande aceitação dessa concepção no cenário educacional brasileiro, principalmente após a vinda de Jakobson ao Brasil no final da década de 1960. Conforme relata Blikstein (2000), em entrevista concedida a alguns estudiosos, dentre eles, Eni Orlandi e José Luiz Fiorin: “A presença do Jakobson foi um elemento mais desencadeador. (...) Começamos a discutir Linguística de modo praticamente obrigatório em todos os anos do curso”.

Nesse sentido, elementos da Teoria da Comunicação começam a circular na esfera acadêmica e são incorporados em diretrizes para a educação, tendo como sustentação a publicação de materiais didáticos destinados à Língua Portuguesa, os quais reproduziam, ou ainda reproduzem, tal teoria.

Evidenciando a apropriação brasileira dessa concepção de leitura, encontramos em Blikstein (1991) a linguagem escrita apresentada como sendo uma relação direta entre pensamento e linguagem, em que o texto tem significado fechado, pronto e acabado, transmitindo a noção de que o pensamento do autor foi codificado e que, para compreender esse pensamento, é preciso decodificá-lo por meio da leitura:

No ato comunicativo, as ideias do remetente serão comuns ao destinatário, quando: a) o remetente transformar tais ideias em mensagens, isto é, associá-las a estímulos físicos ou significantes, formando signos; b) o remetente enviar a mensagem, constituída de signos, aos destinatários; c) o destinatário receber os signos, captando os significantes e entendendo os significados ou ideias a eles associados (BLIKSTEIN, 1991, p. 33).

A leitura, sob a perspectiva do estruturalismo, centraliza-se no sistema linguístico e corresponde às teorias de decodificação, em que ler é um processo de decodificar as letras em sons e a relação destes com o significado. Nesse sentido, a transmissão do pensamento do emissor (autor) é garantida quando o conhecimento do código é comum entre emissor e receptor, sendo que a boa codificação levaria a uma boa decodificação e esta, ao entendimento da mensagem, sem, no entanto, considerar a produção de sentido do leitor.

Em Kato (1990), encontramos duas maneiras de se conceber a leitura, as quais são procedentes de estudos de teóricos como Goodman, Smith e Gough –

processamento *bottom-up* e *top-down*<sup>3</sup> – ambos referentes a processos que o leitor utiliza para alcançar a compreensão do texto.

No processo ascendente – *bottom-up* – enfatiza-se o texto e seus dados são pontos de partida para a compreensão. A leitura é vista como decodificação<sup>4</sup> e cabe ao leitor fazê-la à procura do sentido que está nas próprias palavras. Assim, o leitor, para compor o sentido, parte da análise das unidades menores para as maiores, prendendo-se ao texto e detalhando-o. A leitura é linear, vagarosa e segue pistas visuais, não buscando conhecimentos além daqueles presentes no texto.

O leitor, nesta concepção de leitura estruturalista, é passivo perante o texto, que contém a verdade em si, no qual o sentido pode ser encontrado nas palavras e nas frases, portanto, dependente direto da forma. A tarefa do leitor seria apenas ler o texto, decodificar, encontrar nele partes que remetem ao tema, ao personagem, à estrutura ou à norma padrão da língua.

Coracini (2005), ao abordar questões da leitura enquanto decodificação, coloca que, nessa concepção, que ela considera clássica, o leitor é tido como um observador em busca do sentido, que estaria arraigado nas palavras, nas formas que carregariam um significado inalterado e independente de toda e qualquer condição. Considerar a língua e o texto como uma estrutura que pode ser analisada em partes menores é considerá-los puro instrumento de comunicação e, portanto, fora de toda subjetividade, em que o sujeito não teria lugar ativo, mas seria apenas um espectador, como nas palavras da autora:

(...) a função do leitor [...] seria a de resgatar esse significado impresso nos sinais gráficos ou pictóricos. Costuma-se dizer, nas teorias sobre leitura, que esta é a perspectiva do estruturalismo que tanto influenciou – e influencia – o ensino, os estudos sociais, as ciências humanas em geral (CORACINI, 2005, p. 20).

E ainda, contrapondo, a mesma autora expõe que:

Nesta visão, o texto se objetifica, ganha existência própria, independente do sujeito e da situação de enunciação: o leitor seria, então, o *receptáculo* de um saber contido no texto, unidade que é preciso capturar para construir o sentido (CORACINI, 2002, p. 14).

Por sua vez, o processo descendente – *top down* – enfatiza o leitor, que é tido como a fonte do sentido. O texto funciona apenas como um confirmador de

<sup>3</sup> *Bottom-up* e *top-down* – de baixo para cima e de cima para baixo, respectivamente.

<sup>4</sup>Kato (1990) utiliza-se da palavra descodificação, porém, para fins de uniformização, optamos pelo uso do termo *decodificação* devido a vários outros autores o utilizarem.

hipóteses levantadas pelo leitor que o tem como um portador de significados. Dessa maneira, o texto funciona como um confirmador ou não de hipóteses levantadas pelo leitor. A leitura não se dá de maneira linear e é vista como processo ativo de construção mental e de dedução de informações não-visuais. Ler não é apenas decodificar palavras, mas sim ativar conhecimentos já estruturados, oriundos de atividades distintas. A leitura apresenta um percurso que caminha “da macro para a microestrutura e da função para a forma” (KATO, 1990, p. 40). O leitor, para a produção de sentido, aciona o que Kato chama de pacotes de conhecimentos estruturados, ou seja, conhecimentos que possui em sua memória que podem ativar subesquemas, auxiliando na construção do sentido e fazendo-o prever muito daquilo que o texto vai dizer, lendo nas entrelinhas do sentido, adivinhando o que está implícito.

Considerar a leitura sob o enfoque cognitivista é conceber um leitor que atua ativamente na construção do significado do texto, apoiando-se em informações visuais (símbolos gráficos) e não-visuais (conhecimentos prévios que provêm da estrutura cognitiva), ou seja, na capacidade de inferir, fazendo previsões sobre o que o texto dirá. Assim, a leitura é considerada um processo psicolinguístico em que o leitor recorre a estratégias de antecipações, confirmações e integrações, no sentido de associar informações prévias e já armazenadas na memória com as novas informações contidas no texto.

Nessa perspectiva, o leitor eficiente é aquele que faz uso de pistas gráficas, sintáticas e semânticas deixadas pelo autor no texto e que se utiliza de estratégias cognitivas e conhecimentos previamente estruturados na memória para ter acesso ao significado do texto escrito. Assim sendo, a leitura é baseada em “inferências e previsões ditadas pelo conhecimento linguístico e extralinguístico” (KATO, 1990, p. 11). Percebe-se, aqui, o movimento de interação no ato de ler, uma vez que esse tipo de leitura exige um leitor capaz de avaliar a superfície linguística do texto (processamento *bottom-up*) e, além disso, avaliar seus conhecimentos pré-concebidos (processamento *top-down*), acionando o material cognitivo que possa trazer luz ao que o enunciador lhe propõe.

No processamento *top-down*, a construção do sentido deixa de estar apoiada exclusivamente no processo de decodificação linguística e passa, também, a ser vinculada ao conhecimento prévio que o leitor traz consigo, facilitando, assim, o processo de compreensão. Dessa forma, Kato (1990), abordando os processos *top-*



*down* e *bottom-up*, posiciona-se no entremeio e defende que, para um leitor maduro, há de se ter um hibridismo, uma interação de tais concepções. Na fala da autora: “O terceiro tipo de leitor, o leitor maduro, é aquele que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos complementarmente” (KATO, 1990, p. 51).

O ideal de leitor, dentro das perspectivas estruturalista e cognitivista, é o sujeito cognitivo que realiza os processamentos, uma vez que não dá para pensar os processos de leitura e a parte cognitiva de forma isolada, afinal, uma completa, complementa, atua na outra. Porém, ainda assim, várias coisas escapam, como por exemplo, a subjetividade, as condições de produção, a historicidade, entre outras. Ao pensarmos em todas as categorias que articulamos, nos diversos campos da percepção e da construção de sentido, chegamos à conclusão de que a leitura é algo altamente complexo e pensá-la como processo único e isolado é algo complicado e, até mesmo, inviável.

#### 2.2.1.2 Leitura na perspectiva interacionista

Na perspectiva interacionista, a leitura é considerada tanto como processo cognitivo como processo de percepção e o leitor condensa, na prática dessa habilidade, tanto as informações presentes no texto como as que traz consigo. Desse modo, a construção dos sentidos ocorre por meio da interação leitor-texto. Alguns estudiosos da área, como Solé (1998) e Kleiman (2011), consideram o modelo interacional como o mais apropriado para o entendimento do ato de leitura como um processo de compreensão, do qual participam tanto o texto, sua forma e conteúdo, quanto o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios.

Na abordagem interacionista, o leitor usa sua competência leitora e interage com o autor, seguindo pistas sugeridas ao longo do texto para chegar às suas conclusões. Considerando que no modelo interacionista não há uma supremacia, nem do texto, nem do leitor, mas uma interação entre ambos para a construção dos sentidos, estudiosos da leitura saem em defesa de tal modelo como sendo o que mais contempla a dinâmica do ato de ler: “[...] muitos são os linguistas aplicados que, com pequenos acréscimos ou modificações, defendem essa postura chamada interacionista, conforme se vê em (cf. Cavalcanti, 1983; Kleiman, 1989, dentre outros)” (CORACINI, 2002, p. 15).

No interacionismo, o leitor é visto como sujeito ativo e, para a compreensão do ato da leitura, há de se considerar o papel do leitor e o processo de interação entre o leitor e o texto. É essa atividade de interação que Coracini (2002) vê diminuída devido ao não acatamento de componentes situacionais, tais como as condições de leitura, a historicidade, o que confere à leitura certa delimitação de interpretação, uma vez que o texto contaria com um núcleo de sentido e seriam aceitas apenas as leituras que não ferissem esse núcleo.

Nesse sentido, a perspectiva interacionista é tida por Coracini (2002) como redutora, ou somente como uma extensão da concepção estruturalista, uma vez que a ela se acrescentam apenas os dados do leitor:

[...] esta concepção parece ser um prolongamento da visão tradicional ascendente, na medida em que a ela se acrescenta apenas [...] os dados do leitor [...]: se é o texto que predetermina, ou seja, autoriza um certo número de leituras [...] 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, p. 15).

Postulando, também, uma concepção interacionista de leitura, estão as pesquisas de Kleiman (2011) que, partindo do pressuposto de que a pesquisa teórica nem sempre deve comprometer-se com resultados práticos, mas que também cabe à prática contribuir para enriquecer a pesquisa, a autora busca, com suas reflexões, enfatizar uma maior coerência entre teoria e prática.

Para tanto, Kleiman (2011) realiza uma retomada de modelos teóricos de leitura, que vão desde os pré-interativos ou unidirecionais até os interativos, que são por ela adotados enquanto perspectiva baseada na pragmática que concebe a leitura como atividade capaz de produzir compreensão, sendo esta, basicamente, estabelecida na relação que o leitor realiza com o autor no ato da leitura. Entretanto, a autora sinaliza para um possível abalo nesse processo de interação quando há, por parte do leitor, a negação em exercer o papel de interlocutor, ou seja, o leitor aceita o texto como objeto já acabado e não infere, não usa seu conhecimento para compreendê-lo.

Percebemos em tal perspectiva a noção de que, ao ler, o leitor estaria recuperando tanto o sentido do texto quanto as intenções deste que foram pontuadas, pelo autor, em marcas textuais específicas. Neste caso, Kleiman considera tanto o leitor quanto o autor instâncias que desempenham papéis

importantes no ato da leitura, devendo aquele não apenas receber o texto como um significado pronto, mas sim construí-lo e este como um facilitador da adesão do leitor através de argumentos, evidências, marcas formais, entre outras estratégias da escrita.

### 2.2.1.3 Leitura na perspectiva da Análise de Discurso

Ampliando as reflexões que envolvem a leitura, apresentamos a concepção da Análise de Discurso. Primeiramente, vale colocar que a Análise de Discurso tem como objeto de estudo não o texto, como as demais concepções já abordadas, mas sim o discurso e os efeitos de sentido que são materializados em textos diversos, o que implica, para o leitor, não apenas a interpretação, mas a compreensão.

Outro conceito que merece destaque é o de língua que, na Análise de Discurso, é tomada enquanto sistema sintático passível de comportar a inscrição dos efeitos linguísticos na história para produzir sentidos. A Análise de Discurso busca saber qual a relação da língua com os processos discursivos. Tal busca se coloca, segundo Pêcheux (1993), devido aos processos discursivos estarem na fonte da produção dos efeitos de sentido, o que leva a língua a se constituir no lugar material em que os efeitos de sentido se realizam. Fluindo o conceito de texto e língua, aqui brevemente colocados, para a leitura, rompe-se com a ideia de que o texto é algo fechado, já pronto, que carrega consigo um sentido evidente, a ser capturado pelo sujeito leitor. Esse passa a ser tido como objeto aberto e passível de múltiplas leituras.

Possenti (2001) deixa claro que a Análise de Discurso pode chamar para si questões de leitura, uma vez que, em suas raízes, preocupou-se em buscar uma teoria não-subjetiva da leitura. Na proposta da defesa de uma leitura objetiva, a Análise de Discurso dispensa o papel de árbitro no julgamento do que seja uma leitura adequada e impõe a si a tarefa de “explicitar quais são os movimentos que alguém faz para ler como lê” (POSSENTI, 2001, p. 25). Assumindo tal compromisso, a Análise de Discurso considera que o conhecimento da língua não é suficiente para se proceder a leitura de um texto e que, nesse sentido, um texto pode abrir-se para mais de uma leitura. Orlandi (1988, p. 9), por sua vez, contribui com tal colocação quando diz: “A leitura [...] não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de

natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade. ”

Pensar a leitura sob a perspectiva discursiva, conforme Indursky (1998), é discutir a diversidade de leitura, não levando em consideração a subjetividade pessoal, mas entendendo essa subjetividade a partir do sujeito, sendo este:

(...) um sujeito histórico, interpelado ideologicamente e, por conseguinte, inscrito em uma formação discursiva determinada. O sujeito-leitor, ao praticar a leitura, o faz identificando-se com esse sujeito histórico, e assim, instituindo-se como *efeito-sujeito* (INDURSKY, 1998, p. 189, grifo da autora).

Assim, a leitura, tendo em consideração o sujeito histórico e não o sujeito enquanto ser individual, isolado, deixa de ser uma teoria subjetiva, na qual o leitor é tido como indivíduo dissociado de seu contexto, e passa a ser entendida como leitura não-subjetiva, uma vez que vê o sujeito se tornar assujeitado pelas várias vozes que o constituem.

Considerando a leitura na vertente da Análise de Discurso de matriz francesa, dois conceitos merecem destaque: a História e a Psicanálise. A primeira, por defender as várias leituras de um texto devido ao fato de ser concebido em meio a determinadas condições de produção que, de certa forma, restringem o modo de leitura de um texto. A segunda, privilegiando a forma de se conceber o sentido, não evidencia a inclusão ou exclusão de leituras, mas sim as estratégias que são postas em ação para se desenvolver cada uma das possíveis leituras.

Ponderando que um texto, apesar de se apresentar com início, meio e fim, não é uma unidade fechada, mas passível de múltiplos sentidos, Indursky (2010) tem que o leitor, sujeito ideologicamente constituído, ao se debruçar sobre um texto, fá-lo levando consigo toda a bagagem que o constitui. Portanto, sua prática leitora nunca é neutra e pode apresentar mais de uma possibilidade de leitura, em que o leitor tanto pode ser considerado como *efeito-leitor*, como inscrever-se na *função-leitor*, ou ainda, instituir-se como um *sujeito-leitor*.

Essas três posições, que podem ser assumidas pelo leitor na prática de sua leitura, são melhor explicitadas pela autora quando esta coloca que *efeito-leitor* é quando o leitor constrói e mantém, em sua leitura, o mesmo sentido proposto pelo autor, estando leitor e autor inscritos na mesma formação discursiva e na mesma posição-sujeito. Na *função-leitor*, o leitor, a partir do interdiscurso, não só reproduz o que lhe é colocado pelo autor, mas também produz sentidos, assim, o leitor estaria,

ainda, numa mesma formação discursiva, porém numa posição-sujeito diferente da do autor, o que lhe permite provocar oscilações nas ondas dos sentidos. Já o *sujeito-leitor* é aquele que, estando numa formação discursiva e numa posição-sujeito diferente da do autor, não se identifica com os sentidos que lhe são propostos, o que o leva a sair da posição de leitor e inscrever-se na de autor. Nas palavras da autora “esta passagem do lugar de sujeito-leitor para o lugar de sujeito-autor é resultante, pois, do trabalho que a prática discursiva de leitura promove” (INDURSKY, 2010, p. 175).

Ao confirmar a multiplicidade da leitura, Possenti (2001), pondera que a Análise de Discurso se interessa pelo percurso que alguém faz para ler da maneira que lê, e que “trata-se [...] de considerar que não é suficiente se conhecer a língua para se ler um texto: que ele, de fato, pode permitir mais de uma leitura”, (POSSENTI, 2001, p. 25). Assim, o autor apresenta, entre várias existentes, três razões para haver as múltiplas leituras. A primeira refere-se ao leitor associar um texto a um dado discurso e não a outro, o que o leva a uma determinada leitura, sendo também possível uma ou várias outras quando o mesmo texto for associado a um outro discurso. Na segunda razão, o leitor desconhece o discurso sobre o qual o texto se inscreve e o lê, tendo em mente um outro que ele, leitor, já domina, levando-o a uma determinada leitura. Por fim, a terceira razão leva em conta o leitor não considerar o gênero, a formação discursiva, os discursos que se opõem e, com isso, fazer uma leitura associando, de forma relativamente livre, palavras ou expressões que em geral são associadas a um tema específico, mas que a depender de condições de produção, de efeitos de sentido pretendidos pelo autor entre outros, podem aparecer ligadas aos mais variados temas.

Dessa forma, a Análise de Discurso considera a leitura no que tange a questões relacionadas ao sentido, ou seja, aquilo que um texto significa no dado momento de sua leitura. Corroborando o exposto, vale citar o que diz Coracini (2002):

não é o texto que determina as leituras, como pretendem as demais visões teóricas [...], mas o sujeito, não na acepção idealista de indivíduo, uno, coerente, porque dotado de razão, como queria Descartes, graças à qual lhe é possível controlar conscientemente a linguagem e o sentido, mas enquanto participante de uma determinada formação discursiva, sujeito clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, no qual se inscreve o discurso (CORACINI, 2002, p. 17).

Na perspectiva discursiva, toma-se o texto, num primeiro momento, abotoado, fechado, isso porque é o leitor, a partir de sua leitura, transpassado e interpelado por várias vozes que irá desabotoá-lo, atribuindo-lhe sentidos que podem ou não terem sido previstos pelo autor. Isto não significa dizer que um texto é passível de qualquer interpretação, ou que ele aceita qualquer atribuição de sentido, mas que os sentidos a ele atribuídos não são dados *a priori*, mas sim pelo leitor, a partir de sua leitura e de suas histórias de leituras que suplantam o próprio texto e acabam por constituir o sentido.

Na escola, o discurso pedagógico tende à homogeneização dos sujeitos, o que, de certa forma, colabora com o apagamento da história do aluno e, por conseguinte, de suas histórias de leitura, não tendo, quase nunca, para não dizer nunca, lugar para uma leitura em que o leitor, a partir de sua própria história e de dado momento e lugar, construa os sentidos do texto. Orlandi (1988), retomando Foucault, lembra que o poder está presente nos aparelhos disciplinares, por meio de mecanismos individualizantes, e a escola seria um, e talvez o mais significativo, desses aparelhos.

Agora, depois deste caminhar por algumas concepções de leitura, caminhamos rumo à escola para ver o que nela encontramos sobre leitura.

### 2.2.2 A Leitura e a Escola: A Prática no Caminhar

Propomo-nos, aqui a, principalmente, olhar para as condições de produção da leitura na escola. Vale lembrar, porém, que tais condições não se limitam à estrutura física – bibliotecas, oferta de livros, espaço etc. – mas que estas perpassam, também, pelos alunos e professores que se têm. Tomamos como base o trabalho de alguns estudiosos que visam discutir a realidade vivida na docência, no que diz respeito ao desenvolvimento da leitura e o seu gosto nos estudantes.

Neste momento, vale ajuizarmos, mesmo que de forma breve, sobre as relações entre teoria e prática. Tardif (2002) advoga que se deve repensar tal relação valorizando e reconhecendo os saberes práticos dos professores como fonte de conhecimento. É uma ideia que se opõe à concepção tradicional da relação entre teoria e prática, em que o saber está somente do lado da teoria, ao passo que a prática, ou é desprovida de saber, ou portadora de um falso saber, baseado, por exemplo, em crenças, ideologias, ideais preconcebidos etc. Além disso, ainda

segundo essa concepção tradicional, o saber, ou seja, a teoria é produzida fora da prática (pela ciência, pela pesquisa pura etc.) e, em decorrência, sua relação com a prática só pode ser uma relação de aplicação. Nesse sentido, os professores são meros aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária. Pesquisa esta que se desenvolve, na maioria das vezes, fora da prática do ofício do professor, o que a torna, muitas vezes, inaplicável.

Dessa maneira, de modo geral, os dizeres de muitos professores sobre suas práticas docentes demonstram que aprendem a trabalhar trabalhando, o que autoriza a ideia da não-aplicabilidade da teoria quando produzida fora da prática. Tardif (2002) considera que, desta maneira, tal aprendizado acaba por se transformar, muito cedo, em certezas profissionais, em rotinas e, ainda, em truques e modelos, tanto de gestão de classe quanto de transmissão da matéria, e são repetidos, automática e frequentemente, até o fim da carreira docente.

Vale, neste momento, lembrar Freitas (2003) que nos diz sobre as políticas de formação e qualificação profissional dos professores implementadas no Brasil a partir de meados dos anos 1990, que se fundamentam nos conceitos de certificação de competências profissionais e são responsáveis pela criação de um quadro de precarização da formação dos professores e perda da sua condição de profissional. Segundo a autora o alerta da Confederação Nacional de trabalhadores da Educação que diz respeito a política educacional que dá preferência à capacitação em serviço ao invés da qualificação profissional, reforça as análises de estudiosos que versam sobre a negação da construção da identidade do professor como intelectual e pesquisador da educação, identificada na retirada da formação de professores da ambiência universitária.

Pode-se dizer que a maneira pela qual uma pessoa pensa determinado processo, seja ele qual for, influencia a sua forma de agir, de trabalhar com esse processo em uma situação concreta, e a leitura não escapa a isso. Ela é entrelaçada pela teoria, portanto, seja de forma consciente ou inconsciente, carrega consigo uma postura teórica que depende de conhecimento por parte do profissional que com ela atua. Daí a pertinência de, na atualidade, se (re)pensar a atuação do profissional professor em sua prática com a leitura em sala de aula, uma vez que este pode ser considerado tanto como gerador de conhecimentos como aplicador deles.

Ousamos afirmar que a leitura é a porta de entrada, o ponto de partida dos estudantes para o desenvolvimento acadêmico e, como demanda necessária a

todas as áreas do conhecimento, deveria, na escola, ocupar lugar de grande destaque. Em contrapartida, vale lembrar que o interesse acadêmico pela leitura no Brasil é demasiadamente recente, posto que, conforme Kato (1990), foi somente a partir dos primeiros anos da década de 1980 e por meio da observação da pouca habilidade de ler entre os universitários que se desencadeou a preocupação em formar bons leitores. Após iniciada essa preocupação com a leitura, percebe-se o crescimento da literatura que tematiza questões pertinentes a modos e estratégias de se ensinar e de se aprimorar o ato de ler gêneros variados: artigos, livros, revistas especializadas, congressos, encontros e comunidades virtuais que estudam a leitura.

Institucionalmente reconhecida como espaço de aquisição do saber e de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade (BRASIL, 1998), a escola tem em sua base a função de formar e instruir a partir de, principalmente, leituras que embasaram e embasam a cultura. Silva (1998) alerta para o faz de conta que acontece na escola, local onde o discurso mostra a importância irrefutável da leitura no processo de escolarização, mas na prática, as condições de trabalho não condizem com o discurso apresentado. Nesse sentido, tal contradição pode decorrer da formação inicial e continuada do professor que parece não estimular um leitor assíduo, usufruidor da complexidade do ato de ler.

Em uma rápida retomada do percurso histórico da disciplina de Língua Portuguesa, verificamos que o que predominou até os anos de 1940 foi o ensino da gramática, da retórica e da poética. Isso se deu, conforme Soares (2001), devido a um fator interno à própria disciplina, ou seja, os primeiros professores, responsáveis pela matéria, haviam sido formados nos conhecimentos dessas três áreas, ou seja, eles ensinaram o que aprenderam. O intuito em retomar esta questão sob a ótica histórica diz respeito a se ponderar a importância da formação do professor de Língua Portuguesa, no quadro da atualidade. Isso significa considerar, no caso específico da leitura, que professor está sendo formado para ser responsável por formar futuros leitores; ou, em outros termos, que professor se espera, tendo em vista as orientações oriundas de documentos oficiais de ensino. Significa, também levar em conta, que professor se tem em sala de aula.

Sem a presunção de dar respostas acabadas, mas com a intenção de provocar reflexões acerca da formação do professor de Língua Portuguesa e do perfil de professor que se tem nas salas de aula, podemos considerar,



primeiramente, o que nos coloca Batista (1998) sobre o baixo grau de letramento dos docentes, algo que pode ser considerado tanto pela representação social da leitura destes, presente no discurso da imprensa e de editoras voltadas à produção do livro didático, de que eles não são leitores, quanto pelo resultado de pesquisas sobre a relação dos professores com a leitura e, até mesmo, pelos próprios formadores de professores, que veem nestes certa dificuldade ou resistência na leitura de materiais elaborados na academia.

Os professores são hoje, na sua maioria, segundo Batista (1998), a primeira geração de muitas famílias que conseguiram alcançar uma escolaridade de longa duração, tendo a formação leitora sido confiada tão somente à escola:

Assim, os professores seriam, antes de tudo, leitores “*escolares*”, e tenderiam a investir, mesmo em suas leituras não diretamente voltadas para escola e a prática docente, as competências e as disposições *escolares*, adquiridas *escolarmente* (BATISTA, 1998, p. 5, grifos do autor).

Dessa maneira, os professores adquiriram na escola o conjunto de conhecimentos e práticas que os levaram a ser (não) leitores e são esses mesmos conhecimentos e práticas por eles adquiridos e repassados enquanto docentes e formadores de leitores.

Ainda conforme o autor, as relações e as disposições da leitura docente seriam “parte de um processo de *exclusão tardia* ou de *inclusão relativa*” (BATISTA, 1998, p. 21, grifo do autor), visto que, mesmo os professores tendo acesso à leitura, isso não lhes confere uma pronta inclusão cultural, pois devido à sua leitura ser tida como leitura escolar, esta não os proveria do discernimento necessário para avaliar a legitimidade de uma obra, levando-os a leituras com baixa legitimidade cultural, ou seja, leituras de pouco prestígio ou simplesmente voltadas ao fazer pedagógico.

No que diz respeito ao labor docente com a leitura em sala de aula, Silva (1999), a partir de pesquisas e de sua experiência junto a professores do Ensino Fundamental, encontrou na escola alguns modelos de leitura que subjazem, principalmente, à concepção cognitivista, às quais se referem como sendo redutoras e frutos do empobrecimento material do contexto escolar que reverbera, diretamente, o empobrecimento de pensamento dos docentes que têm a responsabilidade de orientar e planejar práticas de leitura.

Tais práticas de leitura funcionam como um caminho a ser seguido pelos professores ao ministrarem atividades de leitura em sala de aula. Entre elas, Silva

destaca: a) *ler é traduzir da escrita para a fala*; a leitura é fluente, porém, não há uma preocupação em compreender as ideias referenciadas (ou aludidas) nos textos; b) *ler é decodificar a mensagem*; nesse sentido, o leitor é passivo perante o texto e seus possíveis sentidos, assumindo a tarefa de decodificador e transmissor de mensagens; c) *ler é dar respostas*; nessa perspectiva, o texto é o estímulo e a leitura é a resposta, e esta, se dada corretamente, faz com que o aluno receba um reforço positivo (geralmente nota), caso contrário, é punido (falta da nota); d) *ler é extrair a ideia central*, e nessa acepção, o texto funciona como um mapa em que o aluno deve buscar a ideia central e copiá-la; e) *ler é seguir as etapas do livro didático*; aqui o professor faz um uso inocente e metódico do livro didático, produzindo a noção errônea de que ler seja oralizar o texto, verificar o vocabulário, responder a perguntas, estudar gramática e redigir outro texto; f) *ler é apreciar os clássicos*; nessa perspectiva, o ensino da leitura deve se pautar na leitura da literatura clássica.

Com exceção desta última, mas não deixando de considerar seu reducionismo quanto à ausência de uma vasta tipologia textual, as demais posturas acabam por minimizar a elevada essência do ato de ler, uma vez que ora não levam em consideração o repertório prévio dos alunos, ora não consideram a possibilidade de diferentes interpretações e sentidos ou, ainda, elegem, com base em exercícios de interpretação, partes do texto como sendo as mais significativas e/ou corretas, entre outras considerações que produzem, nos alunos, uma visão distorcida do que seja a leitura.

Ajuizamos que a leitura na escola, antes de tudo, passa pela leitura do professor, assim, consideramos o que Silva (1998) discorre sobre as condições de produção da leitura dos professores quando diz que: “sem professores que leiam, que gostem de livros, que sintam prazer na leitura, muito dificilmente modificaremos a paisagem atual da leitura escolar” (SILVA, 1998, p. 22). O professor, quando leitor, tem a possibilidade de incrementar suas aulas no que diz respeito a atividades que visem à formação do aluno leitor. Para tanto, faz-se necessário vencer as barreiras do metodologismo e da cristalização de um ensino tradicional ditado por manuais e pela tradição escolar engessada, muitas vezes, por um currículo inflexível e fragmentado.

Em se tratando de leitura, o autor coloca que o professor precisa conhecer o leitor que se está educando e por que se educar e, ainda, ousar e ter criticidade a respeito de como se educa.

No capítulo que segue procuraremos demonstrar, num percurso que se quer descritivo e analítico, os caminhos por nós empreendidos nesta pesquisa, em busca da imagem que se constrói de aluno leitor em documentos oficiais de ensino e do imaginário discursivo do sujeito-professor sobre o aluno leitor.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, mas em ter novos olhos.

(Proust, Marcel)

Para apresentar os procedimentos metodológicos da pesquisa, estruturamos este capítulo em dois tópicos, iniciando pelo dispositivo analítico e a metodologia adotada na análise dos dados e, na sequência, a constituição dos *corpora* utilizados.

#### 3.1 DISPOSITIVO ANALÍTICO

Em se tratando de análise dos dados sob a ótica da Análise de Discurso, faz-se necessário colocar que a linguagem tem como condição a incompletude tanto do sujeito quanto dos sentidos ou, no dizer de Orlandi (2007, p. 52), “a condição da linguagem é a incompletude. Nem sujeitos, nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente”. Assim, há, por parte do analista, uma proposta de construção de um dispositivo analítico.

Como já dito, o discurso é o objeto de análise da Análise de Discurso e, neste caso, é mister colocar que diferentes concepções teóricas abarcam o termo e, em se tratando de Análise de Discurso, primeiramente, não se deve confundi-lo com a fala, como propunha Saussure, nem se deve integrá-lo à língua, conferindo-lhe competências particulares ocasionadas em função da posição social, mas sim entendê-lo como “efeito de sentido entre locutores” (ORLANDI, 2007, p. 21).

Frente ao inesgotável do discurso, o analista deve, em seu dispositivo de análise, realizar uma “exaustividade vertical” (ORLANDI, 2007 p. 62) o que permite uma análise em profundidade em um ir e vir constante entre a teoria e a interpretação. O *corpus* já é, de certa forma, uma construção do próprio analista, o que dificulta a definição de uma análise na Análise de Discurso. Dessa maneira, não há uma metodologia que se possa dizer pronta, acabada, visto que o discurso é sempre incompleto, retomando e se reportando a outros, atravessado de falhas e contradições, caracterizando-se em um processo discursivo digno de recortes e análise em diferentes estados, por vieses variados. Eis, ai, o material do analista em toda a sua heterogeneidade.

Porém, mesmo frente às dissemelhanças características da área, há a necessidade de se ter um método capaz de ser vislumbrado e relatado nos procedimentos particulares que permite ao analista captar os sentidos, no caso deste estudo, manifestados nos discursos dos documentos oficiais de ensino (PCN, OCEM e DCE) e nos enunciados dos sujeitos-professores, cujas respostas nos permitiram chegar aos resultados obtidos.

O dispositivo analítico em Análise de Discurso é algo peculiar que se determina pela materialidade dos *corpora* e, em especial, pela questão formulada. Assim, frente aos *corpora*, procuramos nos posicionar no lugar construído pelo e para o próprio analista, lugar de alteração em busca de uma leitura capaz de compreender o movimento da interpretação do objeto simbólico, ou seja, dos discursos dos documentos oficiais de ensino e dos textos provenientes das transcrições dos dizeres dos sujeitos-professores, tendo sempre como escopo as questões: qual o imaginário discursivo do sujeito-professor acerca do aluno leitor contemporâneo? Esse imaginário é o mesmo nos contextos público e privado, nas diferentes etapas do ensino e em diferentes disciplinas e que relação se pode estabelecer entre os dizeres dos sujeitos-professores e o discurso dos documentos oficiais de ensino?

Tomamos, para nossa análise, a noção de recorte, conforme apresenta Orlandi (1984) e, para melhor configurá-lo, aqui, tem-se que:

O recorte é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva (ORLANDI, 1984, p. 14).

Dessa maneira, os *corpora* foram recortados e, nesses recortes discursivos, buscamos apresentar as regularidades que, conforme Foucault (2008), definem-se em meio a um sistema de dispersão, sobre as imagens de aluno leitor que são construídas tanto nos documentos oficiais de ensino, quanto nos dizeres dos sujeitos-professores. Ao buscar as regularidades, vislumbramos não somente os discursos que se repetem, que são parafrásticos, mas também os que apontam para a dispersão.

O levantamento de tais regularidades se deu a partir dos efeitos de sentidos apreendidos na materialidade linguística dos discursos dos documentos oficiais de ensino e das respostas dos sujeitos-professores ao roteiro de entrevista (cf. quadro 2, p. 48) a que foram submetidos.

### 3.2 OS *CORPORA* DE ANÁLISE E SUA CONSTRUÇÃO

Os *corpora* sobre os quais nos dedicamos para realizar a pesquisa constituem-se do discurso dos documentos oficiais de ensino, no caso, dos PCN, das OCEM e das DCE/PR, mais especificamente, os que atendem às disciplinas analisadas e dos dizeres oriundos de entrevistas realizadas junto a professores de Língua Portuguesa, História e Filosofia, da rede pública e particular do Ensino Fundamental e Médio, da cidade de Londrina. Desse modo, os *corpora* compõem-se de um *corpus* oral e outro escrito.

A entrevista, enquanto gênero discursivo realizado em contexto de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, é por nós concebida, conforme dispõem Rocha; Daher e Sant'Anna (2004, p. 2), como: “dispositivo de captação de outras vozes que se consideram pertinentes a uma dada atividade de pesquisa”. Considerando a entrevista na perspectiva discursiva, acreditamos corroborar com a visão de linguagem heterogênea, não transparente e dialógica, em que não se busca a captação de uma verdade, mas possíveis efeitos de sentido.

A escolha da entrevista também se deu devido aos dizeres, no caso dos sujeitos-professores participantes da pesquisa, deixarem vestígios que o analista de discurso deve apreender, pois estes não são “apenas mensagens a serem decodificadas” (ORLANDI, 2007, p. 30).

Na escolha das disciplinas – Língua Portuguesa, História e Filosofia – acatamos como princípio o fato de estas terem maior proximidade com a leitura e fazerem maior uso de textos verbais. Ao todo foram vinte e dois professores entrevistados, sendo dois de cada disciplina em cada nível do Ensino, ou seja, Ensino Fundamental e Médio e nas instâncias do ensino público e particular.

O cenário de investigação é bastante diversificado, primeiro por se tratar de duas realidades distintas das escolas brasileiras, ou seja, uma pública e outra particular. Depois, devido à impossibilidade de se ter a quantidade de participantes que se pretendia somente numa escola pública e noutra particular, os sujeitos-professores, participantes da pesquisa, são provenientes de várias escolas. Porém, houve a tentativa de uma homogeneização dessas escolas e, neste sentido, foram selecionadas escolas consideradas grandes<sup>5</sup>, no que diz respeito à quantidade de

---

<sup>5</sup> Consideramos grandes escolas que atendem um número acima de 800 alunos, sendo estes distribuídos em três turnos de funcionamento – matutino, vespertino e noturno.

alunos matriculados. Todas estão localizadas na região central da cidade de Londrina, estado do Paraná. Tal cuidado se deve ao fato de se prezar as condições de produção dos professores participantes da pesquisa, uma vez que a dinâmica que se impõe ao trabalho docente acaba, de certa forma, diferenciada se numa escola pequena, com poucos alunos, se noutra grande com uma quantidade maior de alunos.

Já a escolha da área central da cidade de Londrina está relacionada à perspectiva do professor sobre o alunado da escola que, em se tratando da região central, é composto, na grande maioria, por moradores oriundos de diversas regiões da cidade. Tal fato pode impedir que o sujeito-professor discursivize sobre um público específico de um bairro ou outro, o que aconteceria, com mais certeza, caso uma ou outra escola fosse localizada em regiões mais periféricas. Assim, mesmo cientes da opacidade tanto do sujeito, quanto da língua e da história, buscamos, com tais escolhas, garantir certa homogeneidade nas condições de produção do discurso dos sujeitos-professores.

O critério para selecionar os professores participantes da pesquisa foi, apenas, lecionar no colégio selecionado e ser professor de uma das disciplinas pesquisadas assim, antes do contato com o professor, fazíamos o contato com a escola, via telefone ou e-mail, solicitando autorização para entrevistar os professores após a autorização, estabelecíamos contato com os docentes, momento em que era agendado dia e horário para a realização da entrevista.

Aos sujeitos participantes não foi oportunizado nenhum questionário por meio do qual pudéssemos obter informações mais diretas como idade, sexo, tempo de profissão etc. Porém, em consideração à Lei de Diretrizes e Bases<sup>6</sup> que estabelece a formação docente, vale ponderar que, no decorrer de cada entrevista ou em conversa informal com a pesquisadora, foi possível apreender que todos os sujeitos-professores possuem graduação e alguns pós-graduação, na área em que lecionam e, dos que lecionam nas escolas públicas, todos são contratados sob o regime estatutário, ou seja, foram aprovados em concurso público e devidamente empossados no cargo docente. Assim, os sujeitos de pesquisa são todos aptos perante a lei para o exercício da função de professor. Tais questões colocam em

---

<sup>6</sup> Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional que teve o artigo 62, que trata a formação dos docentes que atuam na educação básica, alterada na Lei Nº 12.796 de 4 de abril de 2013.

consideração a posição-sujeito, posto que ao sujeito é atribuído um lugar de onde pode e deve enunciar, tomando para si, mesmo que inconscientemente, seu dizer.

Como já sabido, as entrevistas, após obterem aprovação junto ao Comitê de Ética<sup>7</sup> foram realizadas com professores que atuam no ensino público e particular e nos níveis do Ensino Fundamental e Médio. Vale pontuar que, devido a fatores políticos, econômicos e administrativos, há a dificuldade de se ter professores que atuam somente num ou noutro nível do ensino, assim, temos sujeitos-professores que desenvolvem suas atividades tanto no Ensino Médio quanto no Fundamental, como também há aqueles que lecionam no ensino particular e na rede pública. Diante da situação que se colocou ao longo do percurso, na intenção de garantir o *corpus* pretendido, houve a preocupação, por parte da pesquisadora, em determinar, para o entrevistado, sobre qual dos níveis e ou realidades do ensino sua fala deveria ter enfoque. Sabemos que, mesmo com tal procedimento, não temos a garantia de um discurso com foco único, visto que, nas produções discursivas, sempre circulam outras já enunciadas anteriormente que, segundo Brandão (2012), constituem, em conjunto com as formulações de referência, a noção de memória discursiva e esta, por sua vez, permite analisar os efeitos de memória que se produzem em um processo discursivo que podem ser de lembrança, redefinição, ou de ruptura, de denegação do “já-dito”.

No decorrer das entrevistas, os sujeitos-professores falaram sobre sua própria relação com a leitura, sua maneira de trabalhá-la em sala de aula e como acreditam contribuir para a formação de leitores e neste entrelaçamento de vozes discursivizam o aluno leitor da atualidade. Analisamos os dizeres e procuramos mostrar seus prováveis efeitos de sentido; porém, sem a pretensão de apresentá-los como únicos, visto que, conforme Orlandi (2007, p. 27), em *Análise de Discurso*, “o dispositivo teórico é o mesmo, mas os dispositivos analíticos, não”. Dessa forma, a análise se dá não na busca de um sentido veraz, mas na de um entre muitos possíveis a depender do caminhar analítico empreendido.

Sendo o anonimato uma característica e uma condição da pesquisa, os nomes dos sujeitos-professores foram suprimidos e, como forma de identificação, optamos por nomeá-los por meio de siglas capazes de representá-los, mas que

---

<sup>7</sup> A pesquisa encontra-se cadastrada no Comitê de Ética juntamente ao projeto de pesquisa intitulado: Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Presencial e Online: Múltiplos Olhares, com parecer APROVADO sob número **CAAE**: 53223016.3.0000.5231.



indicam a disciplina, o nível de ensino e a instância na qual o professor leciona, além de números que apontam, apenas, a ordem da entrevista. Sabendo que foram dois os professores entrevistados em cada nível, disciplina e instância de ensino, após a sigla, há os números 1 e 2, portanto, esses números se repetem, mas não representam o mesmo sujeito-professor. Assim, ficaram determinadas as seguintes siglas:

- P – Português;
- H – História;
- F – Filosofia;
- F – Ensino **F**undamental
- M – Ensino **M**édio
- pu – Escola **p**ública;
- pa – Escola **p**articular.

Nesse contexto, no capítulo destinado à análise, a fim de nomear os dizeres dos sujeitos-professores, temos, por exemplo, a sigla “PMpu1” se referindo ao professor da disciplina de **P**ortuguês do nível **M**édio da escola **p**ública (professor 1), e, “PMpu2”, professor da disciplina de **P**ortuguês do nível **M**édio da escola **p**ública (professor 2), ou ainda, “FFpa2”, professor da disciplina de **F**ilosofia Ensino **F**undamental **p**articular (professor 2) e assim por diante.

A seguir, apresentamos um quadro que diz respeito aos sujeitos-professores e com ele esperamos ofertar melhor visualização dos participantes da pesquisa:

Quadro 1 – Sujeitos-professores

<b>ENSINO PÚBLICO</b>		<b>ENSINO PARTICULAR</b>	
<b>Nível Fundamental</b>	<b>Nível Médio</b>	<b>Nível Fundamental</b>	<b>Nível Médio</b>
PFpu1 – Português PFpu2 – Português	PMpu1 – Português PMpu2 – Português	PFpa1 – Português PFpa2 – Português	PMpa1 – Português PMpa2 – Português
HFpu1 – História HFpu2 – História	HMpu1 – História HMpu2 – História	HFpa1 – História HFpa2 – História	HMpa1 – História HMpa2 – História
	FMpu1 – Filosofia FMpu2 – Filosofia	FFpa1 – Filosofia FFpa2 – Filosofia	FMpa1 – Filosofia FMpa2 – Filosofia

Fonte: A autora, 2017.

As vinte e duas entrevistas, com duração de cerca de dez minutos cada, perfazendo um total de, aproximadamente, três horas de duração, foram gravadas em áudio<sup>8</sup> e, após a coleta, transcritas conforme as convenções apresentadas na

<sup>8</sup>As vinte e duas entrevistas encontram-se arquivadas e em domínio da pesquisadora, conforme estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice I) assinado pelo(a)

folha de lista de abreviaturas e siglas, com base em Marcuschi (2006), convenções estas que foram utilizadas em projetos do próprio autor, como também no Projeto da Norma Urbana Culta (NURC). Mantivemos as convenções também na análise dos dados, quando apresentado os recortes discursivos selecionados das entrevistas.

Todas as entrevistas foram analisadas e delas foram selecionados recortes discursivos que compuseram a seção de análise (3.2 O dizer dos professores). Considerando que, na análise, trabalhamos com os níveis do Ensino Fundamental e Médio e com as instâncias do ensino público e particular e, ainda com as disciplinas de Língua Portuguesa, Filosofia e História, convém elucidar, de modo quantitativo, que compuseram o capítulo de análise seis recortes discursivos de professores que atuam no Ensino Médio e nove do Ensino Fundamental. Também são seis os recortes que representam o Ensino público e nove os de Ensino particular. Quanto às disciplinas, foram selecionados oito recortes discursivos de Língua Portuguesa, quatro de História e três da disciplina de Filosofia.

O material oral coletado e posteriormente transcrito é proveniente de respostas dadas a um roteiro de entrevista que perguntava, basicamente, sobre o aluno leitor. As perguntas do roteiro, num processo perifrástico que, segundo Orlandi (2007, p. 36), “são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória”, previam que o sujeito-professor, ao falar de sua relação com a leitura e de seu fazer docente, abordasse também questões condizentes ao aluno leitor.

As questões elaboradas para o roteiro das entrevistas são as seguintes:

Quadro 2 – Roteiro de entrevista

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Você acredita que existe uma visão docente acerca do aluno leitor que seja característica da escola atual?</li> <li>2. E o que você, enquanto docente, pensa a respeito do que seja um aluno leitor na atualidade?</li> <li>3. Eu gostaria que você falasse um pouco sobre a sua relação com a leitura.</li> <li>4. Você poderia citar algum caso de aluno leitor que você considera interessante e por que considera interessante esse caso?</li> <li>5. Na sua disciplina você acredita contribuir para a formação do aluno leitor? E de que maneira?</li> <li>6. Você gostaria de colocar mais algum comentário acerca do aluno leitor?</li> </ol> |
|---|

Fonte: A autora, 2017.

---

entrevistado(a). Tal termo consiste num convite a participar da pesquisa, bem como em esclarecimentos sobre questões como: voluntariado na participação, uso, sigilo e armazenamento da entrevista.

Frente à opacidade da língua, acredita-se que as perguntas do roteiro de entrevista, principalmente a primeira e a segunda, poderiam ter sido mais bem elaboradas. A primeira (*Você acredita que existe uma visão docente acerca do aluno leitor que seja característica da escola atual?*) gerou vários questionamentos por parte dos sujeitos-professores e a segunda (*E o que você, enquanto docente, pensa a respeito do que seja um aluno leitor na atualidade?*), conforme colocada, considera-se que pode ter influenciado nas respostas. Porém, não se pode deixar de elucidar que, mesmo da maneira com que foram elaboradas, contribuíram, e muito, para as reflexões aqui postas, como se pode conferir no capítulo destinado à análise.

As perguntas elaboradas para o roteiro de entrevista buscavam contemplar o imaginário discursivo do sujeito-professor em relação ao aluno leitor. Nesse sentido, na primeira pergunta (*Você acredita que existe uma visão docente acerca do aluno leitor que seja característica da escola atual?*), pretendíamos investigar se o sujeito-professor acreditava haver uma imagem de aluno leitor que fosse comum à maioria dos professores, independente de escola ou nível de ensino. Na segunda questão (*E o que você, enquanto docente, pensa a respeito do que seja um aluno leitor na atualidade?*), o foco recai na imagem individualizada do professor sobre o aluno leitor ou seja, buscamos, na primeira, uma imagem de aluno leitor que fosse dita comum entre os professores e, na segunda, a visão particular do professor, assim pretendíamos realizar a confirmação ou rejeição da primeira.

Na terceira questão (*Eu gostaria que você falasse um pouco sobre a sua relação com a leitura*), o objetivo era problematizar, na própria narrativa do “eu”, as imagens de aluno leitor, pois, neste momento, o sujeito-professor se coloca na ordem do discurso, fala de si e constrói imagens de si e do outro que podem ser analisadas em busca de fios da memória discursiva que se materializam em seu dizer. Nesta perspectiva, Coracini (2007, p. 9) assevera que “a memória, portanto, o interdiscurso são inúmeras vozes, provenientes de textos, de experiências, enfim, do outro, que se entrelaçam numa rede em que os fios se mesclam e se entretecem”. Portanto, ao contar informalmente suas experiências como leitor (ou não leitor) os sujeitos-professores constroem, nesse relato, imagens passíveis de análise.

Na questão de número quatro (*Você poderia citar algum caso de aluno leitor que você considera interessante e por que considera interessante esse caso?*), busca-se, parafraseando (Orlandi, 2007), os questionamentos já colocados acerca

do aluno leitor, instigar o professor a redizer o aluno leitor, o que daria a oportunidade de verificar o que se mantém em seu dizer.

A penúltima questão (*Na sua disciplina você acredita contribuir para a formação do aluno leitor? E de que maneira?*), consideramos o fazer docente e, com isso, tínhamos em mente averiguar uma relação possível entre a metodologia de trabalho do professor e as concepções de leitura.

Ressaltamos que não esperamos encontrar, no dizer dos professores, coerência, justamente porque é ele um sujeito perpassado por diversas vozes e, assim, na última questão (*Você gostaria de colocar mais algum comentário acerca do aluno leitor?*), objetivávamos induzir o sujeito-professor a reformular, ou até mesmo concluir, o seu dizer sobre o aluno leitor, momento em que teríamos, novamente, a oportunidade de pinçar, em seu discurso, a imagem que este tem sobre o aluno leitor.

Após discutir sobre a metodologia, na próxima seção, empreendemos a mais significativa caminhada desse nosso percurso, na qual analisamos, primeiramente, os discursos dos documentos oficiais de ensino, quais imagens de aluno leitor são ali construídas e, na sequência, buscaremos, no nível intradiscursivo, as imagens de aluno leitor que emergem do imaginário discursivo dos sujeitos-professores.

## 4 O DISCURSO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E DOS PROFESSORES

O homem é uma interseção entre dois mundos: o real e o ideal. Pela liberdade humana, os valores do mundo ideal podem atuar sobre o mundo real.

(Hartmann, Nicolai)

Começamos, agora, a delinear as imagens de aluno leitor a partir dos documentos oficiais de ensino e das entrevistas com os sujeitos-professores, visando, com isso, refletir sobre o imaginário de aluno leitor. Tendo em mente que o sujeito é entendido como constituído por diferentes vozes e seu discurso atravessado por outros, optamos, antes da análise dos dizeres dos sujeitos-professores, apresentar a análise dos documentos oficiais de ensino, visto que esta pode nos ajudar a compreender melhor como se constrói o discurso dos sujeitos-professores acerca do aluno leitor.

A fim de considerar uma melhor contextualização para a análise, apresentamos um breve histórico de cada um dos documentos oficiais de ensino que serão aqui analisados: PCN, OCEM e DCE/PR.

### 4.1 O DISCURSO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DE ENSINO

Os documentos oficiais de ensino têm por base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que rege, orienta e determina os caminhos da educação no país, seus princípios e fins. Na Lei de Diretrizes e Bases, o inciso I do artigo 32 rege sobre o Ensino Fundamental, em que o objetivo é a formação básica do cidadão e, para tanto, o ensino deve proporcionar “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996, p. 32). Vemos, assim, um alicerce para o trabalho com a leitura em sala de aula, posto que a leitura se evidencia como a primeira condição da aprendizagem.

Já no que se refere ao Ensino Médio, a lei tem por finalidade, conforme disposto no artigo 35, além do aprimoramento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, a preparação para o mercado de trabalho e o desenvolvimento da cidadania. Para tanto, o artigo 36 dispõe como diretrizes para o Ensino Médio:

a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (BRASIL, 1996, p. 51).

Em âmbito nacional, em 1998, deu-se a publicação dos PCN. Em 2006, foram publicadas as OCEM, com a disposição em três cadernos, a saber: I – Bases Legais; II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e III – Ciências Humanas e suas Tecnologias. No ano de 2008, no Paraná, com base nos documentos já mencionados, num processo de amadurecimento e expansão dos pressupostos teóricos neles expostos, foram desenvolvidas as DCE.

Em Língua Portuguesa, os PCN tomam a linguagem como processo de interlocução e atividade discursiva realizada nas práticas sociais coexistentes nos diferentes grupos da sociedade, por meio da qual os indivíduos interagem uns com os outros, tanto na oralidade quanto na escrita e, ainda, de maneira informal ou formal, como se pode conferir no próprio documento que diz que: “[...] as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos” (BRASIL, 1998, p. 27). Tal documento evidencia o trabalho com a língua numa perspectiva interacionista em que aprendê-la é mais que combinar palavras e expressões, pois recai sobre apreender significados culturais, sociais e interpretar a realidade e ainda a si mesmo.

Outro documento oficial que possui grande relevância, em especial para o Ensino Médio, são as OCEM, as quais tem como escopo dispor aos docentes um conjunto de reflexões que possam incrementar a prática em sala de aula. No caderno destinado a Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que disponibiliza as orientações para a disciplina de Língua Portuguesa, aborda-se, primeiramente, os (des)caminhos da disciplina, colocando que, com o avanço das pesquisas no campo da Linguística, tanto de abordagem teórica quanto aplicada, enxergou-se a necessidade de rever e redimensionar o próprio objeto de estudo da disciplina, ou seja, a língua. Nesse sentido, viu-se que a variação dos usos da língua somente seria compreendida quando e se “considerada na materialidade do texto e em relação ao contexto de produção de sentido, o que envolve também o contexto imediato em que se dá a interação quanto à esfera social de que ela emerge” (BRASIL, 2006, p. 21).

No texto das OCEM, reconhece-se que a ciência Linguística produziu uma mudança sensível de paradigma em relação ao processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na escola:

Tratava-se, especificamente, de promover o debate sobre o fato de que, se as línguas variam no espaço e mudam ao longo do tempo, então o processo de ensino e de aprendizagem de uma língua – nos diferentes estágios da escolarização – não pode furtar-se a considerar tal fenômeno (BRASIL, 2006, p. 20).

Este mesmo documento considera que, devido à incipiência dos estudos desenvolvidos nos anos de 1980 sobre a variação e a mudança linguística, que poderiam contribuir para que a escola entendesse as dificuldades dos alunos em relação ao desenvolvimento de uma consciência social e linguística, não houve uma aplicação dessa teoria em sala de aula, ou seja, faltaram condições para uma plena compreensão dos estudos que buscavam investigar as dimensões de produção e recepção de um texto.

De certa forma, quando comparadas aos PCN , as orientações dadas pelas OCEM , em seu caderno de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias que visa à ampliação contínua de saberes relativos tanto à circulação dos textos quanto à capacidade de reflexão sobre a língua, apresenta um dado novo, uma vez que, neste documento prescritivo, há uma preocupação maior com a produção de sentido, em relação ao trabalho do professor com o texto nas escolas e, assim, um possível direcionamento dos estudos discursivos, sobretudo nas práticas orais e escritas do uso da língua:

[...] prevê-se que os eventos de leitura se caracterizem como situações significativas de interação entre o aluno e os autores lidos, os discursos e as vozes que ali emergirem, viabilizando, assim, a possibilidade de múltiplas leituras e a construção de vários sentidos (BRASIL, 2006, p. 33).

Mesmo destacando as contribuições dos estudos direcionados aos processos cognitivos subjacentes à elaboração do conhecimento e aqueles que tratam das práticas sociais de produção e recepção de textos, as OCEM, ao considerarem que todo e qualquer texto se constrói na interação, propõem, para a abordagem de conteúdo na escola, a mesma perspectiva interacionista já vista nos PCN.

Em âmbito estadual, as DCE/PR têm por finalidade orientar os professores das escolas da rede pública de ensino na elaboração do currículo. O texto deste documento, considerando sua dimensão histórica, é organizado de modo a

contemplar as relações entre a(s) ciência(s) de referência e a disciplina escolar. Assim, identificando que a escola, em alguns contextos, ainda segue uma concepção de linguagem que restringe a leitura e a escrita ao estudo da nomenclatura da gramática tradicional, desconsiderando a história, o sujeito, bem como o contexto de produção, as DCE/PR, não defendendo essa visão de língua como estrutura, buscam praticar uma concepção de linguagem dentro de uma proposta interacionista – como acontecimento social – postulando que a linguagem não é um sistema fechado em formas, mas sim algo aberto às condições de sua produção, bem como a acontecimentos sociais, vista como fenômeno social que se origina da necessidade de interação política, social e econômica entre os homens.

Observamos, nos PCN, nas OCEM, bem como nas DCE/PR, a filiação à teoria bakhtiniana no que concerne, por exemplo, às concepções de língua e linguagem e à questão de se considerar como unidade básica de ensino o enunciado/discurso/texto e não mais a frase descontextualizada. Aponta-se também, como marca dessa filiação, a determinação do trabalho com a maior diversidade de gêneros textuais/discursivos presentes nas práticas sociais de letramento, como, por exemplo, podemos verificar nos PCN:

a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros (BRASIL, 1998, p. 26).

E ainda há o trabalho com a leitura contemplado, nas OCEM de Língua Portuguesa, com a maior quantidade possível de gêneros textuais:

Dessa forma, o que se propõe é que, na delimitação dos conteúdos, as escolas procurem organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão das demandas locais (BRASIL, 2006, p. 36).

Essa filiação ocorre em conformidade com o que aponta Marinho (2007), a partir da década de 1970, momento em que se configura o discurso da inovação no ensino de Língua Portuguesa devido, entre outros fatores, a uma mudança de paradigma nos estudos de linguagem, com o surgimento de inúmeras teorias, como a Pragmática, a Análise de Discurso, a Linguística Textual, entre outras. Com isso, os documentos prescritivos da educação, como é o caso dos PCN (e os que vieram depois deles) buscam afastar-se do ensino tradicional, para alinhar-se à vanguarda científica, ou acadêmica.



Em busca de nos ater ao que nos propomos, ou seja, perscrutar, nos documentos oficiais de ensino, as imagens que se tem do aluno leitor, principalmente nas seções dos objetivos e encaminhamentos metodológicos, nas disciplinas de Língua Portuguesa, História e Filosofia, passemos à análise.

#### 4.1.1 Imaginário Discursivo nos Documentos Oficiais de Ensino

O foco, aqui, é o aluno, a imagem que se tem dele nos documentos oficiais de ensino das disciplinas abordadas; porém, atrelada a essa imagem encontra-se outra que também merece consideração, no caso, a imagem do professor. Assim, apresentamos, primeiramente, como o professor é discursivizado nos documentos oficiais de ensino, na sequência, as imagens que se tem do aluno leitor nos três documentos analisados – PCN, OCEM, DCE/PR.

##### 4.1.1.2 Imagens do professor nos documentos oficiais de ensino

Consideramos que a imagem que se tem do professor merece ser ponderada, uma vez que a partir dela também podemos refletir sobre as imagens do aluno leitor erigidas tanto dos documentos oficiais como dos dizeres dos sujeitos-professores.

Nos PCN de Língua Portuguesa há uma orientação aos docentes para que sejam os mediadores de ações que possibilitem aos alunos o desenvolvimento da competência leitora, visto que:

**RD1** – *A língua [...] está presente em todas as áreas de conhecimento. A tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita não se restringe, portanto, à área de Língua Portuguesa, já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina* (BRASIL, 1998, p. 31, grifos nossos).

Os PCN atribuem a todos os professores a *tarefa* de formar leitores. O substantivo *tarefa* é um jargão comum aos profissionais da educação, tido como algo a ser cumprido, executado por alunos. Porém, no caso dos PCN, esta *tarefa* é algo a ser realizado também por professores, o que nos permite entender que os professores têm uma tarefa a ser cumprida: formar leitores. A conjunção subordinativa *já* introduz a oração subordinada (***já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina***) que apresenta, em forma de argumentação, a causa, o motivo pelo qual a tarefa deve ser

realizada pelos professores. Essa dependência da linguagem, considerada a causa para que todo professor seja um formador de leitor tem o sentido confirmado com o uso do verbo *depende* (*todo professor **depende** da linguagem*) que empregado no presente do indicativo é asseverativo. Entende-se que os professores também têm a tarefa de desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina. No entanto, para isso, é necessário que o aluno tenha competência leitora.

Visto que a leitura é condição para a aquisição de conhecimento em todas as áreas, entendemos que a orientação dos PCN em relação à linguagem é acatada nos demais documentos e, a fim de considerá-la, há uma preocupação por parte dos documentos aqui analisados em orientar metodologicamente o ensino. Para tanto, tomamos o professor como mediador e o aluno como aquele que, a partir dessa mediação, desenvolve-se e alcança autonomia. Para melhor exemplificar, vejamos o recorte discursivo das OCEM de Filosofia:

**RD2** – *Contribuição mais importante da Filosofia: **fazer** o estudante **aceder** a uma competência discursivo-filosófica. Espera-se da Filosofia, [...], o desenvolvimento geral de competências comunicativas, o que implica um tipo de leitura, envolvendo capacidade de análise, de interpretação, de reconstrução racional e de crítica. Com isso, a possibilidade de tomar posição por sim ou por não, de concordar ou não com os propósitos do texto é um pressuposto necessário e decisivo para o exercício da autonomia e, por conseguinte, da **cidadania**.* (BRASIL, 2006, p. 31, grifos nossos)

*Fazer* é um verbo que carrega no interdiscurso a ideia de executar, realizar (**fazer** o estudante **aceder** a uma competência discursivo-filosófica), desta forma, o que se propõe ao professor é que ele execute a tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita para que, com isso, o aluno consiga *aceder a uma competência discursivo-filosófica*. Neste sentido, o sintagma *fazer aceder* relaciona-se à ideia de um professor mediador que atende a orientação da tarefa dada pelos PCN. *Aceder* carrega a ideia de aceitar e de acrescentar algo, relaciona-se ao aluno que parece necessitar ter o professor como mediador para chegar ao que se deseja, ou seja, ter a competência discursiva desenvolvida pela leitura, por meio da mediação do professor.

Chama a atenção, neste contexto, o uso do termo *cidadania* (*pressuposto necessário e decisivo para o exercício da autonomia e, por conseguinte, da **cidadania***). Na perspectiva discursiva, conforme Pêcheux (2010), é no interdiscurso que se busca material para uma formação discursiva e esta apresenta formulações já feitas e também já esquecidas, mas que, de certa forma, determinam o que se diz.

É o pré-construído, já dito em um outro lugar e tempo, mas que está no domínio da memória discursiva. Dessa forma, encontramos no vocábulo *cidadania* o pré-construído que, dito em outros discursos, aqui também produz sentido: é formando o aluno leitor que se deseja, aquele que lê, que desenvolve competência discursiva filosófica, que se tem a garantia do exercício da *cidadania*.

Ainda referente à imagem que se tem nos documentos oficiais de ensino sobre o professor, encontramos nas OCEM de Língua Portuguesa o mesmo quadro apresentado na disciplina de Filosofia: o professor como mediador do conhecimento:

**RD3** – *As escolhas anárquicas dos adolescentes fora da escola, além de permitir essa formação do gosto, levam a um conhecimento dos gêneros literários que deve ser considerado como base para a didática da literatura na escola e pode contribuir para o planejamento de atividades de **reorientação** de leitura, uma vez que a escola não é uma mera extensão da vida pública, mas tem uma especificidade* (BRASIL, 2006, p. 71, grifo nosso).

*Orientar* tem o sentido de encaminhar, mostrar o caminho, conduzir, já o prefixo latino *-re* tem o significado de repetição, de fazer novamente, portanto, *reorientação* carrega o sentido de novamente encaminhar. No interdiscurso, a ideia que se tem é a de reprovação de uma primeira orientação e de renovação, alteração em uma segunda, assim, cabe ao professor, como mediador, a partir da história de leitura do aluno, orientá-lo novamente, a fim de que o aluno chegue ao leitor que se deseja.

Ao considerarmos o imaginário discursivo das DCE/PR da disciplina de História, encontramos a mesma imagem do professor já apontada quando da análise dos PCN e das OCEM: o professor como mediador do ensino. O documento sugere que o professor, como mediador, proponha ao aluno:

**RD4** – *ler o texto; **construir** uma enunciação da ideia principal de cada parágrafo; **identificar** e **analisar** as imagens e as ilustrações, os mapas e os gráficos; **relacionar** as ideias do texto [...]; **explicar** as relações feitas; **estabelecer** relações de causalidade e significado sobre o que aparece no texto e nas imagens, [...]; **identificar** as ideias principais e secundárias do texto; **registrar**, de forma organizada e hierarquizada, as ideias principais e as secundárias do texto* (TREPAT, 1995, p. 1994-220; atividades adaptadas por SCHMIDT e CAINELLI. 2004, p. 140) (PARANÁ, 2008, p. 71, grifos nossos).

O documento utiliza-se de verbos no infinitivo – *ler, construir, identificar, analisar, relacionar, explicar, estabelecer, registra* –, e estes expressam a ação de forma genérica e o sentido que se tem é o de que haja, por parte do professor, o

estímulo para a realização de tais atividades frente ao texto. O que se pretende é determinar os passos de atuação do professor em sala de aula e, assim, pressupõe-se a ideia de um professor mediador, que acompanha e faz junto com o aluno até que este adquira autonomia. Num deslizamento de sentido, supõe-se que, ao aluno, compete a posição daquele a ser levado por etapas, passo-a-passo, pelo professor.

A imagem do professor como mediador do ensino da leitura, pressupõe um aluno leitor a ser encaminhado. No entanto, o que diverge, principalmente de uma disciplina para outra, é a maneira que se colocam os encaminhamentos para que o aluno possa chegar ao ideal esperado. Assim, temos que nas disciplinas de Língua Portuguesa e Filosofia há uma preocupação mais marcada com o passo-a-passo do ensino da leitura e um aluno leitor vinculado à metodologia do ensino-aprendizagem da leitura, enquanto que na disciplina de História a preocupação centra-se na apropriação crítica do conhecimento dos fatos históricos e o aluno leitor vincula-se ao objeto de estudo da disciplina.

Passemos, agora, à análise de recortes discursivos dos documentos oficiais de ensino, dos quais emergiram imagens de aluno leitor.

#### 4.1.1.3 Imagens do aluno leitor nos documentos oficiais de ensino

Na análise por nós empreendida, pudemos perceber que em todos os documentos analisados emergiram imagens de aluno leitor enquanto uma possibilidade, encontrando-se, portanto, no plano do ideal. Também pudemos inferir que, no imaginário discursivo dos documentos oficiais, há a imagem de um aluno leitor que constrói sentidos a partir de um modo específico de ler, atravessado pelo uso das tecnologias digitais. Ainda foi possível vislumbrar a imagem de um aluno leitor dependente da orientação do professor. Também, aqui, iremos dedicar atenção a diferentes disciplinas curriculares analisadas, sendo que nestas as imagens de aluno leitor ou se relacionam a uma metodologia de ensino, como é o caso de Língua Portuguesa e Filosofia, ou, a própria especificidade da área de conhecimento, caso da disciplina de História.

Na análise que fizemos da forma de abordagem da metodologia do trabalho com a leitura, foi possível perceber, em todos os documentos analisados, o sentido de expectativa em relação ao trabalho com a leitura, bem como a imagem de um aluno leitor idealizado. Decerto, o sentido de possibilidade presente na materialidade

linguística do discurso dos documentos oficiais de ensino acontece devido, em parte, ao caráter injuntivo de tais documentos que tem por intento aconselhar, recomendar e propor ações a seus interlocutores. Começamos com os PCN de Língua Portuguesa:

**RD5** – *No processo de leitura de textos escritos, **espera-se** que o aluno: [...] **leia, de maneira autônoma**, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade: **selecionando** procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, [...]; **desenvolvendo** sua capacidade de construir um conjunto de expectativas [...]; **confirmando** antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura; **articulando** o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto; seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê (BRASIL, 1998, p. 50-51, grifos nossos).*

Primeiramente, tem-se, neste recorte discursivo, a visão de expectativa em relação à leitura. O uso do verbo *esperar* apresenta uma incerteza, uma possibilidade de algo que pode vir a ser (**espera-se** que o aluno: [...] *leia, de maneira autônoma*), e relaciona-se a um futuro que não se tem como saber se irá ou não se realizar. Assim, inferimos que as orientações apresentadas estão no plano do ideal a ser alcançado pelo aluno e, por analogia, a imagem de um aluno ideal a ser formado.

As orientações dadas para alcançar esse ideal são colocadas em forma de ações que o aluno, em interação com o texto, deve realizar para construir sentidos. O verbo ler, conjugado no subjuntivo, realça o sentido de expectativa (*leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade*). O complemento *de maneira autônoma* apresenta, com o emprego do adjetivo *autônoma*, a noção de liberdade, visto que o termo se relaciona, no interdiscurso, a não dependência, a fazer sozinho sem nenhuma interferência. Espera-se que o aluno receba e aceite a interferência do professor até o momento em que possa ler autonomamente. Percebemos, desse modo, a construção dos sentidos na interação leitor-texto e, para que esta interação aconteça, há, na materialidade linguística, o uso dos verbos *selecionando, desenvolvendo, confirmando, articulando* (**desenvolvendo** sua capacidade de construir um conjunto de expectativas [...]; **confirmando** antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura; **articulando** o maior número possível de índices textuais) que, empregados no gerúndio, indicam como o aluno deve proceder para construir os

sentidos do texto de maneira autônoma. Entendemos que, assim como há uma metodologia de ensino, há uma espécie de metodologia do aprendizado a ser seguida, ou seja, o professor orienta com base em uma metodologia e o aluno, para adquirir a autonomia desejada pelo professor, deve, também, seguir a metodologia que, de certa forma, relaciona-se com a do professor.

Se se trata de uma metodologia, parece que esta se encontra amparada na concepção de texto enquanto lugar de interação<sup>9</sup> e na visão de haver um certo procedimento de leitura que produz sentidos:

**RD6** – [...] se os sentidos construídos **são** resultados da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo de leitura, o texto não está pronto quando escrito: o **modo de ler é também um modo de produzir sentidos** (BRASIL, 1998, p. 71, grifos nossos).

As formas verbais no presente do indicativo, *são* e *é*, correspondem à ideia de uma verdade, são típicas de afirmações e possuem efeito de uma certeza, de um saber inquestionável que se quer confirmar no leitor. Os enunciados assertivos, conforme Coracini (2002, p. 72), têm por característica “[...] impor, pelo efeito de verdade, o que é enunciado, calando, dessa maneira, todo tipo de questionamento, sobretudo se quem enuncia é alguém institucionalmente reconhecido”, como é o caso dos documentos oficiais de ensino.

Desta forma, o leitor ideal deve construir sentidos a partir de um *modo de ler* (o **modo de ler é também um modo de produzir sentidos**), ou seja, de um jeito, de uma técnica de ler, assim, inferimos que, sendo o professor considerado o mediador do conhecimento, cabe a ele ensinar ao aluno esse modo de ler. Vejamos, então, nos recortes discursivos, como os documentos propõem/impõem este modo de ler e quais seus efeitos de sentido, primeiramente nos PCN de Língua Portuguesa:

**RD7** – Espera-se que o aluno, ao realizar uma leitura, **utilize** coordenadamente procedimentos necessários para a compreensão do texto. Assim, se realizou uma antecipação ou inferência, **é necessário que busque** no texto **pistas** que confirmem ou não a antecipação ou inferência realizada. Da mesma forma, espera-se que o aluno, a partir da **articulação** entre seus conhecimentos prévios e as informações textuais, **deduza** do texto informações implícitas (BRASIL, 1998, p. 96, grifos nossos).

---

<sup>9</sup> Na perspectiva interacionista da leitura o texto é considerado lugar de interação dos sujeitos sociais (autor e leitor), que se constituem nele por meio de diálogos e o leitor tido como sujeito cognitivo, um receptor de conhecimento que, na interação com o texto, (re)cria significados e produz sentidos.

*Utilize, busque e deduza* são verbos que, mesmo empregados no modo subjuntivo e denotando um sentido de possibilidade, deixam, via deslizamento de sentido, um tom de ordem, de um pedido enfático próprio de verbos no modo imperativo. O uso da modalidade deôntica (*é necessário que*) reforça o sentido de comando e é um recurso discursivo utilizado para, no mínimo, impor autoridade e se colocar como voz de mando que determina como se deve proceder para se ler adequadamente.

*Pistas e articulação* lembram o trabalho da leitura como processo cognitivo, em que o texto é lugar de interação e nele inserem-se os sujeitos produtores de sentido, ou seja, o autor e o leitor. Assim, o leitor ideal seria aquele que sabe interagir com o texto a partir do que o texto oferece na sua superfície, na sua materialidade, fazendo gestos de interpretação baseados em sua história pessoal como sujeito sócio-historicamente constituído que, utilizando procedimentos, buscando pistas, articulando e deduzindo informações, constrói sentidos.

Também nas OCEM da disciplina de Língua Portuguesa e de Filosofia, temos, em relação à leitura, o mesmo sentido de possibilidade a ser alcançada, como também a preocupação com a metodologia do trabalho com a leitura em sala de aula, já mencionados nos PCN de Língua Portuguesa. Visando ao desenvolvimento de uma competência discursiva as OCEM de Língua Portuguesa dizem que:

**RD8** – [...] *o perfil que se traça para o alunado do ensino médio, na disciplina Língua Portuguesa, prevê que o aluno, ao longo de sua formação, deva: [...] Construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos [...]. Nesse trabalho de análise, o olhar do aluno [...] deverá ser orientado para compreender o funcionamento sociopragmático do texto – seu contexto de emergência, produção, circulação e recepção; [...] os arranjos possíveis para materializar o que se quer dizer; os processos e as estratégias de produção de sentido.* (BRASIL, 2006, p. 32, grifos nossos)

Assim como ocorre nos PCN, este documento também desenvolve, em relação à formação do leitor, o sentido de algo que pode vir a ser e, também, de incerteza, de dúvida, visto que (*prevê que o aluno, ao longo de sua formação*) faz uma suposição que se espera acontecer. Essa espera, que carrega consigo a expectativa, gira em torno de ações a serem realizadas.

No caso das locuções verbais *deva construir (deva: construir habilidades e conhecimentos)* e *deverá compreender (deverá ser orientado para compreender o funcionamento sociopragmático do texto)*, desenvolve-se a ideia de verdade e

necessidade. No RD8 o verbo auxiliar no subjuntivo – sentido de possibilidade – e o principal no infinitivo – sentido de ação a ser realizada –, produz um efeito de sentido ao nível do *é necessário que construa, é necessário que compreenda* e, com esta modalidade deôntica, inferimos o sentido de uma verdade a ser cumprida, executada pelo aluno com o objetivo de alcançar a competência discursiva. Em suma, vê-se que a leitura se relaciona com a produção de sentidos e a imagem de aluno leitor é a de um aluno que consegue compreender, no texto, os processos de produção de sentido.

Podemos conferir na materialidade discursiva a estreita relação da disciplina de Língua Portuguesa com a leitura, visto que, o que se espera é que o aluno seja capaz de produzir sentidos, a partir da mediação do professor e das leituras realizadas (*Construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos*). Tal proposição pode ser entendida como: ler com o intuito de analisar os possíveis usos e atribuições de sentidos que podem ser conferidos a determinados usos da língua(gem). Dessa maneira, o emprego do substantivo *análise* (*Nesse trabalho de análise, o olhar do aluno*) pode, aqui, ser entendido como sinônimo de leitura enquanto, o que nos permite, via interdiscurso, depreender que pode haver uma expectativa de que o professor direcione o aluno para uma leitura no nível do trabalho do analista (do discurso) que procura compreender como o texto produz sentidos.

As OCEM de Filosofia, do mesmo modo que as OCEM de Língua Portuguesa, demonstram uma preocupação metodológica em relação à leitura e, também colocam o aluno leitor no nível de uma possibilidade a ser alcançada:

**RD9** – *O objetivo da disciplina Filosofia não é apenas propiciar ao aluno um mero enriquecimento intelectual. Ela é parte de uma proposta de ensino que pretende desenvolver no aluno a capacidade para responder, lançando mão dos conhecimentos adquiridos, as questões advindas das mais variadas situações* (BRASIL, 2006, p. 29, grifos nossos).

**RD10** – *A educação deve centrar-se mais na ideia de fornecer instrumentos e de apresentar perspectivas, enquanto caberá ao estudante a possibilidade de posicionar-se e de correlacionar o quanto aprende com uma utilidade para sua vida, tendo presente que um conhecimento útil não corresponde a um saber prático e restrito, [...]. Há, com isso, uma importante mudança no foco da educação para o aluno, que, tomando como ponto de partida a sua formação ou em termos mais amplos a constituição de si, deve posicionar-se diante dos conhecimentos que lhe são apresentados, estabelecendo*



*uma ativa relação com eles e não somente apreendendo conteúdos* (BRASIL, 2006, p. 28, grifos nossos).

*Pretende* no RD9 (*Ela é parte de uma proposta de ensino que **pretende desenvolver no aluno***) encontra-se no plano de sentido da possibilidade ou projeção para um futuro que se espera acontecer, mas que, no entanto, não é definido com precisão. *Lançando*, no RD9 (***lançando*** *mão dos conhecimentos adquiridos*) e *estabelecendo*, no RD10 (***estabelecendo*** *uma ativa relação com eles e não somente apreendendo conteúdos*) apresentam o modo como o aluno precisa se colocar frente ao texto. Reforçando o sentido de um caminho a ser seguido, e, de maneira mais enfática e impositiva, tem-se, no RD10, o uso da locução verbal *deve posicionar* (***deve posicionar-se*** *diante dos conhecimentos que lhe são apresentados*), que, na modalidade deôntica, encontra-se no eixo da obrigatoriedade, possuindo um sentido de dever a ser cumprido: *você tem que se posicionar*. Podemos, assim, estabelecer que a imagem do aluno leitor é a de um aluno que, orientado pelo professor, toma para si a responsabilidade de se posicionar frente ao texto, ou seja, o aluno leitor vai assumir a posição de leitor e esta seria a sua obrigação.

Tomamos, agora, a disciplina de História nas DCE/PR e neste recorte discursivo buscamos analisar como os processos metodológicos de leitura são apresentados e, por analogia, como a imagem de aluno leitor se vincula ao objeto de estudo da disciplina:

**RD11** – *Deseja-se que, ao final do trabalho na disciplina de História, os alunos tenham condições de **identificar** processos históricos, **reconhecer criticamente** as relações de poder neles existentes, bem como **intervirem** no mundo histórico em que vivem, de modo a se fazerem sujeitos da própria História.* (PARANÁ, 2008, p. 82, grifos nossos)

*Identificar e reconhecer* (***identificar*** *processos históricos, **reconhecer criticamente** as relações de poder neles existentes*) apresentam-se como procedimentos metodológicos direcionados ao posicionamento do aluno frente ao texto e denotam um sentido de objetividade. Na materialidade linguística não se encontra explicitamente a relação da disciplina de História com a leitura (*os alunos tenham condições de identificar **processos históricos***), no entanto, há, aqui, um pressuposto que nos permite inferir que os procedimentos metodológicos que devem ser adotados são frente à leitura. Os processos históricos a serem identificados pelos alunos encontram-se em textos diversos e o pressuposto que se tem produz

sentido no nível de: a leitura deve proporcionar ao aluno o conhecimento para saber identificar os processos históricos.

Demonstrando uma relação de proximidade com os PCN, que discursivizam um leitor autônomo, colocamos em destaque o adjetivo *criticamente* (*reconhecer **criticamente** as relações de poder neles existentes*), que possui uma carga semântica correspondente à autonomia, uma vez que para se desenvolver uma leitura crítica é necessário que se tenha autonomia.

De maneira genérica, todos os documentos aqui analisados consideram a influência dos meios de comunicação e a quantidade de informações que os alunos recebem das mídias atuais, tendo que tal acontecimento faz parte da história e que, em maior ou menor grau, a depender das condições de produção, alteram a relação do ser humano com a linguagem e, em consequência, com a leitura. Consideremos, neste sentido, o discurso das OCEM da disciplina de História que discursivizam sobre a influência dos meios tecnológicos no sentido de estes dificultarem a compreensão da historicidade dos acontecimentos devido à quantidade e à rapidez com que as informações são veiculadas, ocasionando, assim, certa superficialidade à leitura:

**RD12** – Os jovens vivem e participam de um tempo de múltiplos acontecimentos que **precisam** ser compreendidos na sua historicidade. **No entanto**, a compreensão da historicidade dos acontecimentos tem sido dificultada não só pela sua quantidade e variedade, mas também pela velocidade com que se propagam por meio das *tecnologias da informação e da comunicação*. O acúmulo e a velocidade dos acontecimentos afetam não só os referentes temporais e identitários, os valores, os padrões de comportamento, construindo novas subjetividades, como também induzem os jovens a viverem, como diz Hobsbawm (1995), “numa espécie de presente contínuo” e, portanto, com fracos vínculos entre a experiência pessoal e a das gerações passadas. (BRASIL, 2006, p. 65, grifos nossos)

Como já posto no início da análise, todo professor é dependente da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais das disciplinas. Entende-se que, para se compreender a historicidade dos acontecimentos é necessário que haja texto, portanto, posto que estes são encontradas em livros, artigos, revistas, jornais, ou seja, em materiais diversos que dizem sobre os acontecimentos. No RD12, precisar (*um tempo de múltiplos acontecimentos que **precisam** ser compreendidos na sua historicidade*) carrega o sentido de necessidade, de carência de algo e, num deslizamento de sentido, tem-se que os acontecimentos estão carentes de

compreensão. Essa carência relaciona-se às tecnologias de informação e comunicação, visto que, ao iniciar o período com a conjunção adversativa *no entanto* que exprime a ideia de oposição (**No entanto**, *a compreensão da historicidade dos acontecimentos tem sido dificultada não só pela sua quantidade e variedade, mas também pela velocidade com que se propagam por meio das tecnologias da informação e da comunicação*), coloca-se a explicação dessa carência no período seguinte, ou seja, na quantidade e na velocidade com que os acontecimentos são propagados. Assim, vemos a dependência da aprendizagem, em relação à leitura, bem como, a influência das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem da leitura, que parece necessitar que aconteça de maneira mais significativa e não como algo que se relaciona apenas ao momento presente, sem aprofundamento.

Já no discurso das DCE/PR de Língua Portuguesa sobre a leitura e o uso das tecnologias digitais, há a imagem de um aluno leitor dinâmico e ativo, que sabe selecionar, em meio aos vários caminhos disponíveis de uma leitura digital, aquele que mais lhe interessa:

**RD13** – A leitura do texto digital **exige**, diante de tantos suportes eletrônicos, um leitor dinâmico, ativo e que **selecione** quantitativa e qualitativamente as informações, visto que ele **escolhe** o caminho, o percurso da leitura, os supostos início, meio e fim, porque seleciona os hiperlinks que vai ler antes ou depois (LÉVY, 1996). (PARANÁ, 2009, p. 73, grifos nossos)

Marcadamente, há, na materialidade linguística a ideia da imposição, de algo que se faz necessário quando se realiza a leitura em suporte digital (*A leitura do texto digital exige diante de tantos suportes eletrônicos, um leitor dinâmico*). Essa ideia de imposição encontra-se no uso do verbo *exigir* que, empregado no indicativo, é asseverativo e a exigência que se faz é que o leitor do texto digital seja *dinâmico, ativo*. A ideia de liberdade e de autonomia, presentes no uso dos verbos *selecionar* e *escolher*, nos levam a inferir que a imagem erigida é a de um leitor autônomo (*um leitor dinâmico, ativo e que **selecione** quantitativa e qualitativamente as informações, visto que ele **escolhe** o caminho*).

Com base na análise, depreendemos que tanto os PCN quanto as OCEM e as DCE orientam o trabalho com a leitura, no sentido de considerá-la um processo em que o leitor possa agir ativamente perante o texto, contribuindo na construção de seu significado com inferências advindas de conhecimentos prévios tanto da

linguagem quanto de seu contexto sociocultural. A leitura é, neste sentido, “uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência” (BRASIL, 1998, p. 69). E o leitor é o sujeito ativo capaz de interagir com o texto, apoiando-se em conhecimentos prévios nas mais variadas situações, ou seja, lançando mão dos conhecimentos adquiridos é capaz de reconhecer as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade de um texto.

Podemos dizer que os documentos, aqui analisados apresentam um ideal linear de formação e um discurso de valorização da leitura reflexiva e crítica, capaz de levar o aluno a selecionar textos conforme o seu interesse; ler de maneira autônoma; ler nas entrelinhas, identificando o implícito; trocar impressões com outros leitores; coordenar estratégias de leituras não-lineares; refletir sobre as contradições sociais; compreender a leitura em suas diferentes dimensões; articular informações textuais com conhecimentos prévios e, ainda, reconhecer posições e produzir sentidos a partir do texto lido. Em outras palavras, o aluno deve, com os encaminhamentos feitos, efetivar-se como um coprodutor, sendo capaz de assumir um papel ativo no processo da leitura.

Inferimos, portanto, que os documentos analisados possuem uma aproximação a concepção interacionista de leitura e configuram-se orientadores do fazer docente, tendo o professor como mediador dos processos de aprendizagem e ainda, que tais documentos consideram que, se seguidas suas orientações, o aluno poderá chegar ao leitor que se quer ideal. Nesse sentido se justifica a ideia de um aluno leitor a ser moldado pelo professor. Contudo, vemos que tais documentos deixam de considerar a diversidade encontrada nos alunos, suas dificuldades, limitações de ordem cognitiva, cultural, entre outras e, até mesmo, a relação entre ensino-aprendizagem sempre atravessada pelas condições de produção, tanto do aluno quanto do professor.

Vemos ainda que os documentos são ideologicamente marcados e a ausência de uma abordagem mais abrangente, que considere o aluno real, faz com que estejam no plano do idealismo abusivo e junto a este encontramos a rede de culpabilização para tudo aquilo (ou aqueles) que fogem do linear de educação que se prega e, neste sentido, os documentos isentam-se e a culpa recai nos professores, na família, na sociedade.

Entretanto, considerando que cada disciplina possui seu objeto de estudo, a leitura é desenvolvida dentro das especificidades de cada área e, deste ponto de vista, a impressão que se tem é a de que tanto na disciplina de Língua Portuguesa quanto na de Filosofia há uma preocupação mais marcada com a metodologia do trabalho com a leitura que visa a um leitor capaz de fazer gestos de interpretação com base em sua história pessoal como sujeito e aponta para um leitor capaz de atribuir sentidos interagindo com o texto a partir do que o texto oferece na sua materialidade.

Já na disciplina de História, devido, é claro, à especificidade da área, a imagem de aluno leitor acaba por ser mais restrita a um aluno leitor capaz de se apropriar do conhecimento histórico e de construir sentidos históricos.

Até o momento procuramos perscrutar nos documentos oficiais de ensino as imagens de aluno leitor. Agora, passemos à análise dos dizeres dos sujeitos-professores, para, também neles, analisarmos as imagens que emergem de aluno leitor.

#### 4.2 OS DIZERES DOS SUJEITOS-PROFESSORES

Esta seção se propõe a analisar os dizeres sobre o aluno leitor nos recortes discursivos provenientes do roteiro de entrevista realizada com professores de Língua Portuguesa, História e Filosofia dos Ensinos Fundamental e Médio, tanto da escola pública quanto da escola particular.

Porém, vale fazermos antes algumas considerações a respeito do roteiro de entrevista, ao qual os sujeitos-professores foram submetidos. Assim, elucidamos que, das quinze entrevistas das quais se realizaram os recortes discursivos, três delas se repetem, ou seja, são provenientes de um mesmo sujeito-professor. Mas, os recortes referem-se a questões diferentes, o que justifica, neste capítulo de análise, a inclusão das perguntas do roteiro.

Também colocamos que, após termos dado início à análise, percebemos que, principalmente, a primeira e a segunda questões poderiam ter sido mais bem elaboradas, pois da maneira como foram apresentadas, acreditamos que podem ter influenciado ou direcionado as respostas: As questões apresentaram-se da seguinte forma: *Você acredita que existe uma visão docente acerca do aluno leitor que seja*

*característica da escola atual? E o que você, enquanto docente, pensa a respeito do que seja um aluno leitor na atualidade?*

Chama a atenção, primeiramente, o fato de, na primeira pergunta, apenas seis sujeitos-professores a terem respondido dentro da expectativa que tínhamos, que era averiguar se o sujeito-professor acreditava haver uma imagem de aluno leitor que fosse comum à maioria dos professores. Metade dos sujeitos-professores, num total de doze, responderam num âmbito restrito à própria escola em que atuavam e outros quatro necessitaram da intervenção da pesquisadora para respondê-la. Então, nos questionamos sobre o que poderia ter causado o aparente desvio ou dificuldade das respostas.

Sabe-se, com Orlandi (1998), que a legibilidade pode ou não estar no texto, tampouco é uma consequência direta do texto “bem escrito”, mas provém da “natureza da relação que alguém estabelece com o texto” (ORLANDI, 1998, p. 9). Agora, vem à mente que os sintagmas *visão docente*, *aluno leitor* e *escola atual*, presentes na primeira questão (*Você acredita que existe uma visão docente acerca do aluno leitor que seja característica da escola atual?*), podem ter sido a chave para o entendimento restritivo. Para exemplificar tal entendimento apresentamos um recorte discursivo:

**RD12** (Pesquisadora) – *Você acredita que existe uma **visão docente** acerca do **aluno leitor** que seja característica da **escola atual**?*  
(PMpa2) – **Ahh sim aqui** no colégio a gente tem muito disso os professores se preocupam em forma alunos leitores em que: eles vejam sentido produzam sentido a partir daquilo que eles veem daquilo que eles leem de tudo que eles entram em contato [...].

Destaca-se o tom de certeza do entendimento da questão marcado na exclamativa *Ahh sim* (**Ahh sim aqui** no colégio a gente tem muito disso) que demonstra na afirmativa um sentido de confiança, por parte do sujeito, em não haver dúvida quanto ao que se ouviu, que era para considerar a escola de maneira geral. No entanto, logo na sequência há o advérbio de lugar *aqui* (**aqui** no colégio a gente tem muito disso) limitando o entendimento que se pretendia do sintagma *escola atual* ao espaço da própria escola em que o professor leciona. Nota-se, assim, que o sintagma *escola atual*, logo na primeira pergunta, mobilizou no imaginário discursivo dos sujeitos-professores, enunciações relativas ao seu próprio fazer docente, indicando resistência à desvinculação do contexto imediato. Constatamos, desta forma, que a colocação do sintagma *escola atual* pode não ter sido a melhor escolha

e, talvez, poderia ter sido substituído por “escola da atualidade” ou “escola contemporânea”.

Também o conjunto dos sintagmas *visão docente* e *aluno leitor*, na primeira questão do questionário, pode ter contribuído para mobilizar, no imaginário discursivo dos sujeitos-professores, enunciações que se limitaram ao seu fazer docente, visto que, nas respostas, seis professores se limitaram a dizer sua própria visão sobre o seu aluno.

Outra observação que se coloca sobre esta primeira pergunta diz respeito ao não comprometimento do sujeito-professor sobre assumir uma opinião acerca de uma visão mais geral do aluno leitor. Para elucidar esta questão, localizamos nos dizeres o seguinte recorte discursivo:

**RD13 (Pesquisadora)** – [...] *Você, como professor do Ensino Médio da Rede Pública de ensino, acredita que existe uma visão docente do aluno leitor que seja característica, da escola atual? +**Todos os professores têm uma mesma visão do que seja esse aluno leitor na atualidade?***

**HMpu2** – [...] *Eu posso **falar por mim** pelos meus colegas fica um pouco complicado até mesmo por que:: nas horas atividades que a gente tem são poucos os momentos que a gente tem pra ficar juntos pra conversar as vezes **nos conselhos de classes a gente** faz determinadas abordagens mas a gente vê que o mesmo que um determinado aluno tem o mesmo problema é por que não consegue interpretar um determinado exercício uma questão é:: ele tem essa dificuldade e isso pelo menos **no meu ponto de vista** é falta de lê mesmo.*

Neste recorte discursivo, no sentido de melhor explicar a questão, foram acrescentados, pela pesquisadora, os dizeres ***todos os professores têm uma mesma visão do que seja esse aluno leitor na atualidade?*** Porém, mesmo a pesquisadora lançando mão deste complemento explicativo, o sujeito-professor, ao dizer *falar por mim* e *no meu ponto de vista* (*Eu posso **falar por mim** pelos meus colegas fica um pouco complicado [...] pelo menos **no meu ponto de vista***), conota uma visão que poderia corresponder a um coletivo. Contudo, percebe-se que, mesmo pretendendo manter a imparcialidade, irrompe no intradiscursos, constituinte da memória discursiva, uma coletividade presente no trecho *nos conselhos de classe a gente* (*as vezes **nos conselhos de classes a gente** faz determinadas abordagens*). Desta forma, inferimos que o sujeito-professor, não querendo se comprometer com um coletivo e na tentativa de se preservar, não discursiviza uma visão institucionalizada, mas sim a dele.

Na segunda pergunta (*E o que você, enquanto docente, pensa a respeito do que seja um aluno leitor na atualidade?*), acreditamos que o verbo “ser” utilizado no modo subjuntivo, pode ter direcionado as respostas para a existência de um aluno leitor possível, uma vez que o próprio modo verbal nos remete, semanticamente, a uma incerteza, uma dúvida e, até mesmo, a um desejo.

Porém, não podemos deixar de elucidar que, mesmo com estas considerações feitas sobre a primeira e a segunda questão que compuseram o roteiro da entrevista, as mesmas contribuíram em muito para nossas reflexões.

De modo geral, observamos nos dizeres dos sujeitos-professores um discurso no qual verificamos algumas regularidades acerca do imaginário sobre o aluno leitor. Esse comportamento discursivo, conforme se poderá ver no decorrer da análise, emerge do interdiscurso ancorado em pré-construídos provenientes de três instâncias: 1) dos documentos oficiais de ensino e concepções acadêmicas de leitura que orientam o trabalho docente; 2) do fazer docente condicionado a conhecimentos adquiridos na própria prática escolar; 3) e da mídia, que ilustra um leitor imaginado como modelo ideal.

Os efeitos de sentido evocados nas respostas dos sujeitos-professores, dadas ao roteiro da entrevista a que foram submetidos, permitiram que concentrássemos os dizeres em dois eixos temáticos: *leitor imaginado ideal*, ou seja, aquele leitor que se espera construir e *leitor imaginado real*, aquele que se tem na realidade.

Reiterando: O *leitor imaginado ideal* encontra-se representado como sendo: a) aquele que lê independentemente da escola, não se limitando às imposições escolares; b) aquele que, na escola, produz sentidos; c) aquele que lê literatura canônica. Já o *leitor imaginado real* é discursivizado como: a) aquele que lê gêneros não literários, sem aprofundamento; b) aquele que lê a literatura não canônica.

Desta forma, buscando regularidades na dispersão dos discursos, passamos à análise do primeiro eixo temático, qual seja, aquele que agrupou dizeres que estabelecem estreitas relações com o que chamamos de *leitor imaginado ideal*.

#### 4.2.1 O Leitor Imaginado Ideal



Conforme Pêcheux (1993), a ideologia, a partir de um processo de interpelação-dissimulação, possibilita ao sujeito, ancorado num já-dito e apagando a história, assimilar no interdiscurso os sentidos que, a partir da apropriação e difusão do dizer, instalam-se na sociedade. Para o autor, é a identificação do sujeito com uma dada formação discursiva que o institui sujeito ideológico participante e propagador de uma ideologia da qual, como sujeito enunciador, dá continuidade com a ilusão de ser fonte de seu discurso.

Assim, considerando Pêcheux, é possível observar, nos dizeres dos sujeitos-professores, a interpelação pelo poder público demarcado nos documentos oficiais de ensino, bem como pela mídia que propaga um leitor idealizado, o erigir de uma imagem de aluno leitor imaginado ideal, como sendo, necessariamente, um aluno que possui o hábito de leitura, que lê a literatura canônica, que lê em ambientes externos à escola e que consegue atribuir sentido as diversas leituras que realiza. Assim, daremos início à análise dos recortes discursivos que foram por nós agrupados no eixo temático do aluno leitor imaginado ideal.

#### 4.2.1.1 Aluno Leitor Lê Independentemente da Escola

Na elaboração do dizer, do ponto de vista de sua discursividade, os sujeitos-professores assumem a postura de quem pode falar sobre o aluno leitor e, ao assumirem a posição de enunciadores, dispõem seus dizeres no sentido de indicar um aluno vislumbrado como um leitor ideal, que gosta de ler, que se interessa pela leitura e que está sempre disposto a ler, possuindo, assim, um hábito de leitura.

Encontramos respaldo para vislumbrar o imaginário do sujeito-professor sobre o aluno leitor na materialidade linguística dos seguintes recortes discursivos:

**RD14** (Pesquisadora) – *E o que você enquanto docente pensa a respeito do que seja um aluno leitor na atualidade?*

PMpu1 – *Acho que a resposta é bem simples+ é **aquele** aluno que lê **sem ser obrigado**.*

**RD15** (Pesquisadora) – *O que você como docente pensa a respeito do que seja esse aluno leitor da atualidade? O que seria hoje um aluno leitor?*

HFpu2 – *[...] Existe uma parcela de crianças e adolescentes que tem o **hábito** de leitura [...] eu vejo que **esses** alunos desempenham mais atividades de ler mais de **gostar** de ler mais de ler mais por **iniciativa** de ler mais **espontaneamente**.*

**RD16** (Pesquisadora) – *E o que você enquanto docente pensa a respeito do que seja um aluno leitor na atualidade?*

PFpa2 – [...] o aluno leitor hoje em dia não é **aquele** que só [...] focado naquele texto que o professor ensina [...] o aluno leitor é **aquele** que consegue entender **interpretar o mundo** [...] que ele **vive todos** os todos os **momentos de leitura** não só aquela leitura focada por disciplina pelo professor.

**RD17** (Pesquisadora) – *E o que você, enquanto docente, pensa a respeito do que seja um aluno leitor na atualidade?*

FMpa2 – O aluno leitor é **aquele** que lê eu não acho que o aluno leitor é necessariamente **aquele** que está lendo Balzac Stendhal Júlio Verne eu acho que o aluno leitor é **aquele** que não deixa de estar **lendo alguma coisa sempre** [...] eu não acho que ele tem que estar lendo só literatura clássica [...] importante tá desenvolvendo essa **leitura frequente** seja do que for acho que é um início [...].

**RD18** (Pesquisadora) – *E você, enquanto docente, o que pensa a respeito do que seja o aluno leitor na atualidade? O que seria um aluno leitor hoje?*

HMpu2 – ++**Um** aluno que primeiramente goste de lê [...]. Que se **interessa** por diversos assuntos [...].

Estes recortes apontam para um aluno leitor idealizado, presente no imaginário do sujeito-professor, visto que, na formulação dos dizeres o aluno leitor é indicado pelos pronomes demonstrativos de segunda e terceira pessoa (*aquele, esses*), como é o caso do RD14 (*É **aquele** aluno que lê sem ser obrigado*); do RD15 (*vejo que **esses** alunos desempenham mais atividades de ler*); como também do RD16 (*o aluno leitor é **aquele** que consegue entender*); e do RD17 (*que o aluno leitor é **aquele** que não deixa de estar lendo*). O uso de dêiticos espaciais (*aquele e esses*) aponta para algo presente no contexto situacional, mas que se encontra localizado num espaço distante do interlocutor (CAVALCANTE, 2013), ou seja, remete a alguém que não está na cena enunciativa. Assim, os dêiticos espaciais *aquele* e *esses* são empregados para se referirem a seres e objetos que se encontram distantes, ou seja, afastados da pessoa que fala, no caso, o enunciador sujeito-professor.

Na materialidade discursiva do RD18 há a indefinição do aluno leitor no emprego do artigo indefinido *um* (**Um** *aluno que, primeiramente, goste de lê*) que, como a própria nomenclatura indica, refere-se a algo que não está definido, ficando na materialidade linguística, o posicionamento distanciado, vago e impreciso do sujeito-professor em relação ao aluno leitor.

Também se percebem elementos lexicais que, apresentando certo deslizamento de sentido, remetem a um discurso de exaltação do aluno leitor. Veja-

se, no RD15 (*de gostar de ler mais, de ler mais por **iniciativa**, de ler mais **espontaneamente***) e RD16 (*o aluno leitor é aquele que consegue entender, **interpretar o mundo** [...] que ele **vive todos os**, [...] **momentos** de leitura*). Pode-se relacionar tais dizeres a um entusiasmo do sujeito-professor frente a um leitor idealizado.

O substantivo *iniciativa* e o advérbio *espontaneamente* no RD15, possuem uma carga semântica correlata que, no interdiscurso, carrega a ideia de individualidade, ou seja, diz-se daquele que faz sozinho e por vontade própria, sem coações (*de ler mais por **iniciativa** de ler mais **espontaneamente***). Conforme aponta Nunes (1998, p. 42), sobre os discursos liberais que alimentam a ilusão do ‘tudo pode’ e forma-se a imagem de um leitor ‘heroico’, que por iniciativa própria, [...] pode tudo ler e interpretar”. Ainda, conforme o autor, há uma transferência de tarefa e passa a ser do aluno (e não do professor) a responsabilidade de construir sua história de leitura.

No imaginário do sujeito-professor o aluno leitor é discursivizado como aquele capaz de ler além da leitura que a escola oferece. Um aluno que lê por iniciativa própria, sem que a leitura seja uma imposição. Observamos o RD17 em que o aluno leitor lê independentemente da escola, do gênero ou de imposições (*o aluno leitor é aquele que não deixa de estar lendo **alguma** coisa **sempre** [...] importante tá desenvolvendo essa leitura **frequente***). *Alguma* é pronome indefinido que, referindo-se à leitura, a indetermina. Essa indeterminação provoca um efeito de sentido de tolerância, de permissão para se ler “de tudo”. *Sempre* assume a posição de advérbio de frequência que, no interdiscurso, carrega a ideia de “em todo momento”, “sem cessar”, por sua vez, o adjetivo *frequente*, que caracteriza o substantivo leitura, possui valor semântico de “assiduidade”, o que reforça e potencializa o sentido de *sempre*.

Dessa forma, temos a ilusão de um aluno leitor autônomo, que lê diariamente. Essa leitura não se limita a algo que tenha sido determinado pelo professor, é uma leitura livre, sem cobranças e independe do nível de aprofundamento. Podemos inferir, a partir desses recortes, que emerge do imaginário discursivo dos sujeitos-professores uma imagem de aluno leitor que se relaciona ao prazer de ler.

No nível intradiscursivo há outras imagens que condizem com o aluno leitor imaginado ideal, porém de forma diversa da discursivizada até aqui, e é sobre esse aluno leitor que se ocupa a próxima seção.

#### 4.2.1.2 Aluno leitor atribui sentido ao que lê na escola

Ao trabalharmos com a análise, percebemos que, na construção do imaginário de um aluno leitor, há, no dizer dos sujeitos-professores, a referência a uma necessidade de o aluno participar, em sala de aula, com ideias e reflexões oriundas de suas leituras, o que nos leva a regularidades no discurso que assinalam para o sentido de que leitura, para o sujeito-professor, não é apenas interpretação, mas compreensão e desconstrução, conforme assinala Orlandi (2005, p. 74):

O sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição, interpreta. O sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura a compreende.

Destarte, trazemos para a análise recortes discursivos que representam o aluno leitor imaginado ideal como um aluno participativo, que enuncia os sentidos apreendidos através das leituras realizadas:

**RD19**(Pesquisadora) – *E o que você enquanto docente pensa a respeito do que seja o aluno leitor na atualidade?*  
(PFpu1) – [...] o aluno leitor **vai interagir** com o livro ele **vai saber dar a opinião** dele sobre a leitura que ele fez **vai indicar** aquela leitura pra outros [...].

**RD20** (Pesquisadora) – *E você, enquanto docente, o que pensa a respeito do que seja o aluno leitor na atualidade? O que seria um aluno leitor hoje?*  
(HMpu2) – [...] Um aluno que [...] saiba **debater** vários temas com os professores ou entre eles+ colegas mesmo [...].

**RD21**(Pesquisadora) – *Você poderia citar algum caso de aluno leitor que você considera interessante e por que considera interessante?*  
(HFpa1) – [...] ele **vai atrás+ ele pega** os livros **ele comenta ele fala muito** [...] tem trinta um é assim que gosta que pega qualquer livro que **discute** [...].

Nestes recortes discursivos há um empoderamento maior do aluno leitor, uma vez que este, no dizer dos sujeitos-professores, toma posse da palavra, passando a ser um enunciador de seu saber proveniente da leitura. O uso do verbo **indicar** no RD19 (**vai indicar** aquela leitura pra outros), do verbo *debater* no RD20 (*saiba **debater** vários temas com os professores*) e dos verbos *comentar* e *discutir* no RD21 (**ele comenta** [...] *pega qualquer livro **discute***) sugere um sentido de uso social da leitura, ou seja, o aluno toma posse da leitura e, com isso, assume um

lugar social que lhe dá direito a dizer, a enunciar os sentidos que foram atribuídos ao texto.

Nos meandros de seus dizeres, os sujeitos-professores revelam de seu imaginário um aluno leitor capaz de compartilhar suas leituras em sala de aula, como no caso do RD20 (*saiba **debater** vários temas com os professores*). *Debater*, no interdiscurso, relaciona-se a entrar em combate, a contestar, assim, discursiviza-se um aluno leitor que sabe interagir, não apenas no sentido de dividir, mas de fazer parte, de coparticipar.

Observa-se o posicionamento ativo do aluno leitor nos dizeres do RD19 (*o aluno leitor **vai interagir** com o livro [...] **saber dar a opinião** e ainda **vai indicar** aquela leitura pra outros*). No discurso deste sujeito-professor há um percurso harmonioso do ato de uma leitura, que podemos dizer significativo para ele, visto que, primeiro, o leitor *interage* (*o aluno leitor **vai interagir** com o livro*), depois *opina* (*ele vai saber dar a **opinião** dele sobre a leitura*) e, por último, *indica* (*vai **indicar** aquela leitura pra outros*). O verbo *interagir*, no infinitivo, condiz com a ação a ser realizada e carrega no interdiscurso, o sentido de um exercício mútuo que faz com que haja uma modificação no desenvolvimento e/ou no estado dos envolvidos na interação, no caso, do leitor e daquele com quem ele interage. *Opinar* é delinear um modo de pensar, é oferecer ao outro o seu julgamento ou ponto de vista. Por último, o aluno leitor *indica*, ou seja, ele faz com que outro veja, conheça a leitura por ele já realizada. Desta forma, produz-se a imagem de um aluno leitor profícuo, capaz de instigar novos leitores a partir de seu exemplo de leitor e de sua indicação de leitura.

Ainda no RD19, o emprego do verbo *ir* nas conjugações perifrásticas (***vai interagir; vai saber dar; vai indicar***), situa a ação designada pelo verbo principal num futuro próximo, o que assegura uma carga semântica temporal e um efeito de sentido de distanciamento e de idealização deste aluno que se quer leitor.

Chama a atenção o uso dos verbos: *debater* no RD20 (*saiba **debater** vários temas*) e dos verbos *comentar* e *discutir* no RD21 (***ele comenta** [...] **pega qualquer livro discute***). Neles encontramos uma condição de igualdade, sendo, o aluno leitor, aquele que vai, de igual para igual, num sentido metafórico, entrar em luta com o professor ou com outros sujeitos. O que nos permite focalizar tal posição é o próprio sentido dos termos que remetem a uma argumentação crítica, à apresentação de questionamento e contestação e, mais especificamente, *debater* representa lutar para se livrar ou se defender de algo ou alguém.

Retoma-se a formulação dos dizeres dos RD19 e RD21 para ponderar que os mesmos se estruturam numa espécie de gradação ascendente, em que os sujeitos-professores discursivizam um certo percurso de leitura para chegar a um leitor considerado ideal. Nota-se esta gradação por meio das expressões do RD19 (*vai interagir com o livro, ele vai saber dar a opinião dele [...], vai indicar aquela leitura*), e também do RD21 (*ele vai atrás, ele pega os livros, ele comenta, ele fala muito*). Nestes excertos, verificamos que, no imaginário discursivo do sujeito-professor, o aluno leitor é aquele que desenvolve, na leitura, um percurso ascendente que tem início no *interagir* e o clímax no *indicar*, no *falar* sobre a leitura, momento em que o aluno leitor assume uma posição discursiva e, em consequência, uma posição condizente, no imaginário discursivo do sujeito-professor, a um aluno leitor imaginado ideal.

Tendo em vista a recorrência nos dizeres dos sujeitos-professores, sobre a participação ativa do aluno leitor, apresentamos mais dois recortes discursivos, em que há, junto com os demais traços já apontados, um sentido de consequência dessa ação de participar, vejamos:

**RD22**(Pesquisadora) – *Você poderia citar algum caso de aluno leitor que você considera interessante e por que considera interessante esse caso? / precisa citar nome?/ Não, não é preciso. Só dizer de algum aluno que foi aluno seu e que você via que era um aluno leitor (FFpa1) – [...] ela comenta o que ela leu [...] se **destaca** nos comentários se **destaca** nas respostas da prova [...] quando ela fala você vê que ela tem um **embasamento** diferente dos outros.*

**RD23**(Pesquisadora) – *E o que você, enquanto docente, pensa a respeito do que seja o aluno leitor contemporâneo? (FFpa2) – [...] Eu li numa revista eu li num livro ou até eu assisti um documentário [...]. Então esse aluno ele **tem conhecimento** ele **tem base fundamento** pra participar da aula pra:: discutir a aula [...].*

No RD22, o aluno leitor é percebido enquanto aquele que se *destaca* (se **destaca** nos comentários se **destaca** nas respostas da prova). No interdiscurso, o valor semântico do verbo *destacar* atrela-se a escapar, a sair do todo por ser raridade. Assim, emerge um sentido de preciosidade, de singularidade, visto que o leitor ideal existe no real como algo raro.

Os sujeitos-professores, mesmo dando uma textualização diferente aos seus dizeres, demonstram um imaginário comum sobre o aluno leitor, visto que palavras como *embasamento* no RD22 (*you vê que ela tem um **embasamento** diferente dos outros*) e *base e fundamento* no D23 (*ele **tem base, fundamento** pra participar da*

aula), possuem o sentido de sustentação, ou seja, a leitura seria o suporte, o alicerce para o aluno leitor.

Para a análise, trazemos mais um recorte discursivo que condiz com a imagem do aluno leitor imaginado ideal. Neste, destaca-se, na materialidade da língua, um aluno leitor com a capacidade de produzir sentidos àquilo que lê. Veja-se:

**RD24** (Pesquisadora) – *E o que você, enquanto docente, pensa a respeito do que seja um aluno leitor na atualidade?*

(PMpa2) - *Pra mim o aluno leitor é aquele que **produz sentidos** não é só aquele que codifica ou decodifica alguma coisa ele **produz sentidos** a partir daquilo que ele lê+ ele compreende os **sentidos** que lhes são transmitidos e constrói e desconstrói os **sentidos** a partir dos conhecimentos que ele tem então pra mim esse **é que é** o aluno leitor **é** aquele que forma o conhecimento forma a informação com aquilo que ele tem e aquilo que ele recebe.*

Flexionada na terceira pessoa do singular do presente do indicativo, a forma verbal *produzir* (é aquele que **produz** sentidos não é só aquele que codifica ou decodifica), tem conotação de gerar, criar, de apresentar algo novo e produzir seria, portanto, o diferencial do aluno leitor em relação àquele que só codifica e decodifica.

Ao utilizar o termo *sentidos* de forma reiterada, bem como a expressão *produz sentidos*, emerge da materialidade linguística um pré-construído que nos remete à concepção discursiva de leitura, em que, conforme Indursky (2010, p. 173), o leitor “não se limita apenas a reproduzir os sentidos produzidos pelo autor do texto. Ele vai além, também os produz. Trata-se de um outro tipo de leitura, produzida por um leitor na função-leitor”.

Importante trazer ainda que o sujeito-professor do RD24 emprega o termo *sentido* sempre no plural (*o aluno leitor é aquele que produz **sentidos***), enunciando, assim, a multiplicidade, a diversidade de sentidos que podem emergir a partir de toda e qualquer leitura disponibilizada ao aluno, o que reforça o caráter discursivo dado à leitura. Desta forma, está no imaginário discursivo do sujeito-professor que a produção de sentidos é a condição que elege o aluno como leitor.

Considerando a participação ativa do aluno leitor, os dizeres dos sujeitos-professores, oriundos de diferentes regiões do interdiscurso, reverberam o pré-construído dos documentos oficiais de ensino, que esperam dos alunos, entre outras posturas, o desenvolvimento do “interesse por trocar impressões e informações com outros leitores, **posicionando-se** a respeito dos textos lidos, fornecendo indicações

de leitura e considerando os novos dados recebidos” (BRASIL, 1998, p. 64, grifo nosso).

No enunciado do documento oficial de ensino, no caso, os PCN de Língua Portuguesa, o uso da expressão *posicionando-se* carrega consigo os sentidos perpassados nos dizeres dos sujeitos-professores quando estes enunciam palavras como *interagir* e *dar a opinião* no RD19, (*o aluno leitor vai **interagir** [...] ele vai saber **dar a opinião** dele*), *debater* no RD20 (*saiba **debater** vários temas*), e *comentar e discutir* no RD21 (*ele **comenta** [...] pega qualquer livro **discute***), ao que se pode ter como subjacentes à leitura em seu caráter interacionista, uma vez que na perspectiva interacionista da leitura o leitor é aquele que sabe dialogar com o autor do texto apoiando-se em conhecimentos prévios num processo necessariamente dinâmico e mutável.

Analisando os recortes discursivos desta seção, verificamos que os pré-construídos que reverberam nos dizeres dos sujeitos-professores provêm dos discursos dos documentos oficiais de ensino que mantêm relações de idealização de um aluno leitor produtor de sentidos. Como exemplo, citamos os PCN de Língua Portuguesa que ao orientarem o trabalho didático com a leitura colocam que: “[...] o texto não está pronto quando escrito: o modo de ler é também um modo de **produzir sentidos**” (PCN, 1998, p. 70-71, grifo nosso) e, ainda, as DCE de Língua Portuguesa que discursivizam que o aluno leitor “é visto como um sujeito ativo no processo de leitura, tendo voz em seu contexto” (PARANÁ, 2008, p. 74).

Assim nos chama a atenção ver, na materialidade linguística dos dizeres dos sujeitos participantes da pesquisa, o pré-construído (PÊCHEUX, 1995) que representa elementos da exterioridade presente no discurso atual. Portanto, quando o sujeito-professor se apropria de pré-construídos para produzir seu discurso, há uma identificação com uma formação discursiva que o domina, no caso a presente em documentos oficiais de ensino e nas teorias de leitura, que permeiam o cotidiano escolar. Dessa forma, os elementos do interdiscurso determinam o sujeito, com aparência de autonomia, e são reinscritos no discurso do próprio sujeito. Retomando Pêcheux (2010), pode-se dizer que o sujeito-professor, afetado pelo esquecimento nº 1, elabora o seu dizer na ilusão de ser o dono de seu discurso.

Na teoria da Análise de Discurso de matriz francesa, deve-se considerar que as imagens, no caso a do leitor, já estão dadas, isto é, já foram construídas a partir do lugar social que cada sujeito ocupa. Conforme Pêcheux (1975), trata-se do



“sempre-já-aí” da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade” (PÊCHEUX, 1995, p. 164). Dessa forma, inferimos que, no imaginário discursivo do sujeito-professor, o aluno leitor é discursivizado nos moldes da concepção de leitura interacionista, ou seja, o aluno leitor ideal supera a leitura como mera decodificação de letras e palavras e a tem como uma construção de significado, numa interação entre dois mundos: o do autor e do leitor do texto.

Apresentamos, na sequência, resultados encontrados, no processo analítico dos recortes discursivos que ainda condizem com o que identificamos como aluno *leitor imaginado ideal*, mas que agrupam dizeres que estabelecem relações mais estreitas com a leitura da literatura canônica.

#### 4.2.1. Aluno leitor lê literatura canônica

Começamos, primeiramente, pelo que no intradiscurso dos sujeitos-professores participantes da pesquisa, carrega a ideia de que aquele que lê a literatura canônica é por ela transformado a partir de um mergulho no próprio eu. Observemos que o aluno leitor é discursivizado como leitor da literatura canônica e que fora dessa leitura não há o reconhecimento do aluno enquanto leitor:

**RD25**(Pesquisadora) – *E na sua disciplina, no caso português, você acredita contribuir para a formação do aluno leitor e de que maneira seria essa contribuição?*

(PFpa1) – [...] *eu estou contribuindo é levar pra eles aquela literatura que **tira o aluno do seu lugar comum** [...] aquela leitura que **cause desconforto** [...] isso só causa com a **literatura canônica** essa sim que vai **desafiar o aluno intelectualmente** que vai **ampliar o repertório** que vai **modificar o conhecimento** dele de mundo [...] *pro crescimento intelectual do aluno não tem muito caminho+ é uma literatura **mais hãã + mais +, como é que eu posso dizer, respeitada pela crítica** [...].**

Na materialidade linguística, observa-se o prestígio dado à literatura pelo sujeito-professor, que enfatiza contribuir com a formação do aluno leitor quando o aproxima da literatura, mas como ele mesmo especifica, da **literatura canônica**, ou seja, aquela tida, no discurso acadêmico, como referência sacralizada pela crítica e representativa de determinada época.

O sujeito-professor, num discurso formalista e tradicional de valorização de que somente a literatura canônica é literatura, assume uma opinião pronta, desgastada pelo uso que, praticamente, viraram clichês no discurso docente e temo-

los, na materialidade linguística, em: *tira o aluno do seu lugar comum [...] cause desconforto [...] desafiar o aluno intelectualmente [...] ampliar o repertório [...] modificar o conhecimento [...]*.

Os dizeres deste sujeito-professor estimulam a apreender que já houve um posicionamento a este respeito, ou seja, ao enunciar um aluno leitor como leitor de literatura canônica, busca no interdiscurso o já-dito, o pré-construído e sustenta, no nível do intradiscurso, reinscrevendo-as em seu “próprio” discurso.

Infere-se, também, que o sujeito-professor busca em sua memória discursiva uma palavra capaz de nomear literatura (*uma literatura mais **hããã + mais + como é que eu posso dizer**+ respeitada pela crítica*) e, neste momento, deixa vaziar, via hesitação do dizer, que há em seu imaginário outros tipos de literatura realizada pelos alunos e que estas não são o melhor caminho para a formação do leitor assim, reafirma a valorização da literatura, dita por ele, canônica ou respeitada pela crítica.

Conforme Marcuschi (1999, p. 159), a hesitação não é uma disfunção do falante, mas sim “parte da competência comunicativa em contextos comunicativos de natureza oral” e, como tal, desempenha, na fala, papéis formais, cognitivos e interacionais que atuam no plano da formulação textual. Ainda conforme o autor, hesitações como *hããã + mais + e como é que eu posso dizer*, fazem parte dos aspectos formais da linguagem oral e são tidas como expressões hesitativas e, ainda, consideradas como “indícios de atividade de busca de solução” (MARCUSCHI, 1999, p. 186).

Ao se pensar na hesitação como uma competência comunicativa, depreendemos que o sujeito-professor, ao hesitar, procura em suas formações imaginárias (PECHEUX, 1993) termos que melhor representem o seu próprio lugar discursivo e ainda que considera o lugar do outro e, a partir disso, formula, estrategicamente, seu discurso na ilusão de este ser seu. O efeito de sentido, aqui, dessa hesitação, é o de que há, na memória discursiva do sujeito-professor, outros tipos de literatura e há um posicionamento a favor da leitura da literatura canônica e o efeito de sentido que se tem é o de que, para ser leitor é necessário que leia a literatura canônica.

Trazemos, na materialidade textual, mais um bloco de recortes discursivos, em que aparece no imaginário discursivo dos sujeitos-professores o aluno leitor como aquele que lê a literatura canônica. Tal imaginário ganha voz num processo de inversão, em que se nega determinada coisa ou ideia para se afirmar outra, ou seja,

o sujeito-professor nega que os alunos leem a literatura canônica e, em negando, afirma sua importância. Se o sujeito-professor discursiviza a falta da leitura canônica, salta à vista a sua importância. Consideremos mais este bloco:

**RD26** (Pesquisadora) – *Você, como professora do ensino privado, no caso do Ensino Médio, você acredita que existe uma visão docente acerca do aluno leitor que seja característica da escola atual?*

PMpa1 – [...] *é uma escola elitizada [...] então ali eles leem né tem alguns é claro que não leem tanto assim mas literatura clássica boa literatura eles não leem / isso é comum entre os professores? / é comum inclusive com os professores de literatura se você conversar é isso é isso aí [...].*

**RD27** (Pesquisadora) – *Você acredita que há uma visão compartilhada pelos professores acerca do aluno leitor atual. Que seja característica da escola atual?*

FFpa2 – [...] *a gente compartilha entre a gente essa necessidade de buscar estratégias para que o aluno leia que hoje o aluno lê muito mas ele lê o facebook ele lê o whatsapp lê a internet e ele lê coisas e termos inclusive que são errados+ que são completamente diferentes que são completamente fora da linguagem tradicional. Mas ao mesmo tempo ele lê pouco porque aquela leitura tradicional ele lê muito pouco então+ essa leitura essa leitura tradicional é que a gente compartilha entre a gente como sendo necessária pra incentivar o aluno [...].*

**RD28**(Pesquisadora) – *E na sua disciplina você acredita contribuir para a formação do aluno leitor? E de que maneira seria?*

FMpa2 – [...] *Filosofia + é uma das disciplinas que talvez você sinta mais faltado aluno leitor+ daí no sentido mais tradicional que lê literatura mesmo.*

Segundo Nunes (1998), o uso do operador argumentativo *mas* é responsável pela coesão entre orações. No RD26 (*é uma escola elitizada [...] então ali eles leem [...] mas literatura clássica boa literatura eles não leem*), o operador argumentativo marca a definição do aluno leitor enquanto leitor de algum tipo de literatura que não a clássica, posto que, no plano da força argumentativa, a oração posposta ao operador *mas* (*mas literatura clássica boa literatura eles não leem*) é o argumento que predomina, que tem maior força e que se quer presente na memória do leitor. Ou seja, no imaginário discursivo do sujeito-professor, ser leitor seria ler a *boa literatura*, ou seja, a literatura canônica que é a por ele valorizada.

Sabemos com Brandão (2012) que o dizer é orientado na tentativa de buscar se adequar ao interlocutor e ao contexto imediato do ato da fala. Neste sentido, há, no RD26, um possível direcionamento da pesquisadora que, num processo de retomada da pergunta já colocada, inquire uma resposta mais incisiva do sujeito-professor ao questioná-lo sobre os demais professores: */isso é comum entre os*

**professores?/**. Frente à interrogação, o sujeito-professor do RD26, (re)elabora o seu dizer, (*é comum inclusive com os professores de literatura se você conversar é isso é isso aí*) confirmando que há um consenso entre os professores de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio de escolas particulares a respeito de os alunos não lerem a considerada pelos docentes *boa literatura*.

O possível direcionamento fica um tanto perceptível quando o sujeito-professor repete o já dito pela pesquisadora (*isso é **comum** entre os professores?*) usando, em sua fala, a mesma formulação lexical *é comum (é **comum** inclusive com os professores de literatura se você conversar é isso é isso aí)*. De acordo com Marcuschi (1996), houve uma hetero-repetição de um item lexical, ou seja, o interlocutor repetiu o seguimento dito pelo locutor. Em seus estudos, o autor afirma que as repetições apresentam características de um planejamento face a face, não preparado anteriormente, e que, portanto, tem traços espontâneos e se constitui numa importante estratégia para o processo textual-interativo dialógico-polifônico do falante, seja na preservação da funcionalidade comunicativa ou na condução do tópico discursivo. Na hetero-repetição, ainda conforme o autor, há, em suas várias formas, nuances de sentidos que as diferenciam de acordo com a intenção textual-interativa ou dialógico-polifônica do falante que a emite. No *corpus*, há um caso de *confirmação da fala do locutor primário*, e, desta forma, a hetero-repetição assume, conforme Marcuschi (1996), o mesmo valor de um “sim” (*literatura clássica boa literatura eles não leem / isso é **comum** entre os professores? / é **comum** inclusive com os professores de literatura*). Então, é o mesmo que se o professor dissesse: “Sim, há um consenso entre os professores que os alunos não leem literatura clássica, boa literatura os alunos não leem”.

Desta forma, nos traços espontâneos da hetero-repetição e no seu valor de confirmação da fala da pesquisadora, é possível observarmos a imagem que é dita característica do aluno leitor enquanto um leitor da literatura canônica, isso em termos da escola particular e da disciplina de Língua Portuguesa.

Os sentidos de falta de leitura da literatura canônica também são discursivizados no RD27. Neste, o sujeito-professor, num discurso de leitura estruturalista (KATO, 1990), afirma que *o aluno lê muito (que hoje o aluno lê muito, **mas** ele lê o facebook, ele lê o whatsapp, lê a internet)*; porém, esta leitura é colocada em questão por meio do operador argumentativo *mas*, denotando, portanto, sentido de rejeição.

Ainda no RD27, o uso da conjunção explicativa *porque* revela o motivo pelo qual o sujeito-professor considera que o aluno lê pouco, ou seja, o aluno lê porque não lê a literatura canônica (*Mas, ao mesmo tempo ele lê pouco, **porque** aquela leitura tradicional, ele lê **muito pouco***). Vale assinalar o uso do par de advérbios *muito pouco*, em que o primeiro intensifica o segundo, passando este a equivaler ao grau superlativo, ou seja, pouquíssimo. O grau superlativo aumenta a carga semântica do advérbio e, em um deslizamento de sentidos, infere-se que, no imaginário do sujeito-professor, quase não há um aluno leitor, haja vista que os leitores existentes não leem a literatura canônica, o que permite compreender que o aluno leitor ideal é o que lê a literatura canônica.

Na Análise de Discurso de linha francesa, o sujeito é um ser social constituído na e pela heterogeneidade dos discursos e pela ideologia que o interpela em sujeito discursivo. Com Fernandes (2007, p. 33), verificamos que o comportamento discursivo do sujeito é um eco de outras vozes, “[...] logo, expressa um conjunto de outras vozes integrantes de dada realidade social [...]”. Desta forma, encontramos autorização tanto na materialidade linguística dos recortes discursivos analisados quanto na teoria aqui apresentada, para inferirmos que a falta da leitura da literatura canônica é representativa da escola da atualidade e, mesmo cientes das limitações da pesquisa em seu nível quantitativo, ousamos intuir que essa incidência é maior nos dizeres dos sujeitos-professores da escola particular. Parece claro que, o sujeito-professor ao utilizar o termo *a gente* de modo reiterado (***A gente compartilha entre a gente*** [...]) – termo este que conforme Neves (2000) está sendo usado por grande parte dos brasileiros em substituição ao pronome “nós” e “é um uso de linguagem menos formal já bastante aceito” (NEVES, 2003, p. 25) – faz referência a outros professores, e dá voz a outras vozes que, de certa forma, ecoam no imaginário discursivo e são por ele discursivizadas.

Em um discurso autoritário da escola tradicional, o sujeito-professor do RD28 busca relativizar o impacto negativo da falta de leitura (*é uma das disciplinas que **talvez** você sinta mais falta do aluno leitor, daí no sentido mais tradicional que lê literatura mesmo*). *Talvez*, conforme Castilho e Castilho (1993), é um modalizador epistêmico quase asseverativo. Portanto, expressa um sentido de algo “quase certo”. Esse sentido é reforçado com o verbo *sentir* conjugado no presente do subjuntivo (*que talvez você **sinta** mais falta do aluno leitor*), visto que tal modo verbal também possui valor semântico de incerteza, de possibilidade. Contradizendo o sentido de

incerteza, marca em seu discurso a certeza da necessidade de se ter outro modelo de leitor (precisa de *um leitor no sentido mais tradicional que lê literatura mesmo*), e descreve esse outro segundo a imagem de um leitor tradicional, ou seja, da literatura canônica.

O adjetivo *tradicional* é uma marca linguística-discursiva regular tanto no intradiscurso do RD27 (*porque aquela leitura tradicional, ele lê muito pouco*), quanto no RD28 (*aluno leitor, daí no sentido mais tradicional que lê literatura mesmo*). *Tradicional* é um adjetivo que, no interdiscurso, carrega o sentido de algo costumeiro e já sacralizado com o passar do tempo, algo que é, de alguma forma, transmitido. Relacionando tal adjetivo à leitura e ao leitor, percebemos a ideia de saudosismo, ou de desejo a um retorno, de uma volta ao passado para recuperar algo que se tinha, mas não se tem mais.

Para concluir este eixo temático, trazemos para a análise outro recorte discursivo em que emerge o sentido de saudosismo de o aluno leitor ser o leitor da literatura canônica:

**RD29** (Pesquisadora) – *Você gostaria de colocar algo mais sobre o aluno leitor?*  
 FFpa2 – *Ahh eu acho que é isso+ eu só acho assim **o mundo mudou e a gente tem que acompanhar+** não adianta a gente fazer aquela leitura que a gente fazia à cinquenta sessenta anos atrás mas a gente tem que + **desenvolver uma estratégia** pra cativar esse aluno a ler e a **ler aquilo que a gente lia há cinquenta anos atrás mas lendo de um jeito diferente.***

Novamente, o que emerge dos dizeres é a imagem do aluno leitor relacionado à leitura da literatura canônica. Ao dizer *desenvolver uma estratégia (a gente tem que+ desenvolver uma estratégia pra cativar esse aluno a ler)*, o sujeito-professor inscreve seu discurso no sentido de buscar uma solução e, por analogia, o que se busca é aquilo que está em falta, no caso, o leitor igual ao de *cinquenta anos atrás* que lia a literatura canônica. Devido a questões da não evidência do sentido no interdiscurso e, conforme Orlandi (2007), em relação à memória discursiva do sujeito-professor, infere-se que há, via deslizamento dos sentidos, um sentido subjacente a guerra, relacionado ao trabalho com a leitura em sala de aula, visto que o substantivo *estratégia* carrega estreita relação com formações discursivas relacionadas a campo de batalha, o que faz com que o sujeito-professor se encontre guerreando na tentativa de fazer com que o aluno leia aquilo que ele (professor) considera mais adequado para se formar um leitor (*a ler aquilo que a gente lia há*

*cinquenta anos atrás mas lendo de um jeito diferente*). Assim, o professor encontra-se em um grande impasse, por um lado, tem o passado (considerado como algo que deu certo, mas distante), por outro, o presente um tanto nebuloso e conflituoso e ainda o futuro com suas incertezas e possibilidades.

Por fim, num exercício de escutar o não-dito no dito, depreendemos que o dizer do sujeito-professor remete ao pré-construído de um discurso de globalização (***o mundo mudou e a gente tem que acompanhar***). Porém, essa globalização serve apenas como pano de fundo, como máscara para o discurso tradicionalista, uma vez que, na materialidade discursiva, o que se busca é o retorno a um passado desconhecido, que o professor conhece por meio de outras vozes, mas, ao mesmo tempo idealizado. Assim, inferimos que o que se busca é uma idealização que é encontrada, via interdiscurso, no passado, numa espécie de “mito da idade de ouro”, uma visão nostálgica e ideal dos bons e velhos tempos em contraste com os costumes corrompidos do presente. Interessante notar que, mesmo o sujeito-professor não tendo vivenciado esse passado idealizado, ele o tem em seu discurso numa espécie de ressentimento em relação ao presente e, ao mesmo tempo, uma evocação romântica a um passado em que se supunha haver a leitura da literatura canônica. O que fica marcado neste momento é, talvez, a busca de uma fórmula, de uma solução para que o aluno leia a literatura canônica e passe a ser visto e discursivizado como leitor.

Ao fim deste eixo temático, que abarcou os dizeres sobre um leitor por nós percebido como ideal, podemos inferir que há reverberações dos documentos oficiais de ensino nos dizeres dos sujeitos-professores no sentido de estes discursivizarem um aluno leitor idealizado, a ser construído e, ao discursivizarem esse aluno, o colocam como leitor de *gêneros variados*, autônomo, que *atribui sentido à leitura utilizando-se de inferências*, que sabe debater e se posicionar. Tal imaginário encontra-se nos dizeres provenientes dos sujeitos-professores das escolas públicas e particulares das três disciplinas analisadas e nos níveis fundamental e médio. Uma vez que, este imaginário não é percebido nos dizeres dos professores de História, nem nos do ensino público, há, aqui, a presença da heterogeneidade em relação às disciplinas e às instâncias do ensino.

Para prosseguir com nossas reflexões, na sequência, daremos início à análise de outro eixo temático em que foram agrupados recortes discursivos que

condizem com o *leitor imaginado real* e que trazem indícios de este ser o leitor que se tem em sala de aula.

#### 4.2.2 O Leitor Imaginado Real

Na trilha de possíveis relações de sentido que acontecem no movimento dos dizeres e nos diferentes níveis linguísticos – semântico, morfológico, sintático, entre outros –, observamos, nos dizeres dos sujeitos-professores, que há regularidades sobre o aluno leitor que se apresentam de maneira distinta das que foram até o momento apresentadas e num movimento antagônico em relação ao leitor imaginado ideal, colocamos em destaque os dizeres em que pudemos identificar o aluno leitor imaginado real, ou seja, no imaginário discursivo dos sujeitos-professores há o aluno leitor que se tem em sala de aula e este é discursivizado como aquele que realiza *leituras rápidas e superficiais* e aquele que *lê a literatura não canônica*.

##### 4.2.2.1 Lê Leituras rápidas e superficiais

Trazemos para a análise recortes discursivos que condizem, no imaginário discursivo do sujeito-professor, com um leitor imaginado real:

**RD30** (Pesquisadora) – *E o que você enquanto docente pensa a respeito do que seja um aluno leitor na atualidade?*

PFpa1 – *Ahhh olha só eu penso que nunca se leu tanto né [...] eu acho que nunca se leu tanto **mas** nunca se leu de modo **tão fragmentado** de modo **tão superficial pouco profundo** [...].*

**RD31** (Pesquisadora) – *Gostaria que você falasse um pouco sobre a sua relação com a leitura. Como que ela se deu e como ainda é essa relação?*

HFpu2 – *[...] eles leem muito **mas** são leituras [...] **transitórias** que não tratam diretamente do conhecimento universal tratam muito mais de informações **rápidas efêmeras** informações então eu **percebo** assim que eles leem **pequenos** artigos **pequenos** comentários **pequenos** trechos de música **pequenos** trechos de poemas **pequenos** trechos de livros **resumo** de livros [...].*

Analisando os usos conversacionais do *mas* e suas propriedades semântico-sintáticas, Castilho (2010, p. 353) caracteriza o “mas contrajuntivo, em sentenças formalmente afirmativas, mas com um valor implícito de negação de expectativas”. No caso, nos dizeres do RD30 (*nunca se leu tanto*) e RD31, (*eles leem muito*), a afirmativa que se faz é a de que os alunos leem bastante; porém, o uso do *mas*



contrajuntivo tem seu escopo à sentença da esquerda, tanto no RD30 (***mas nunca se leu de modo tão fragmentado de modo tão superficial pouco profundo***) quanto no RD31 (***mas são leituras [...] transitórias***) e estas se contrapõem às sentenças da direita que, ao serem pospostas ao *mas* têm seu efeito semântico reforçado, uma vez que é a última sentença que se deseja fique na memória do leitor/ouvinte. Assim, emerge um sentido de refutação das leituras comumente realizadas pelos alunos e o efeito de sentido que podem provocar é o de que a leitura comumente realizada pelo aluno não é considerada pelo professor

Neves (1984), ao estudar a invariância e as variantes do *mas*, afirma que este coordenador interfrasal possui uma definição semântica básica e, neste sentido, “se refere à noção de desigualdade para os segmentos entre os quais [...] ocorre”. Dessa maneira, o uso do *mas* representa a explicação de uma desigualdade.

Essa desigualdade, marcada pelo coordenador interfrasal *mas*, tanto no RD30 (eu acho *que nunca se leu tanto **mas nunca se leu de modo tão fragmentado***), quanto no RD31 (*eles leem muito **mas são leituras [...] transitórias***), diz respeito a, por um lado, leitura e quantidade de leitura realizada pelos alunos e, por outro, a o que e como se lê. Segundo os sujeitos-professores, os alunos, de um modo geral, estão lendo mais que em outras épocas (*Eu acho que nunca se leu tanto*) e também estão lendo bastante (*eles leem muito*). Há, neste sentido, o reconhecimento de algo por parte dos sujeitos-professores, ou seja, reconhece-se que os alunos estão lendo bastante.

Há outro traço característico da relação adversativa do *mas* que é, também de acordo com Neves (1984), o registro de desconsideração, rejeição logo após o reconhecimento. Desta maneira, o sujeito-professor reconhece que os alunos leem, mas questionam o que eles leem (*mas **são leituras [...] transitórias***), e o modo como leem (*mas nunca se leu **de modo tão fragmentado***).

No RD31, *fragmentado* e *superficial* são adjetivos e *pouco profundo* é uma locução adjetiva que, juntos, caracterizam o modo de ler do aluno leitor e com uma carga semântica negativa de parcialidade e de incompletude explicitam a ideia de restrição desse modo de ler. Observados no intradiscurso, tais caracterizadores denotam um discurso de não reconhecimento da leitura realizada pelos alunos, em outras palavras, o sujeito-professor apresenta um discurso tradicionalista frente à leitura dos alunos

Ainda no RD31, *rápidas* e *efêmeras* também são adjetivos utilizados para caracterizar as leituras realizadas pelos alunos (*tratam muito mais de informações rápidas, efêmeras informações*), e, no interdiscurso carregam a ideia de brevidade, de pouca duração, o que não condiz, no imaginário discursivo do sujeito-professor, com uma leitura capaz de levar o aluno à compreensão, à reflexão, a interagir com o texto e a partir dele produzir sentidos.

Problematizando a questão, o sujeito-professor do RD31, em um discurso de desvalorização da história de leitura do aluno e de não reconhecimento dos usos da tecnologia, aborda o que os alunos leem usando, reiteradamente, o adjetivo *pequeno* (*eles leem pequenos artigos pequenos comentários pequenos trechos de música pequenos trechos de poemas pequenos trechos de livros resumo de livros*). Tal adjetivo traz, no interdiscurso, o sentido de pouca importância, de redução de tamanho, extensão. Dessa forma, na materialidade linguística, o sujeito professor expõe um imaginário de aluno leitor como leitor de textos pequenos em que se faz uma leitura rápida e com pouca profundidade. Fica, no nível intradiscursivo, o valor da leitura de obras completas, de livros na íntegra e, por analogia, resumos de livros e fragmentos de poemas acabam por ser considerados menos importantes, ou seja, com pouco valor na formação do aluno leitor. O que nos leva a inferir que o sujeito-professor considera, para a formação do leitor, a necessidade da leitura de textos completos, de livros completos, na íntegra. Nota-se que na realidade o que temos em sala de aula é o oposto do discurso do sujeito-professor que valoriza a leitura enquanto obra completa, mas que trabalha com fragmentos, visto o próprio livro didático que apresenta, na quase totalidade das vezes, apenas excertos.

Ainda no RD31, a utilização do verbo *perceber* na primeira pessoa do singular do presente do indicativo (*então eu percebo assim, que eles leem pequenos artigos*) faz emergir o sentido de rotina, algo que acontece com frequência, já que a carga semântica do verbo *perceber* está associada à constatação de algo por meio da inteligência e, no caso do sujeito-professor, num deslizamento de sentido, a percepção a que faz alusão, parece advir do raciocínio empírico. Por certo, o sujeito-professor conhece seu alunado, o que lhe confere autoridade para se posicionar em relação a seus gostos e preferências, principalmente, no que diz respeito à leitura que, de certa forma, infiltra-se, perpassa no fazer docente.

Retomamos, aqui, o RD27<sup>10</sup>, em que, neste momento se busca analisar não a falta da leitura (como o foi na seção 3.1.3) mas o que se lê na atualidade e, na sequência, apresentamos mais três recortes discursivos, em que os sujeitos-professores, por serem tradicionalistas, formulam um discurso de negação e de resistência ao uso das tecnologias na escola, embora discursivizem um aluno imerso no universo digital. Vejamos como tal imaginário discursivo se dá e quais efeitos de sentidos emergem destes dizeres:

**RD27** (Pesquisadora) – *Você acredita que há uma visão compartilhada pelos professores acerca do aluno leitor atual. Assim, que seja característica da escola atual?*  
 (FFpa2) –[...] *a gente compartilha entre a gente essa necessidade de buscar estratégias para que o aluno leia que **hoje** o aluno lê muito mas ele lê o **facebook** ele lê o **whatsapp** lê a **internet** e ele lê coisas e termos inclusive que são errados que são completamente diferentes que são completamente fora da linguagem tradicional [...].*

Na formulação de seu dizer, o sujeito-professor afirma que o aluno leitor da atualidade lê bastante (**hoje o aluno lê muito**); porém, esta leitura não é reconhecida, devido, provavelmente, a estar relacionada aos meios de comunicação digital (*hoje o aluno lê muito mas ele lê o **facebook** ele lê o **whatsapp** lê a **internet***).

Na materialidade de seu discurso o sujeito-professor, num processo metonímico, utiliza os termos *facebook*, *whatsapp* e *internet* como similares à leitura enquanto que são suportes de leitura. Inferimos que, no imaginário do sujeito-professor, os meios tecnológicos são responsabilizados pela superficialidade e fragmentação da leitura e, ainda que seja leitura que o aluno realiza por meio das tecnologias, não convém à aquisição de conhecimentos, por isso é desvalorizada.

O uso do advérbio *hoje*, bem como o uso reiterado do verbo *ler* no presente do indicativo (**hoje** o aluno lê muito [...], **lê** o *facebook* ele **lê** o *whatsapp*, **lê** a *internet*), denotam o caráter temporal, marcadamente no presente e um sentido de certeza em uma afirmação categórica.

Nota-se, agora, outro recorte discursivo que também marca a relação da leitura com a tecnologia e, conseqüentemente, o modo de ler desse aluno leitor das tecnologias:

**RD32** – Pesquisadora – *E o que você enquanto docente, no caso de história, pensa a respeito do que seja o aluno leitor na atualidade?*  
 HFpa1 – [...] *ele tem a informação através do computador do celular [...] muito é a questão da informática pra eles tudo chega **rápido** e vai embora **rápido** [...] eles não vão se aprofundar [...] são todas*

<sup>10</sup> O recorte discursivo RD27 já foi analisado na seção 3.1.3 O aluno leitor lê literatura canônica.

*informações **rápidas** eles não leem pra saber o contexto que foi feito é só aquilo do **momento**.*

*Rápido e momento* são termos que carregam no interdiscurso a ideia de velocidade, agilidade, como também, efemeridade. Vale lembrar, aqui, Zygmunt Bauman (2001), sociólogo polonês que cunhou o conceito de “modernidade líquida” para definir o tempo presente. Para Bauman (2001), a sociedade moderna pode ser assim definida devido a não se fixar a um espaço ou tempo e a estar sempre disposta a mudanças, a experimentar algo novo. A efemeridade dos tempos pós-modernos torna as relações pessoais distantes e superficiais, por analogia, podemos deduzir que tais termos (*rápido e momento*) quando relacionados à leitura e ao aluno leitor, permitem uma imagem de leitura superficial, desprovida de um efeito duradouro e a de um aluno leitor aparente, sem aprofundamento.

Pensar um aluno leitor como detentor de uma leitura superficial, sem que esta o leve à produção de sentidos, não condiz com a imagem do aluno leitor presente nos documentos oficiais de ensino. Como exemplo citamos os PCN de Língua Portuguesa que discursivizam o leitor como sendo aquele que, a partir da articulação dos conhecimentos, constrói sentidos:

O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos (BRASIL, 1998, p. 70).

Como último recorte discursivo deste eixo temático, trazemos para a análise um dizer que reitera o já dito pelo sujeito-professor que, num discurso tradicionalista, discursiviza não somente o seu aluno, mas os alunos de modo indistinto, como alunos que leem pouco devido à influência dos meios tecnológicos. Destacamos, ainda, o sentido de coletividade presente na memória discursiva do sujeito-professor:

**RD33**(Pesquisadora) – *Você acredita que existe uma visão docente acerca do aluno leitor que seja característica da escola da atualidade? Uma visão compartilhada, em que os professores representem o aluno leitor? /Ah do aluno leitor uma visão comum? / Isso mesmo.*

PMpu1 – [...] **é realmente** assim+ o aluno lê pouco ainda mais agora que tem a questão das mídias facebook celular então isso é uma coisa que **a gente** percebe **mesmo**.

Semanticamente a locução pronominal *a gente* corresponde ao pronome pessoal “nós” e este, por sua vez, carrega no interdiscurso a ideia de coletividade assim, depreendemos da materialidade linguística, o sentido de coletividade

presente na memória discursiva do sujeito-professor que, por certo, se posiciona como pertencente a essa coletividade e assume a posição de sujeito-avaliador, pois entende e discursiviza a pouca leitura do aluno quando, no nível intradiscursivo, enuncia que o aluno lê pouco (*é realmente assim, o aluno lê pouco [...] isso é uma coisa que **a gente** percebe mesmo*). Isso nos proporciona entender que a pouca leitura do aluno é algo percebido não só pelo enunciador desse discurso, mas por toda a coletividade que, de certa forma, é por ele (professor) representada.

O uso dos advérbios *realmente* (*é **realmente** assim, o aluno lê pouco*). e *mesmo* (*isso é uma coisa que a gente percebe **mesmo***) confere à sentença a confirmação de uma verdade inquestionável e produz um efeito de sentido de confirmação. Seria o mesmo que dizer: *os professores sabem que os alunos leem pouco*. O advérbio de afirmação *realmente*, segundo Castilho (2010, p. 555), opera como modalizador epistêmico asseverativo, expressando uma avaliação sobre o valor de verdade da sentença proferida que, apresentando-se como afirmação ou negação, não dá margem a dúvidas, “tratando-se, portanto, de uma necessidade epistêmica”. O uso do advérbio *mesmo* considerado advérbio focalizador, segundo Ilari (1992 apud CASTILHO, 2010, p.573), assume uma “verificação de identidade ou congruência [...] com indivíduos, lugares e momentos explicitados no próprio texto”.

Depreendemos, ao fim desta subseção, que há um discurso de desvalorização da história de leitura dos alunos e a imagem de um aluno não leitor ou de um leitor superficial. Tal imagem liga-se ao fato de o aluno ser leitor das tecnologias digitais de comunicação e essa leitura é discursivizada pelos sujeitos-professores, participantes da pesquisa, como uma leitura que deixa a desejar, principalmente, no nível da produção de sentidos, uma vez que, a leitura é realizada de modo rápido, sem aprofundamento, não provocando reflexão. Ainda inferimos que tal imagem encontra-se nos dizeres dos sujeitos-professores das três disciplinas analisadas, nos níveis do ensino fundamental e médio, como também nas instâncias do ensino público e particular.

Apresentamos, a seguir, recortes pertencentes à outra regularidade apreendida nos dizeres dos sujeitos-professores que também correspondem a um aluno leitor imaginado real.

#### 4.2.2.2 Lê Literatura não canônica

Visto que há uma diversidade de nomes que são utilizados pelos sujeitos-professores para nomear as literaturas distintas da literatura canônica, optamos, neste eixo temático, pela utilização do termo *literatura não canônica*. Visamos, com isso, unificar todo tipo de literatura lida pelo aluno e percebida pelo professor como literatura, seja ela considerada de massa, popular, de consumo ou *best-seller*. Assim, nesta subseção, tratamos dos recortes discursivos em que, do imaginário discursivo do sujeito-professor, emerge a imagem de um aluno leitor da literatura não canônica.

Apresentamos, inicialmente, dois recortes discursivos em que os sujeitos-professores discursivizam o aluno leitor da literatura não canônica. Os dizeres apontam para um leitor que escolhe o que vai ler, que faz as leituras por vontade própria e que dá preferência ao que “tá na moda” mas que, no registro do imaginário do sujeito-professor, apresenta-se como um aluno leitor lacunar. A produção dessas imagens pode ser verificada nos dizeres que trazemos na sequência:

**RD34**(Pesquisadora) – *E o que você, enquanto docente do Ensino Fundamental público de Língua Portuguesa, o que pensa que seja o aluno leitor na atualidade.*

PFpu2 – *eles **gostam mais** da atualidade mesmo literatura moderna entendeu? Eles **gostam muito** de livros++assi::m, best-seller mesmo [...].*

**RD35**(Pesquisadora) – *E o que você enquanto docente pensa a respeito do que seja um aluno leitor na atualidade?*

PFpa1 – *[...] a gente tem o **fenômeno** aí da **literatura Best-seller** que é uma **verdadeira febre** entre os adolescentes [...].*

É possível perceber que o sujeito-professor formula, no nível intradiscursivo, dizeres que nos levam a imagens do aluno leitor existente em sala de aula como sendo um leitor da literatura não canônica. Na materialidade do discurso o verbo *gostar* possui uma carga semântica relacionada a sentimento, à aprovação e a hábito. *Mais e muito* (*eles **gostam mais** da atualidade mesmo [...] eles **gostam muito** de livros, assi::m, best-seller mesmo*), funcionam como graduadores, intensificadores com papel de indicar a intensão num ponto acima da normalidade. Dessa forma, vemos, na opacidade da língua, o grau elevado desse gostar o que produz um efeito de sentido relacionado a quantidade, o que nos leva a deduzir que o sujeito-professor reconhece que o aluno lê e gosta de ler a literatura não canônica.

Já, no RD35, o uso da expressão *verdadeira febre* (*literatura Best-seller que é uma **verdadeira febre** entre os adolescentes*) guarda no intradiscorso, devido ao sentido figurado de *febre*, algo como uma paixão desordenada, agitação, volúpia e,

neste caso, o sujeito-professor não tem força para interferir. Num deslizamento de sentido, analisamos que os alunos leitores fazem suas escolhas literárias à revelia das orientações escolares e, em suas escolhas, dão preferência à literatura não canônica.

O aluno leitor que gosta da literatura não canônica, presente no imaginário discursivo do sujeito-professor, também pode ser encontrado, no nível intradiscursivo, nos documentos normativos que orientam a leitura na escola, como é o caso das OCEM de Língua Portuguesa:

Observando as escolhas dos jovens fora do ambiente escolar, podemos constatar uma desordem própria da construção do repertório de leitura dos adolescentes. Estudos recentes apontam as práticas de leitura dos jovens fundadas numa **recusa** dos cânones da literatura, tornando-se experiências livres de sistemas de valores ou de **controles** externos. Essas leituras, por se darem de forma desordenada e quase aleatória (PETRUCCI, 1999, p. 222), podem ser chamadas de escolhas **anárquicas**. (BRASIL, 2006, p. 61 grifos nossos)

Ao considerar os sentidos atrelados aos vocábulos *controle*, *anárquicas* e *recusa*, constatamos, na materialidade linguística, um discurso em que a leitura se relaciona a um campo semântico contíguo à dominação, à fiscalização e à resistência, havendo, portanto, a imagem de um aluno leitor a ser controlado, a ser guiado pelo professor, mas também a de um aluno que não aceita ser controlado pela escola, mas que pode ser pelo mercado. Assim, emerge do discurso dos documentos oficiais a mesma imagem de aluno leitor da literatura não canônica também presente no imaginário discursivo do sujeito-professor, um aluno que faz suas leituras de maneira aleatória, sem a instrução do professor

Com o objetivo de melhor compreendermos como a imagem de um aluno leitor da literatura não canônica, também existente nos documentos oficiais, emerge dos dizeres dos sujeitos-professores, vejamos mais dois recortes discursivos:

**RD36** (Pesquisadora) – *Você acredita que existe uma visão docente acerca do aluno leitor que seja característica da escola atual?*

PMpu2 – [...] *Eu acho que os alunos leitores os alunos que a gente vê lendo em sala de aula é+ obviamente tem uma desenvoltura maior pra escrita **mas também** o tipo de leitura que está em voga hoje é uma leitura um pouco **ahã: embora** seja útil pra assimilar a estrutura sintática essa coisa e tal eu acho um pouco vazia de conteúdo+ então não contribui muito pro:: para o conteúdo [...].*

**RD37** (Pesquisadora) - *Você acredita que existe uma visão docente acerca do aluno leitor que seja característica da escola atual? Os*

*professores compartilham de uma mesma visão do que seja o aluno leitor?*

FFpa1 – *Sim sim na sua maioria os professores entendem que os alunos normalmente não leem **não são leitores na verdade** e aqueles que **são** inclusive tem alunos que leem muito mas leem os best-seller aqueles livros mais de fantasia [...]. / Então existe essa visão compartilhada / existe existe + na sua maioria na verdade a minoria lê e os que leem lê esse tipo de livro que eu falei.*

No RD36, a impressão que se tem é a de que o sujeito-professor busca organizar, no nível intradiscursivo, a estrutura correlativa ao par não só... mas também (*obviamente tem uma desenvoltura maior pra escrita **mas também** o tipo de leitura que está em voga*), que, entretanto, aparece “quebrado”. Percebe-se, via hesitação de sentido, um impedimento encontrado no interdiscurso para a não realização daquilo que seria o esperado. Em outras palavras, o sujeito-professor parece saber que seria melhor dizer: *os alunos leitores não só têm uma desenvoltura maior pra escrita, mas também para o conteúdo*. O impedimento para a concretização da estrutura correlata do não só... mas também, detém-se no tipo de leitura realizada pelos alunos (*mas também o **tipo de leitura** que está em voga hoje é uma leitura um pouco [...] um pouco vazia de conteúdo*). Novamente na hesitação que, conforme Marcuschi (1999, p. 159), atua no plano da formulação textual e ainda serve como “indicação de organização sintagmática da língua”, o sujeito-professor tenta qualificar adequadamente o tipo de leitura que o aluno realiza, sendo esta uma leitura que, na visão do sujeito-professor, não contribui para a aprendizagem do aluno. Assim, depreendemos um discurso de não valorização da história de leitura do aluno, ou seja, não valorização da leitura da literatura não canônica e a imagem de um aluno leitor que se envolve mais com os processos de decodificação e não com os processos de produção de sentido.

Interessante notar o uso da concessiva *embora* no RD36 (***embora** seja útil pra assimilar a estrutura sintática essa coisa e tal*) que funciona como um atenuante para o tipo de leitura realizada pelos alunos. A impressão que se tem é a de que o enunciador busca “medir as palavras” e usa de polidez na elaboração de seu dizer numa tentativa de preservação da face. Conforme Marcuschi (2006), durante a conversação há atos que são contrários aos desejos do outro e, por isso, acabam sendo percebidos como uma ameaça às faces e, conforme Orlandi (2007) o sujeito possui a capacidade de se antecipar ao outro e interagir de forma respeitosa. Desta forma, o sujeito-professor enuncia palavras que possam garantir a construção da



sua imagem pessoal e social diante de seu interlocutor. Porém, na busca de um possível eufemismo, ao enunciar a expressão *essa coisa e tal (embora seja útil pra assimilar a estrutura sintática **essa coisa e tal** eu acho um pouco vazia de conteúdo)*, traz para seu discurso a ideia de desmerecimento, uma vez que a expressão guarda, no nível interdiscursivo, um sentido de desdém, menosprezo, algo como qualquer coisa. Destarte, inferimos que o sujeito-professor apresenta um discurso de desvalorização das possibilidades de aprendizagem frente à leitura realizada pelo aluno, ou seja, da leitura da literatura não canônica.

Nota-se, ainda, o sentido de um não dito que se coloca e se faz significante, ou seja, um subentendido que, na esteira de Ducrot (1972, apud ORLANDI, 2007, p. 82) deriva, propriamente, daquilo que se dá em contexto. Assim, no posto: *embora seja útil pra assimilar a estrutura sintática essa coisa e tal*, há o não dito, mas presente “a leitura também poderia ser útil para outras coisas”. Tomando uma posição discursiva, o não dito faz parte de um silenciamento observado por Orlandi (2007, p. 83), como silêncio local, que “é a censura, aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura”.

Neste sentido, observamos que o sujeito-professor discursiviza que a leitura realizada pelos alunos tende a ser mais no nível da decodificação, pois ajuda o aluno no desenvolvimento de uma melhor codificação (*obviamente tem uma desenvoltura maior pra escrita*). Porém, o sujeito-professor, em uma pendência para conceber a leitura mais no nível discursivo, reconhece que o exercício da leitura não canônica deveria contribuir para desenvolver outras competências, como por exemplo, a produção de sentidos, já mencionada pelos sujeitos-professores (itens 3.1 e 3.1.2), e presente nos documentos oficiais de ensino, bem como na concepção de leitura discursiva.

Na análise de RD37, percebemos o posicionamento não individualizado do sujeito-professor que, ao enunciar *os professores entendem (na sua maioria **os professores entendem** que os alunos, normalmente, não leem)*, posiciona-se num coletivo que coloca o aluno como não leitor e, deste modo, pontua outras tantas vozes. Vemos com Fernandes (2007) que é por meio do discurso que o sujeito se revela um sujeito discursivo não fundamentado em uma individualidade, o que nos leva a ponderar a existência da imagem do aluno enquanto não leitor.

Ainda nos dizeres de RD37, o sujeito-professor enreda o aluno leitor em várias imagens: aluno que não lê (*normalmente **não leem***), aluno que, na verdade,

não é leitor (**não são leitores na verdade**), alunos que são leitores (e *aqueles que são inclusive tem alunos que leem muito*) e alunos que leem literatura não canônica (**leem os best-seller aqueles livros mais de fantasia [...] os que leem, leem esse tipo de livro que eu falei**) e, no desenredar desta trama discursiva, deduzimos que a imagem tida é a de um aluno não leitor e a de um aluno leitor da literatura não canônica.

Agora, para finalizar este eixo temático, analisamos, na sequência, mais três recortes discursivos que acreditamos serem significativos na imagem de um aluno leitor de literatura não canônica:

**RD38** (Pesquisadora) – *Na sua disciplina você acredita contribuir para a formação do aluno leitor? De que maneira?*

FFpa1 – [...] *esses livros, por exemplo, esses **livros mais atuais** que a molecada se interessa tanto, que eu **não condeno**, porque acho que é um jeito de se ensinar a ler, eles não são reflexivos, eles são entretenimento [...].*

**RD39**(Pesquisadora) – *Você poderia citar algum caso de aluno leitor que você considera interessante? E por que considera interessante?*

PMpu2 – [...] *lembro de um caso de uma menina que lê muito muito mas ela lê esses estilos é:: + de literatura de massa americana traduzidos pro português embora a leitura dela ahã + ajude na estruturação no texto e coisa e tal um dia ela me trouxe um texto pra que eu corrigisse não tinha erro de português não tinha erro de concordância mas era um texto vazio+ eu acho que é isso esse tipo ai de literatura **é que precisa** ser melhorado o ponta pé aí foi dado né+ que é o gatilho pra leitura e agora precisa **aprender a melhorar** a qualidade da leitura.*

**RD40**(Pesquisadora) – *O senhor acredita que existe uma visão docente acerca do aluno leitor que seja característica da escola atual?*

HFpa2– [...] *que tem acesso a algumas leituras que não são aquelas **dos nossos sonhos dos nossos ideais** mas que **quando encaminhado quando orientado** e **quando** tem o acesso a outras leituras ele vai questionar depois vai investigar não vai ter aquilo como uma verdade pro::nta+ ele vai procurar outros encaminhamentos.*

Nestes recortes discursivos, a imagem do aluno leitor se constrói nos limítrofes das leituras escolhidas pelos alunos e daquelas valorizadas pela cultura escolar reproduzida nos e pelos dizeres dos sujeitos-professores. Isto pode ser constatado nas escolhas lexicais operadas no RD38, (*esses livros, por exemplo, esses **livros mais atuais** que a molecada se interessa tanto*), no RD39 (*mas, ela lê esses estilos é:: + de **literatura de massa americana***), bem como no RD40 (*que tem acesso a algumas leituras, que **não são aquelas** dos **nossos sonhos**, dos*

**nossos ideais**). Se, por um lado, devido a fatores diversos, a leitura da literatura não canônica é vista como não suficiente e, por isso, desconsiderada pelos sujeitos-professores, por outro, o sentido de rejeição passa a ser amenizado devido a uma possibilidade de avançar a partir de um começo que se tem e deve ser melhorado.

Nos recortes discursivos anteriores (RD34, RD35, RD36 e RD37), a leitura da literatura não canônica realizada pelo aluno era desqualificada enquanto leitura capaz de levar à compreensão, a produção de sentido, entretanto, estes últimos recortes discursivos (RD38, RD39, RD40) apresentam a leitura da literatura não canônica num discurso de inauguração, de possibilidade e a imagem que se tem é a de um aluno leitor que necessita da orientação do sujeito-professor para que possa, a partir da leitura da literatura não canônica (considerada um início), desenvolver o gosto pela leitura da literatura canônica que é a mais considerada no universo escolar.

Neste momento, trazemos à análise os dizeres das OCEM de Língua Portuguesa que, discorrendo sobre o tradicional objetivo da escola em relação à leitura da literatura, que visa à formação de um leitor crítico, coloca a necessidade de fazer com que os jovens alcancem a leitura de obras mais reconhecidas e valorizadas pela crítica, sendo estas, as responsáveis em desenvolver a criticidade esperada no aluno leitor:

os *best-sellers* não são suficientes para lançar o jovem no âmbito mais complexo de leitura literária, pois nesses casos a experiência ainda se mantém restrita a obras consagradas pela mídia e também àquelas que oferecem um padrão linguístico próximo da linguagem cotidiana. O desafio será **levar** o jovem à leitura de obras diferentes desse padrão – sejam obras da tradição literária, sejam obras recentes, que tenham sido legitimadas como obras de reconhecido valor estético –, capazes de propiciar uma fruição mais apurada, mediante a qual terá acesso a uma outra forma de conhecimento de si e do mundo (BRASIL, 2006, p.69/70, grifo nosso)

No documento prescritivo em questão, o emprego do verbo *levar* carrega no interdiscurso a ideia de transportar; fazer passar de um lugar a outro; afastar de um lugar e pode, ainda, receber carga semântica de persuadir, induzir. Desta forma, o desafio previsto nas OCEM de Língua Portuguesa e, de certo modo, no discurso dos professores, é o de “transportar” o aluno leitor de uma leitura não legitimada (literatura não canônica), para outra já reconhecida e aprovada (literatura canônica), sendo esta, capaz de elevá-lo a posição de leitor. Considerando a citação das OCEM, podemos perceber a existência do pré-construído que, constituinte do

interdiscurso, reverbera nos dizeres dos sujeitos-professores. Dizendo de outra maneira, há, tanto nos dizeres dos documentos oficiais de ensino quanto nos dizeres dos sujeitos-professores, um sentido de encaminhamento a ser feito pelo professor a fim de que o aluno alcance uma leitura diferente daquela que ele já realiza. Notamos, ainda que, o não dito também faz sentido e produz um efeito que pode ser entendido como: enquanto o aluno não alcançar um outro “nível” de leitura a sua leitura será desvalorizada e ele (aluno) considerado não leitor.

Nos dizeres dos sujeitos-professores, há uma rede semântica que nos leva à imagem de um aluno leitor ainda incompleto. No RD38 ao enunciar *não condeno (não condeno, porque acho que é **um jeito** de se ensinar a ler)*, o efeito de sentido que se tem é o de que poderia condenar e que, se condenasse, o aluno leitor seria culpabilizado pela sua leitura, o que, num jogo de culpado e inocente, inocentaria o próprio sujeito-professor. Porém, ao enunciar *é um jeito (é **um jeito** de se ensinar a ler)*, verificamos que o sujeito-professor toma para si uma possibilidade de, a partir daquilo que o aluno já realiza, ascender a outras leituras e tornar possível aquilo que se idealiza de um aluno leitor. Por certo, também, o enunciador se reconhece na posição de mediador do conhecimento, o que, outra vez, reflete o pré-construído e o assujeitamento aos documentos prescritivos do ensino que recomendam essa postura de mediadores do conhecimento aos professores, como já analisado no item 3.1.1 (imagens do aluno leitor nos documentos oficiais de ensino).

De modo mais explícito, o sujeito-professor do RD39 coloca a imagem de um aluno leitor ainda carente de aprendizagem. A conjugação perifrástica *precisa aprender (agora **precisa aprender** a melhorar a qualidade da leitura)* tem por característica sintática o papel da equivalência e traz um sentido de necessidade. Há a modalização do discurso na carga semântica do verbo principal *precisa* conjugado no presente do indicativo que implica a certeza daquilo que se faz necessário, ou seja, aprender. Assim, aprender atrela-se ao necessário e deixa marcado, no nível intradiscursivo, a necessidade da melhoria da qualidade de leitura.

Já no RD40, há um dizer que ressalta ações contíguas ao professor. *Encaminhar* e *orientar* são verbos que remetem, semanticamente, a um campo de significação comum, no sentido de guiar, conduzir, fazer chegar, atividades que, no nível interdiscursivo, podem ser facilmente associadas ao fazer docente, como também à imagem de professor mediador do conhecimento (*mas que quando*

**encaminhado**, quando **orientado** e quando tem o acesso a outras leituras ele vai questionar).

Considerando a língua como acontecimento discursivo, sujeita às falhas e às lacunas próprias do ser humano (ORLANDI, 1996), observamos ainda, que, por meio do uso reiterado do advérbio interrogativo *quando*, o sujeito-professor, submetido à língua e, portanto, às falhas, discursiviza um aluno leitor ainda lacunoso, posto que, em seu dizer, há um questionamento de ordem temporal. Conforme Castilho (2010, p. 325), as sentenças interrogativas diretas que usam as formas “Q”, no nosso caso *quando*, “ocorrem no lugar da sentença asseverativa em que se codificaria a informação de que não dispomos”. Ou seja, o léxico *quando* substitui aquilo que se desconhece da sentença, assim, em lugar de: *mas que quando encaminhado, quando orientado e quando tem o acesso a outras leituras*, o sujeito-professor poderia dizer: “No momento em que o aluno for encaminhado, orientado ele terá acesso a outras leituras”. O uso de *quando* denota um efeito de sentido de descomprometimento por parte do professor, uma vez que enuncia algo para o futuro que é incerto. Assim, a imagem do aluno leitor no imaginário discursivo do sujeito-professor está no plano de um ideal que se busca sem ter a certeza de ser um dia alcançado e sem estar vinculado à sua responsabilidade.

Nos recortes selecionados para esta seção, depreendemos que, das imagens de aluno leitor enquanto leitor da literatura não canônica, aflora o desejo de transposição de uma leitura não autorizada (não canônica) para uma autorizada e valorizada pelo mundo escolar (canônica).

Interpretamos, portanto, ao fim deste eixo temático que abarcou os dizeres condizentes com o *aluno leitor imaginado real*, que emerge dos dizeres dos sujeitos-professores a imagem de um aluno leitor imaginado real enquanto leitor da literatura não canônica porém, devido a existir várias ponderações, por parte dos professores, frente ao tipo de literatura escolhida pelo aluno, podemos dizer que o que se tem é um discurso de desvalorização da leitura do aluno e, ao mesmo tempo, de valorização da literatura canônica, como sendo esta capaz de colocar o aluno na posição de leitor.

## 5 CONCLUSÃO

A construção de um discurso tem a linguagem como instrumento necessário e o sujeito histórico constituído na e pela linguagem, buscando compreender tanto o mundo quanto a si. Trabalha a estrutura a linguagem, num movimento engenhoso, selecionando e escolhendo recursos para constituir-se enquanto sujeito por meio da interação e da interlocução com outros sujeitos. Também é pela linguagem que o sujeito revela o outro.

Neste momento de conclusão, tecemos considerações que se arriscam a fechar o texto. Consideramos que são considerações devido à consciência de que um texto não se acaba, não se fecha. Contudo, houve um caminhar interpretativo, entre tantos outros possíveis, que se delineou e nos permitiu, em meio à dissonância de vozes, visualizar regularidades que nos possibilitaram uma análise. Desse modo, conforme anunciamos na introdução, o nosso objetivo foi o de investigar o imaginário discursivo de sujeitos professores acerca do aluno leitor e sua relação com o discurso dos documentos oficiais sobre leitura e ensino da leitura.

Retomando a trajetória desta pesquisa, ao iniciar este estudo, tínhamos a hipótese de que haveria, nos dizeres dos sujeitos-professores, reverberações dos documentos oficiais de ensino e que o imaginário discursivo do professor acerca do aluno leitor seria heterogêneo a depender dos níveis de ensino (Fundamental e Médio), das instâncias (público e particular), e ainda, das disciplinas (Língua Portuguesa, História e Filosofia) investigadas. Expectativas estas provenientes, principalmente, da prática docente da pesquisadora e de discursos diversos que nos perpassam e interpelam.

Em nosso gesto interpretativo, conforme já exposto no capítulo 2, seção 2.1 (Dispositivo Analítico), organizamos as regularidades acerca das imagens de aluno leitor, primeiramente as que temos nos documentos oficiais de ensino e, em seguida, as que erigiram do imaginário discursivo dos sujeitos-professores e estas foram alocadas em dois eixos temáticos; a de *leitor imaginado ideal* e a de *leitor imaginado real*. Assim, obedecendo ao percurso desenvolvido, primeiro, tecemos considerações a respeito dos documentos oficiais de ensino, para, em seguida, considerarmos a análise dos dizeres dos sujeitos-professores e, uma vez que o pressuposto que sustenta a investigação defende a opacidade da língua(agem) e o

assujeitamento do sujeito aos discursos com os quais ele (sujeito) se identifica, buscamos possíveis amarras.

Observamos, a partir da análise, que os três documentos analisados – PCN, OCEM e DCE/PR – fundamentam o trabalho com a língua(gem) abordando considerações acerca da perspectiva interacionista de leitura e que neles há a imagem de um professor mediador do ensino que se atrela à imagem de um aluno leitor a ser encaminhado (pelo professor).

Verificamos que, de modo geral, a formação do aluno leitor encontra-se no plano do ideal a ser alcançado; portanto é uma incerteza e, com isso, os documentos oficiais de ensino nos aparecem muito mais como ideal, no sentido romântico do que é idealizado, e, sendo assim, utópico, e que não deflagra a perspectiva de um trabalho para se atingir um objetivo.

Pudemos averiguar que todos os documentos analisados colocam a aquisição do conhecimento, em qualquer área do ensino, como dependente da leitura (conforme análise do RD1 – item 3.1.1) e que, no sentido de amenizar as incertezas postas no ideal de leitor a ser alcançado, há uma metodologia a ser seguida pelo professor, considerado mediador do conhecimento, que sinaliza possíveis caminhos a serem seguidos para que haja a formação do leitor. Assim, existe, devido às relações das disciplinas analisadas com a leitura, um direcionamento mais explícito de uma metodologia de ensino em Língua Portuguesa e em Filosofia, havendo, nestas, uma expectativa de a leitura ser direcionada à perspectiva discursiva, em que ler seja produzir sentidos, ao passo que, na disciplina de História, o exercício da leitura apresenta-se mais implícito e relaciona-se, basicamente, ao conhecimento histórico específico da área.

No trabalho de análise dos dizeres dos sujeitos participantes da pesquisa, no primeiro eixo temático que agrupou as regularidades sobre *o aluno leitor imaginado ideal*, percebemos a imagem de um aluno leitor idealizado no sentido de um porvir. Esse aluno ainda incerto, visto que se encontra no plano do ideal, é discursivizado como um leitor de gêneros variados, possuidor de autonomia leitora, como um aluno que vai além da decodificação, uma vez que atribui sentidos ao que lê, e ainda, como um leitor da literatura canônica.

A partir do momento em que fomos adentrando nos dizeres dos sujeitos-professores, notamos que os dizeres acerca do *aluno leitor imaginado ideal* é resultado de reverberações que ecoam da força do poder público representado

pelos documentos oficiais de ensino, que oferecem como parâmetro o ideal, ou melhor, o leitor idealizado. Em nosso gesto interpretativo, depreendemos, portanto, que há reverberações dos documentos oficiais de ensino nos dizeres dos sujeitos-professores, tanto nos do ensino público quanto nos do ensino particular, como também nos que atuam no ensino fundamental e médio e nas três disciplinas analisadas.

Ainda no eixo temático do *aluno leitor imaginado ideal*, existe a imagem do leitor da literatura *canônica*, e, neste sentido há um discurso tradicionalista de valorização da leitura da literatura canônica, e também um discurso saudosista de uma época em que se imagina existisse a leitura da literatura canônica. Esses discursos, também frutos de reverberações dos documentos oficiais de ensino, encontram-se, apenas, nos dizeres dos professores da disciplina de Língua Portuguesa e Filosofia, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio e, tão somente, no ensino particular, o que configura certa heterogeneidade no imaginário discursivo dos sujeitos-professores no que diz respeito às disciplinas e às instâncias do ensino público e particular, o que comprova a hipótese por nós suscitada de haver diferenças nos dizeres dos sujeitos-professores relativamente às disciplinas analisadas e às instâncias do ensino público e particular.

Em busca do aluno leitor ideal, ou até mesmo na ânsia de se atender àquilo que, de alguma maneira, é imposto pela lei representada nos documentos oficiais de ensino, pudemos perceber que há um embate entre o aluno e o seu apreço à literatura não canônica e o professor no seu tradicionalismo da literatura canônica, uma vez que aquele realiza leituras variadas, a partir de escolhas individuais, não valorizadas pelo professor, o que coloca este diante do impasse de ter um aluno que lê, mas que, devido, talvez, à memória discursiva que o constitui, não se permite dizê-lo leitor. Contudo, de maneira geral depreendemos, da materialidade linguística, o sentido de raridade, de que o aluno leitor imaginado ideal é algo que se tem no real de modo escasso, raro, o que nos permite inferir que o aluno leitor, dentro dos moldes da idealização, praticamente não existe.

Em nossos gestos interpretativos dos dizeres dos sujeitos-professores, a partir das regularidades que foram alocadas no eixo temático que definimos como o *aluno leitor imaginado real*, agrupamos os dizeres que condiziam com *um leitor de leituras rápidas e superficiais* e com um leitor da *literatura não canônica*. Neste eixo temático, houve a apreensão de que a memória discursiva dos sujeitos-professores



deixa escapar, na materialidade linguística, traços do tradicionalismo pedagógico, no qual não há o reconhecimento da história de leitura dos alunos.

Dos dizeres que compuseram a seção do leitor que lê leituras rápidas e superficiais (3.4.1 Lê leituras rápidas e superficiais), emergiram imagens de um aluno leitor aparente, ligado à realidade tecnológica. No discurso do sujeito-professor, marcado por sentidos de fluidez e efemeridade, o uso das tecnologias digitais parece ter provocado certa desordem no que condiz à leitura, sendo percebida como uma ameaça à esperança muitas vezes colocada na leitura literária que teria condições de despertar, no aluno, a criticidade e a reflexão, características não encontradas nas leituras realizadas por meio dos suportes textuais tecnológicos. Observamos que essa imagem não é restrita a este ou aquele nível de ensino (Fundamental e Médio), nem a uma determinada disciplina (Língua Portuguesa, História e Filosofia), tampouco o é em uma determinada instância (pública e particular). Fica marcado neste momento a tensão entre o discurso dos professores e o discurso dos documentos oficiais.

Desse modo, a imagem que temos é a de um aluno leitor real discursivizado, devido ao maior contato com eventos de leitura proporcionado pelo uso das tecnologias, como detentor de uma leitura em quantidade; porém, com pouca validade para o universo escolar, visto que esta quantidade não habilita o aluno a produzir sentidos. Assim, emergiram dos dizeres efeitos de sentido que apontam para um aluno leitor que apresenta a sua leitura no plano da decodificação, enquanto que os sujeitos-professores estão interessados no texto como fonte de sentidos, muito provavelmente devido à força dos pré-construídos presentes no seu interdiscurso, força essa que o constitui como sujeito enunciador de uma formação discursiva com a qual se identifica e que, nesse processo de identificação, lança seu discurso, na ilusão de ser seu, deixando vazar, no nível intradiscursivo, marcas de seu assujeitamento.

Mesmo cientes dos limites da análise, ainda compete uma última consideração, sobre o leitor imaginado real e, agora, sobre o discursivizado como aquele que lê a literatura não canônica. Percebemos que o dizer dos sujeitos-professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Filosofia, tanto das escolas públicas quanto das particulares e nas duas instâncias do ensino, sobrevêm com maior incidência sobre a falta da leitura da literatura canônica e a consideração desta como fonte axiomática à imagem de um aluno leitor ideal.

Ressaltamos, por fim, que as imagens do aluno leitor que emergem do imaginário discursivo dos sujeitos-professores, apesar de complementares, representam uma desorientação para a formação do leitor, visto que, enquanto professor, o sujeito acha-se no entremeio das imposições prescritas nos documentos oficiais de ensino, do tradicionalismo presente na memória discursiva e dos discursos advindos da própria prática pedagógica.

A educação, desde sempre, postula a possibilidade de transformação e somos cientes desta necessidade, mas também o somos da condição de analistas, portanto, não cabe aqui, oferecermos resposta capaz de alterar a realidade do aluno leitor e solucionar as angústias presentes na lide com a leitura, que continuará sendo arena de muitas discussões e pesquisas mas podemos, sim, problematizar questões acerca do aluno leitor que se tem na atualidade, lançar um novo olhar, provocar reflexões e deslocamentos, os quais se espera, sejam capazes de gerar uma ressignificação a quem interessar possa.

No sentido de colocar questionamentos pertinentes para se refletir sobre a leitura e o aluno leitor, podemos dizer que, pensar o aluno leitor e a leitura na atualidade é pensar, também, o uso das tecnologias digitais. Talvez seja o momento (ou passado o momento) de a escola e, conseqüentemente, o professor perceberem a discrepância instaurada entre o aluno leitor existente em sala de aula, *aluno real*, talvez leitor das e nas tecnologias digitais, e o aluno leitor que se quer *ideal*, aluno idealizado muito provavelmente pautado em modelos que já não se encaixam em nossa evidente modernidade líquida (BAUMANN, 2001).

Reconhecer essa desigualdade entre o aluno *ideal* e o *real* poderia, no mínimo, amenizar a inquietude do trabalho docente em relação à formação do leitor, que ainda busca formar o leitor diante de um texto possuidor de uma lógica interna, enquanto o jovem do mundo do pensamento cotidiano, usuário das tecnologias digitais, tem mais interesse em textos que lhe faculte interagir segundo suas diretrizes. A escola precisa pensar o conflito, a tensão constituída, devido, principalmente, ao uso das tecnologias digitais, entre a concepção escolar de leitor e o perfil de leitor contemporâneo, para buscar possíveis caminhos para a formação desse leitor, a fim de que tais diferenças, aos poucos, sejam atenuadas.

Dessa forma, chegamos ao fim, na esperança de que esta pesquisa sirva de estímulo para outras no campo da leitura que busquem averiguar o aluno leitor, na tentativa de investigar possíveis caminhos a serem seguidos na formação do leitor e,

quem sabe assim, provocar a “grandiloquência de uma cheia” (MELO NETO, 1975), pois percebemos nos dizeres de muitos dos sujeitos-professores a esperança de se ter um caminho metodológico mais transparente. Sabemos que, “um rio precisa de muita água em fios” (MELO NETO, 1975), e que, mesmo unindo alguns fios, outros surgirão, outros escaparão, mas, quem sabe um dia, num movimento constante, de tessitura, reconstrução e união, conseguiremos combater a seca.

## REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2004.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A leitura incerta: a relação de professores (as) de Português com a leitura. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Ano XII, n. 27, jul/1998. p. 85-104.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRANDÃO, Helena HathsueNagamine. **Introdução à análise do discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. Vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. Vol. 3. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

BLIKSTEIN, Izidoro. **Técnicas de Comunicação escrita**. São Paulo: Ática, 1991.

\_\_\_\_\_. **História das Ideias Linguísticas no Brasil**: relatos nº 6. Unicamp. São Paulo: 2000. Disponível em: <[http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos\\_06.html](http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_06.html)> Acesso em: 10 ago. 2016. Entrevista.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de; CASTILHO, Célia Maria Moraes de. Advérbios modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (Org.). **Gramática do português falado**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. v. II.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2013.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Leitura: Decodificação, processo discursivo? In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002. p. 13-20.

\_\_\_\_\_. (Org.). A aula de línguas e as formas de silenciamento. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002. p. 67-74.

\_\_\_\_\_. Concepções de leitura na (pós-)modernidade. In: CARVALHO, Célia Regina de; LIMA, Paschoal (org.). **Leitura**: múltiplos olhares. Campinas: Mercado das Letras, Unifeob, 2005. p. 11-44.

\_\_\_\_\_. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

COURTINE, Jean-Jacques. Definition d' Orientations Théoriques et Methodologiques en Analyse de Discours, *Philosophiques*. v.9, n.2, Paris, 1984.

FERNANDES, Cleudemar Alves. Em Foucault, o sujeito submergido no discurso. In.: PIOVEZANI, Carlos. CURCINO Luzmara. SARGENTINI, Vanice (org.). **Presenças de Foucault na Análise do Discurso**. São Carlos: EduFSCar, 2014. p. 107-124.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.0**. São Paulo: Editora Positivo, Aurélio Século XXI, O Dicionário da Língua, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes de **Certificação docente e formação do educador**: regulação e desprofissionalização. Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez.2003.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GRANJEIRO, Cláudia Rejanne Pinheiro. Foucault, Pêcheux e a formação discursiva. In.: BARONAS, Roberto Leiser (Org.). **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro & João editores, 2007. p. 33-45.

INDURSKY, Freda. A prática discursiva da leitura. In: ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. (org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998. p. 189-200.

\_\_\_\_\_. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In: TFOUNI, Leda Verdiani (org.). **Letramento, escrita e leitura**: questões contemporâneas. Campinas: Mercado das letras, 2010. p. 163-178.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. 22.ed. Tradução: IzidoroBlikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, Angela. **Leitura**: ensino e pesquisa. 4 ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. A hesitação. In.: NEVES, Maria Helena Moura (org.). **Gramática do Português Falado**. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1999. vol. VII. p. 159-194.

\_\_\_\_\_. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (Org.). **Gramática do português falado**. Campinas: Editora da UNICAMP; São Paulo: FAPESP, vol. VI – Desenvolvimentos, 1996, p. 95-129.

MARINHO, Marildes. Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva. In: **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 20, n. 1, p. 163-189, 2007. Disponível em: <[www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v20n1/v20n1a07.pdf](http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v20n1/v20n1a07.pdf)>. Acesso em: 29 set. 2015.

MELO NETO, João Cabral de. **Rios sem discurso** [1975]. Disponível em: <<http://www.consciencia.net/artes/literatura/neto/rios.html>> Acesso em: 13 jun. 2016.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. Guia de uso do português: confrontando regras e usos. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

\_\_\_\_\_ (org.). *Gramática do Português Falado*. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1999. Vol. VII.

\_\_\_\_\_. **O coordenador interfrasal *mas* – invariância e variantes**. Alfa. São Paulo: v. 28, p. 21-42, 1984. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3665>. Acesso em: 12 jan. 2016.

NUNES, José Horta. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In.: ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. (org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **“Segmentar ou recortar?”**. Linguística: questões e controvérsias. Série Estudos 10. Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, 1984. Disponível em: <<http://documentslide.com/documents/orlandi-segmentar-ou-recortar.html>.> Acesso em: 10 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Eni de Lourdes Puccinelli. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_, Eni de Lourdes Puccinelli. (org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

\_\_\_\_\_, Eni de Lourdes Puccinelli. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Teodoro da. (Org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005. p. 58–77.

\_\_\_\_\_, Eni de Lourdes Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_, Eni de Lourdes Puccinelli. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

ORLANDI, Eni de Lourdes Pulcinelli; GUIMARÃES, Eduardo; TARALLO, Fernando. **Vozes e contrastes: Discurso na Cidade e no Campo**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa**. Paraná, 2008.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 4. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2010. p. 74 -87.

\_\_\_\_\_. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975). In : GADET e HAK (org). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 2. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1993, p.163-252.

\_\_\_\_\_. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET e HAK (org). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1993, p. 311-318.

\_\_\_\_\_. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 1995.

\_\_\_\_\_. A forma-sujeito do discurso. In: PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi [et al.]. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995. p. 159-185.

POSSENTI, Sírio. Sobre a leitura: o que diz a análise do discurso?. In: MARINHO, Matildes. (org.). **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 19-30.

ROCHA, Décio; DAHER, Maria Del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. 2004. A Entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. In: **Polifonia** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem do Instituto de Linguagens – UFMT, vol. 8, nº 08. Cuiabá: Editora Universitária.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. In: BALLY, Charles. SECHEHAYE, Albert. (org.). 27 ed. Tradução de: Antônio Chelini, José Paulo Paes, IzidoroBlikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**. Florianópolis, v.17, n. 31, p. 11-19, jan./jun. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10708>>. Acesso em: 30 abr 2016.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOARES, Magda. Que professor de português queremos formar. **Boletim da ABRALIN – Associação Brasileira de Linguística**, Brasília n. 25, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.unb.br/abralin/index.php?id=8&boletim=25&tema=13>>. Acesso em: 5 out. 2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, Maurice. O saber dos professores e sua formação. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Parte II, p. 225-303.



## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### Consentimento Livre Esclarecido

##### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### **“O aluno leitor em contexto público e privado: visitando o discurso dos professores”**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“O aluno leitor em contexto público e privado: visitando o discurso dos professores”**, a ser realizada na **Universidade Estadual de Londrina**. O objetivo da pesquisa é **contribuir com pesquisas na área da Linguística Aplicada e da Análise do Discurso que versam sobre leitura na atualidade**. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: **concessão de uma entrevista a ser gravada em áudio**.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas para os fins **desta e possíveis futuras pesquisas** e que serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. **As gravações das entrevistas serão utilizadas para transcrição e análise e permanecerão arquivadas em domínio da pesquisadora responsável**.

Esclarecemos ainda, que o (a) senhor (a) não pagará e nem será remunerado (a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

O benefício esperado é **permitir que se lancem novos olhares sobre o aluno leitor na atualidade. Quanto aos riscos nada a declarar, devido a não existência, visto que se trata de entrevista cujo conteúdo não fere o participante, nem moral, nem ética, nem profissionalmente.**

Caso o (a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar por meio dos seguintes dados: **Maria Regina de Jesuz Nascimento. Rua Anibal Domingos Pires, 209 – Jd. São Tomas – CEP 86073-620 – Londrina/Pr. Fone: (43) 3348-4488 / 9871-1238. E-mail: [mari.jenasc@gmail.com](mailto:mari.jenasc@gmail.com)**

Caso preferir poderá ainda entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br).

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor (a).

Londrina, 16 de dezembro de 2015.

**Maria Regina de Jesuz Nascimento**

RG: 5.853.610-5

\_\_\_\_\_, tendo sido devidamente esclarecida sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

\*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atende em conformidade com as normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

## APÊNDICE B

### Roteiro da Entrevista

Roteiro da entrevista realizada com os professores das redes Estadual e Particular de Ensinos Fundamental e Médio das disciplinas de Língua Portuguesa, História e Filosofia.

1. Você acredita que existe uma visão docente acerca do aluno leitor que seja característica da escola atual?
2. E o que você, enquanto docente, pensa a respeito do que seja um aluno leitor na atualidade?
3. Eu gostaria que você falasse um pouco sobre a sua relação com a leitura.
4. Você poderia citar algum caso de aluno leitor que você considera interessante e por que considera interessante esse caso?
5. Na sua disciplina você acredita contribuir para a formação do aluno leitor? E de que maneira?
6. Você gostaria de colocar mais algum comentário acerca do aluno leitor?