



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LESLIE FELISMINO BARBOSA

**CONCEPÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DE PROFESSORES E
ESTUDANTES ACERCA DA FORMAÇÃO DE LEITORES NO
ENSINO MÉDIO**



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



**Londrina
2012**

LESLIE FELISMINO BARBOSA

**CONCEPÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DE PROFESSORES E
ESTUDANTES ACERCA DA FORMAÇÃO DE LEITORES NO
ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade Estadual
de Londrina como requisito para a obtenção do
título de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lucinea Aparecida de
Rezende

Londrina
2012

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

B238c Barbosa, Leslie Felismino.

Concepções teórico-práticas de professores e estudantes acerca da formação de leitores no Ensino Médio / Leslie Felismino Barbosa. – Londrina, 2012.

149 f. : il

Orientador: Lucinea Aparecida de Rezende.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

Inclui bibliografia.

1. Leitura - Teses. 2. Leitura (Ensino Médio) – Teses. 2. Ensino-aprendizagem de leitura – Teses. 3. Prática de ensino – Formação de professores – Teses. 4. Formação de leitores – Teses. 5. Leitores – Reação crítica. I. Rezende, Lucinea Aparecida de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 372.41

LESLIE FELISMINO BARBOSA

**CONCEPÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DE PROFESSORES E
ESTUDANTES ACERCA DA FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO
MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Lucinea Aparecida de Rezende
Orientadora
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a Dr^a Sonia Aparecida Lopes Benites
Universidade Estadual de Maringá

Prof^o Dr^o Paulo de Tarso Galembeck
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 03 de julho de 2012.

*Dedico este trabalho aos educadores que,
mesmo na dificuldade, sonham e acreditam
em uma educação de qualidade a fim de
tornar a sociedade mais humana e justa.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, espírito de iluminação, criador da vida e da sabedoria, que me orientou em todos os momentos, trazendo inspirações e fortalecendo-me para essa trajetória a fim de que eu alcançasse essa grande vitória.

À minha mãe, mulher batalhadora e guerreira, que me faz acreditar que “vida vale a pena, embora o pão seja caro e a liberdade pequena” e ao meu pai, *in memoriam*.

Ao meu amado filho, Nicolas, e ao meu esposo, Osni, pela força, pela paciência e pela tolerância nos momentos de ausência e dificuldades.

Aos meus irmãos, sobrinhos e cunhadas que, mesmo na distância, torceram por mais essa fase vitoriosa de minha vida.

À minha orientadora, professora Dr^a Lucinea Ap^a de Rezende, pela oportunidade que me concedeu para crescer e amadurecer intelectual e profissionalmente.

À Banca examinadora, Prof^ª Sonia Aparecida Lopes Benites e Prof^º Paulo de Tarso Galembeck, pelos encaminhamentos, contribuições e proposições enriquecedoras.

Às minhas amigas: Ednéia Vieira Rossato e Marinêz, pelas sugestões, compartilhamento de leituras e ideias iluminadas.

Aos meus amigos Pedro Egídio Warquen e Julia Fumiko Ueda, pelos constantes diálogos intelectuais e sugestões de leituras.

À minha grande amiga de Mestrado, Rosa, pelo companheirismo, ajuda e pelas interlocuções que realizamos durante e depois do mestrado.

À D. Célia, minha funcionária, pois soube ouvir e orar por mim, nos momentos difíceis.

Aos professores do Mestrado, que indicaram caminhos, aclararam as dúvidas, disponibilizaram seu tempo e compartilharam seus conhecimentos, meu muito obrigado.

Aos professores de Língua Portuguesa, que concederam as entrevistas para a realização dessa pesquisa.

Às escolas públicas estaduais de Londrina, representadas pelas pessoas que participaram dessa pesquisa, obrigada pela acolhida e oportunidade ao abrirem suas portas para que esse estudo pudesse ser realizado.

Enfim, a todos que, de alguma forma, contribuíram para a materialização desse projeto, meu muito obrigada. Que Deus ilumine a todos!

O que importa não é o aspecto da forma lingüística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma lingüística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma lingüística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível. Este é o ponto de vista do locutor. Mas o locutor também deve levar em consideração o ponto de vista do receptor.

(BAKHTIN, Mikhail, 2006)

BARBOSA, Leslie Felismino. **Concepções teórico-práticas de professores e estudantes acerca da formação de leitores no Ensino Médio**. 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

RESUMO

Apresentamos uma pesquisa investigatória, relacionada às concepções teórico-práticas a respeito do ensino e da aprendizagem de leitura em salas de aula, com a participação de professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio, advindos de seis escolas públicas da cidade de Londrina, Norte do Paraná. O objetivo foi conhecer qual concepção de leitura, leitor e texto já publicizada orienta os professores de Língua Portuguesa no ensino de leitura. Para efetivarmos esse propósito, o trabalho foi fundamentado na perspectiva de linguagem interacionista segundo Bakhtin (1992), para quem a linguagem é um ato dialógico de interações de sujeitos sociais. Baseamo-nos, também, para análise do *corpus*, nos postulados da análise do discurso de Maingueneau, (1993), Mussalin (2001) e Orlandi (2002), tendo presente o papel ativo do leitor e uma proposta de leitura discursiva por meio da mobilização dos sentidos do texto e do diálogo com outros interdiscursos, que perpassam o texto. Além disso, contribuíram para este trabalho, os estudos de Geraldi (1991), Kleiman (2004) e Rezende (2009), que defendem a leitura como prática social, de natureza relacional e interativa. A metodologia de pesquisa teve abordagem qualitativa, com implicações bibliográfica e exploratório-descritiva e consistiu em entrevistas com dez professores de língua portuguesa e noventa e nove estudantes dos três anos do Ensino Médio. Foram utilizados questionários contendo questões semiestruturadas abertas e fechadas. As análises realizadas apontam reflexões em relação ao dizeres dos professores de Língua Portuguesa ao assumirem uma concepção de texto/leitura e leitor interacionista, porém, cabe ressaltar, os exemplos de práticas de leitura demonstrados por eles, nessa visão, deixam lacunas no que se refere à concepção na qual filiaram o trabalho de leitura no Ensino Médio. Os dizeres dos professores mostram um silenciamento da experiência de leitura de ordem científica e, ao mesmo tempo, um discurso atravessado por leituras de documentos oficiais, como PCN (BRASIL, 2000) e DCE (PARANÁ, 2008), na busca de superar a leitura decodificante, porém estão ainda afetados por práticas que pouco contribuem para a superação desse tipo de leitura, como podemos constatar, também, a partir dos dizeres dos estudantes, os quais indicam preferência por práticas interlocutivas. Consideramos que este estudo pode contribuir para a proposição de discussões sobre práticas de leitura como uma atividade social, interacional e discursiva com vistas à superação de práticas de leitura decodificantes no contexto escolar analisado e outros que apresentem realidade similar.

Palavras-chave: Práticas de leitura. Leitura interacional. Ensino Médio. Concepções de leitura, leitor e texto.

BARBOSA, Leslie Felismino. **Theoretic-practical conceptions of teachers and students about reader formation in high school.** 2012. 149 p. Dissertation (Master's Degree in Education) – State University of Londrina, Londrina. 2012.

ABSTRACT

An investigative research, related to theoretic-practical conceptions on education and learning to read in classrooms with participation of Portuguese teachers on high school, coming from six public schools in the city of Londrina, North of Paraná is presented. The objective was to learn what conception of reading, reader and text already publicized, guides the teachers of Portuguese in teaching reading. To accomplish this purpose, the work was founded in the interactionist language perspective according to Bakhtin (1992), to whom language is a dialogic act of interactions among social subjects. Also used to base the corpus analysis were postulates of discourse analysis of Maingueneau (1993), Mussalin (2001) and Orlandi (2002), bearing in mind the active role of the reader and a proposal of discursive reading through mobilization of the meaning of text and dialogue with other interdiscourse that pervade the text. Besides that, the studies of Geraldi (1991), Kleiman (2004) and Rezende (2009) who advocate reading as a social practice of relational and interactive nature contributed for this work. The research methodology was qualitative approach with bibliographic and exploratory-descriptive implications and consisted on interviews with ten teachers of Portuguese and ninety-nine students from the 3 years of high school. Questionnaires were used having open and closed semi-structured questions. The analysis performed indicate reflections related to sayings of Portuguese Language teachers by taking a conception of text/reading and interactionist reader, however, it should be noted, the examples of reading practices demonstrated by them, in this vision, leave gaps referring to the conception in which the reading work on high schools is affiliated with. The teacher's sayings show a silence of reading experiences of scientific nature and, at the same time, a speech crossed by official documents reading as PCN (BRASIL, 2000) and DCE (PARANÁ, 2008), seeking to overcome decoding reading. However they are still affected by practices that little contribute to overcome this kind of reading, as seen, also, from words of students, who showed a preference by interactional activities. This study may contribute on the proposition of discussions about reading practices as a social, interactional and discursive activity aiming to overcome decoding reading practices on the school context analyzed and others presenting a similar reality.

Key-words: Reading practices. Interactional reading. High school. Reading conceptions. Reader and text.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formação acadêmica dos professores.....	62
Gráfico 2 - Você gosta de ler?.....	65
Gráfico 3 - É possível formar leitores no Ensino Médio?.....	74
Gráfico 4 - O desenvolvimento da prática de leitura no Ensino Médio deve ser diferente do Ensino Fundamental?	78
Gráfico 5 - Concepções de linguagem, de leitor, de leitura e de texto adotadas pelos professores em sala de aula	89
Gráfico 6 - Série em que estudam os estudantes	113
Gráfico 7 - Resposta de estudante – Gosta de ler?	113
Gráfico 8 - Quais obras citadas foram indicadas pelo professor de língua portuguesa?	119
Gráfico 9 - Frequência de leitura na visão de professores e estudantes.....	126
Gráfico 10 - É possível formar leitores no Ensino Médio?.....	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de professores e estudantes, Número de escolas e região, professores detentores de um ou dois padrões e titulação máxima dos professores.....	61
Quadro 2 - Obras lidas pelos professores e a Formação Continuada	67
Quadro 3 - Por que gosta de ler?.....	68
Quadro 4 - Leitura realizada recentemente.....	72
Quadro 5 - Como formar leitores na faixa etária dos alunos do Ensino Médio?.....	75
Quadro 6 - O desenvolvimento da prática da leitura no Ensino Médio deve ser diferente do ensino fundamental I? Se sim, em que se deve diferenciar?.....	78
Quadro 7 - Em sua consideração quais são os objetivos que devem nortear o ensino/aprendizagem da prática da leitura no Ensino Médio?	84
Quadro 8 - Exemplos de práticas de leitura na concepção de linguagem interacionista.	90
Quadro 9 - Exemplos de práticas de leitura com o uso de textos do livro didático.....	96
Quadro 10 - Exemplos de práticas de leitura com o uso de Obras literárias	102
Quadro 11 - Exemplos de práticas de leitura com outras formas diferentes (Projetos de Leitura)	105
Quadro 12 - Como acredita que deve ser o processo de ensino e aprendizagem dessa habilidade para a formação de leitores críticos no Ensino Médio?	108
Quadro 13 - Na sua percepção, quais das práticas já citadas contribuem de maneira mais efetiva para a formação de leitores? Justifique	110
Quadro 14 - O gosto de ler entrelaçado com a série que os alunos estudam.....	114
Quadro 15 - Por qual motivo você gostar de ler?	116
Quadro 16 - Você não gosta de ler por qual motivo?	117
Quadro 17 - Cite três obras que você leu recentemente	118
Quadro 18 - Quais práticas de leitura seu professor de língua portuguesa utiliza e você considera importante para a sua formação de leitor?	120
Quadro 19 - Práticas de leitura que ajudaram a ampliar a visão de mundo.	122
Quadro 20 - Você poderia dar sugestões de como gostaria que o professor trabalhasse a prática da leitura para a formação de leitores críticos e autônomos?	124
Quadro 21 - É possível motivar estudantes do Ensino Médio à prática da leitura? Como?.....	129
Quadro 22 - Por que não é possível motivar estudantes à prática de leitura em sua faixa etária?	129

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	13
1.1 INTRODUÇÃO	13
1.2 OBJETIVOS: GERAL E ESPECÍFICOS.....	19
1.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS	20
1.3.1 Modalidade da Pesquisa	20
1.3.2 Contexto de Investigação	23
2 APORTES TEÓRICOS DA PESQUISA	24
2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM/TEXTO/LEITOR E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	24
2.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA: PROCESSOS DE INTERLOCUÇÃO E INTERAÇÃO	26
2.3 CONCEPÇÕES DE TEXTO	30
3 O ENSINO DA PRÁTICA DE LEITURA: DOS DOCUMENTOS OFICIAIS AOS DIAS ATUAIS	34
3.1 A PRÁTICA DA LEITURA ORIENTADA PELOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	34
3.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ DE LÍNGUA PORTUGUESA E O ENSINO DA PRÁTICA DA LEITURA.....	37
3.3 O ENSINO DE PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA	39
3.4 PRÁTICAS DE LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES NA SOCIEDADE DO SÉCULO XXI	40
4 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	45
4.1 POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE PRÁTICAS DE LEITURA NA PERSPECTIVA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS	45
4.2 ELEMENTOS DA ANÁLISE DO DISCURSO – UMA PERSPECTIVA PARA A LEITURA DISCURSIVA	48
5 LEITURA ANALÍTICA DOS DADOS E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	57
5.1 LEITURA DAS QUESTÕES DO BLOCO A, B E C – OS POSSÍVEIS SENTIDOS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS, AS PERSPECTIVAS E AS CONCEPÇÕES DE LEITURA QUE PROFESSORES ADOTAM EM SALA DE AULA.....	58

5.2 O ENSINO DE PRÁTICAS DE LEITURA COM BASE NO LIVRO DIDÁTICO; EM OBRAS LITERÁRIAS E EM PROJETOS DE LEITURA.....	96
5.3 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS NO ENSINO MÉDIO	107
6 DIZERES DE ESTUDANTES SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS EM RELAÇÃO À PRÁTICA DA LEITURA.....	112
7 PONTOS E CONTRAPONTO: OLHARES DE PROFESSORES E DE ESTUDANTES EM RELAÇÃO À PRÁTICA DA LEITURA	126
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES	141
APÊNDICE A - Entrevista com os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Educação do Paraná.....	142
APÊNDICE B - Entrevista com os estudantes do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Educação do Paraná.	146
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	149

1 APRESENTAÇÃO

1.1 INTRODUÇÃO

A leitura, enquanto prática social discursiva, é entendida como uma habilidade capaz de ajudar a inserir o homem em uma sociedade cada vez mais exigente. É no domínio das múltiplas linguagens que advêm das diferentes esferas sociais com as quais convivemos diariamente que podemos interagir em nosso meio da forma mais competente possível.

É nas esferas sociais como a cotidiana, literária, escolar, midiática, publicitária, política, jurídica que encontramos uma diversidade de signos que se materializam por meio do discurso. Ler essas múltiplas linguagens torna-se uma tarefa indispensável para o homem nessa sociedade do século XXI para integrar-se ao mundo. Para tanto, é preciso pensar em como aprender a ler, conforme afirma Rezende (2009, p. 21):

Quem sabe, aprender a ler apaixonadamente; ler e habitar a leitura; ler e pensar. Dialogar continuamente, no âmbito teórico-prático, com muitos autores que se conheça, distinguindo suas ideias, sabendo-se utilizá-las apropriadamente e por vezes superando-as. Talvez – o que se espera – ler melhor o mundo e ajudar a melhorá-lo.

Sabemos que o Ensino de Leitura na escola, hoje, é uma tarefa não só do professor de Língua Portuguesa, mas também de todos os envolvidos com o ensino de forma geral, pois essa prática perpassa a aprendizagem de todas as áreas do conhecimento, ou seja, para ensinar, das áreas exatas às humanas, nós, professores, utilizamo-nos da leitura, e o nosso aluno aprende quando, também, sabe lê-las. Desse modo, cada área do conhecimento desenvolve leitura de alguma forma.

No entanto, reconhecemos que é de responsabilidade maior do professor de Língua Portuguesa (PLP)¹, como especialista da área, ter claro com qual objetivo vai trabalhar a leitura e quais metodologias deve escolher para fazê-lo. Isso não dispensa o trabalho de professores de outras áreas no tocante à leitura e à formação do leitor. Neste estudo, no entanto, voltamo-nos ao trabalho do PLP, pois essa prática discursiva deve ser desenvolvida por ele como uma forma de ampliar a competência linguística do aluno. Acerca desse objetivo discorrem as DCE de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008, p. 38), ao apontarem que “é

¹ (PLP) – Professor de Língua Portuguesa

notadamente nas aulas de Língua Portuguesa, que o estudante brasileiro tem a oportunidade de aprimoramento de sua competência linguística, de forma a garantir uma inserção ativa e crítica na sociedade”.

Nesse sentido, cabe evidenciar que, ao pensarmos o desenvolvimento da prática da leitura, precisamos conhecer teorias e metodologias que vão ao encontro dessas práticas. Vale ressaltar que o professor que ensina leitura necessita conhecer seu público, pensar que tipo de leitor quer formar. Para tanto, o conhecimento de concepções de linguagem que possam contemplar o tipo de leitor que se deseja formar deve estar em consonância com uma proposta de educação que coloque o professor como um agente crítico em relação aos objetivos, “de forma a identificar os que convergem para a efetiva democratização escolar e os que a cerceiam.” (LIBÂNEO, 1994, p. 123).

Essa democratização refere-se a uma ideia de aprendizagem que consiste em uma etapa de questionamentos, de críticas, de reflexão. Representa uma forma de análise da realidade social e de como é possível modificar o contexto atual por meio da linguagem, com vistas a uma sociedade mais humana. Podemos dizer, então, que a democratização da leitura amplia a possibilidade interativa entre o leitor e os múltiplos significados sugeridos pelos textos. Dessa forma, o aluno não fica condicionado à leitura feita pelo professor, mas se torna crítico para reconhecer as significações que um mesmo texto apresenta nas múltiplas situações contextuais relacionadas ao conhecimento sócio-histórico de cada leitor.

As diversas áreas da pedagogia, bem como das ciências da linguagem, passando pelos princípios da pedagogia freiriana, pela linguística textual, análise do discurso, semiótica, perspectiva de gêneros discursivos, dentre outras áreas afins, vêm discutindo as concepções de sujeito, de leitor, de leitura, de texto e de ideologia, trazendo aportes teórico-metodológicos para os professores que atuam em contextos escolares. No entanto, os resultados alcançados pelos estudantes em exames como a Prova Brasil/SAEB, ENEM revelam um baixo desempenho na área de Língua Portuguesa. Para além da comparação de dados, os resultados merecem atenção dos docentes e deixam claro que a formação do leitor ainda é um processo a ser discutido. Os resultados do próprio ENEM, cujos objetivos não têm pretensões estatísticas, muitas vezes têm servido como referência quando o tema é a qualidade do Ensino Médio no Brasil e têm sido, também, empregados pelas escolas como parâmetro para readequação da proposta curricular.

Além disso, nos resultados de pesquisas que têm como objeto de estudo a leitura, como na Tese de Doutorado de Rezende (2002), na Dissertação de Mestrado de Gonçalves (2008), no discurso dos próprios estudantes das diferentes etapas de ensino com os

quais convivemos, ela ainda ocupa um lugar, muitas vezes, marcado por práticas que traduzem concepções que negam o caráter dialógico, discursivo e ideológico da linguagem.

As razões investigativas do objeto de estudo desta pesquisa transcendem a mensuração por estatísticas dos resultados oficiais acerca do desenvolvimento dos estudantes em leitura. Aliás, esses índices apontados em provas oficiais (como Prova Brasil/SAEB, ENEM, ENADE) merecem um olhar cuidadoso de nossa parte para explicar como nossos alunos leem, uma vez que são pesquisas que avaliam a qualidade do ensino nacionalmente de forma unificada, sem, por vezes, considerar a diversidade e a pluralidade do público avaliado e as condições sócio-históricas de cada um.

Além disso, esse tipo de avaliação determina que saberes e objetos de ensino são mais relevantes do que outros saberes, sinalizando uma proposta curricular básica a ser priorizada nas unidades escolares (MARCUSCHI, 2006).

A nosso ver, essa forma de avaliação unificada pode comprometer uma proposta pedagógica, que deve contemplar a especificidade de cada realidade escolar. Visto que muitas escolas baseiam-se nessas avaliações para a seleção de conteúdos a serem apreendidos pelos estudantes. Isso descaracteriza a relativa autonomia que todo professor deve ter para fazer escolhas teórico-metodológicas para o ensino a partir de diagnósticos “reais” do processo de ensino-aprendizagem.

Buscamos, para além desses índices, sobretudo em Colello (apud REZENDE, 2009, prefácio), uma razão que consideramos a máxima para investigarmos a prática da leitura:

[...] a leitura configura-se como um instrumento de transformação do mundo e das pessoas. Um instrumento que, na perspectiva do leitor, recria a realidade e transforma o sujeito. Mais do que viabilizar respostas e favorecer o conhecimento, a leitura gera perguntas, amplia o “o que” e “como” dizer, instituindo-se como ritual de iniciação do sujeito em seu mundo, uma trajetória legítima, embora tantas vezes possa ser abafada em processos de silenciamento, marginalidade e opressão.

Desse modo, para fazermos escolhas conscientes, no trabalho de formação de leitores críticos, levando o estudante a usar a leitura como meio de transformação, devemos conhecer

tanto as concepções estruturalistas² quanto as interacionistas³ de leitura e de leitor, que historicamente se desenvolvem na sala de aula, seja postergando as que concebem o ato de ler apenas como decodificação, seja cultivando as que, hoje, entendem que o ato de ler é compreender os sentidos no processo da interação oral ou escrita. É a partir dessas escolhas que se pode promover um processo de leitura em que o estudante, utilizando estratégias de leitura, consiga mobilizar os sentidos do texto.

Temos visto, na área da Linguística, que a ênfase metodológica na formação do leitor reflexivo – que lê nas entrelinhas, faz inferências, relaciona um texto ao outro, contextualiza, traz para si, para sua vida, conhecimentos adquiridos por meio de leituras, dentre outros – recai na forma como são feitas as perguntas. Isso resulta no nível de leitura e, conseqüentemente, no tipo de leitor que estamos formando. Se fizermos perguntas em que as respostas estão nos elementos explícitos do texto, por exemplo, em uma narrativa questionarmos quem são os personagens, estaremos desenvolvendo o nível da decodificação linguística. No entanto, se as perguntas e respostas se relacionarem aos elementos implícitos do texto, como explorar relações⁴ entre recursos expressivos e efeitos de sentido, inferir uma informação implícita em um texto, estaremos desenvolvendo um nível de leitura mais profundo.

Com essa observação ora feita, não queremos dizer que a leitura decodificante não seja importante. Ela o é, sim. No entanto, ela é apenas um dos passos da prática de leitura, sendo necessário apontar outros mais complexos, como a leitura dos elementos implícitos do texto, que se caracterizam em práticas de leitura na concepção de linguagem interacionista, cuja contribuição pode implicar o desenvolvimento de um leitor mais reflexivo, com compreensão de seu papel ativo, que, ao ler, estabelece um diálogo com o texto a partir da troca dos sentidos.

Pensar a leitura sob a perspectiva interacionista significa compreender, segundo Kleiman (2006, p. 25), a concepção de sujeito que se assume, pois “implica uma

²**Estruturalismo** - A língua como estrutura se relaciona à linguagem enquanto instrumento de comunicação. Na linguagem como instrumento de comunicação, a língua é vista, a-historicamente, como um código, capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, isolada de sua utilização (PERFEITO, 2005). Para melhor entendimento desse conceito, sugerimos a leitura da obra *Curso de lingüística geral*, de Saussure (1969), em publicação do início do século XX, o qual estabeleceu a célebre dicotomia *Langue/Parole* (*grosso modo*, Língua/Fala) e elege a *Langue* como objeto de estudo.

³ **Interacionismo**: Bakhtin (1997) defende uma concepção histórico-discursiva de sujeito. Para ele, a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua. O aprendizado envolve sempre a interação com outros indivíduos e a interferência direta ou indireta deles.

⁴ As relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido são entendidas neste trabalho como o uso de recursos linguísticos, entre os quais estão: a pontuação, os elementos morfológicos, os sintáticos e os estilísticos para que o leitor possa reconhecer o efeito de sentido no texto decorrente do uso desses recursos.

crença na capacidade dos sujeitos sociais de criar ou construir contextos (construcionais), de forma sempre renovada, inovadora”.

Essa característica da linguagem permite compreender que, quanto mais o sujeito for instigado a agir por meio da linguagem, maior sua possibilidade de agir em sociedade.

Nesse sentido, as etapas de ensino conforme são organizadas na escola, por exemplo, séries iniciais, ensino fundamental I e II e Ensino Médio, devem, também, privilegiar essa compreensão, sem se perder de vista a idade/série do estudante e os objetivos que se tem com essa leitura.

Apesar de muitos avanços no que se refere aos estudos de formação de leitores, por meio de teorias dos estudos da linguagem e da educação, percebemos que a escola ainda apresenta dificuldades para relacionar teoria e prática, dado o conjunto de lacunas que, em nosso meio, se expressam historicamente nas diferentes instâncias, sejam elas políticas, culturais, econômicas ou sociais.

A preocupação em formar leitores na escola é, aparentemente, de todos aqueles que desenvolvem um trabalho pedagógico com estudantes nas diversas etapas do ensino. No entanto, diante das dificuldades encontradas pelos docentes de língua materna em sua prática pedagógica e em face ainda de inúmeras situações de fracasso escolar relacionadas ao ensino de leitura, justifica-se um pensar da ação pedagógica fundamentado em procedimentos teórico-metodológicos que, para além da decodificação linguística, possam propiciar ao estudante o desenvolvimento da prática social discursiva da leitura de forma crítica e reflexiva. Domínios esses exigidos pela sociedade como condição para a produção, acesso ao conhecimento, ampliação da participação social e exercício efetivo da cidadania.

Sendo assim, frente à dificuldade de grande parte dos alunos do Ensino Médio – com relação à compreensão de textos, como temos percebido em sala de aula, nos resultados do ENEM e Prova Brasil - aliada à limitação de uma pedagogia do ensino de leitura na escola, fundamental para os estudantes, deparamo-nos, como professores da rede pública do Ensino Médio há 18 anos, com a urgência de encontrarmos caminhos teóricos e metodológicos capazes de suprir tal limitação junto aos educandos, visto que concordamos com Triviños (1994, p. 93), quando afirma que o foco de pesquisa “deve surgir da prática cotidiana que o pesquisador realiza como profissional”.

Desse modo, a partir de uma investigação de como se dão as práticas de leitura realizadas por professores de Língua Portuguesa com alunos do Ensino Médio, podemos refletir acerca da importância da ação docente no desenvolvimento das práticas de

leitura. Para tanto, a pesquisa será embasada em teóricos que se debruçam em estudos da leitura interacional, como Geraldi (1991), Koch (2003), Kleiman (2004), Bakhtin (1997, 2006), Rezende (2009), os quais concebem a linguagem enquanto espaço de interação social, também sobre a leitura discursiva fundamentada nos estudos de Maingueneau (1993) e em uma visão freiriana (FREIRE, 2000) de educação, com vistas à dialogicidade como princípio metodológico do ensino de leitura. Norteados por esses autores, entre outros, espera-se que este estudo possa oferecer contribuições ao contexto investigado e a outros contextos educacionais e de pesquisa.

Ressaltamos que reconhecemos as diferenças conceituais que estão postas na visão de sujeito e, conseqüentemente, de leitor/leitura e texto da linguística textual comparada ao estudo da análise do discurso. Nesse sentido, procuramos dialogar com essas duas correntes teóricas nos pontos em que elas se tocam. Sendo assim, ao embasar esta pesquisa na concepção interacionista de linguagem, procuramos, nos estudos de Koch (2003) e de Bakhtin (2006), o entendimento de que o leitor interage com o texto à medida que insere o texto no contexto e o sentido é construído durante a interação e por meio dela, acionando saberes lingüísticos, não lingüísticos e sócio-históricos de mundo.

Entretanto, elegemos a análise do discurso como uma sugestão teórico-metodológica para pensar a leitura discursiva como aquela em que o leitor mobiliza o sentido do texto por meio de um contexto sócio-histórico e ideológico. Consideramos esses elementos fundamentais para uma leitura crítica de mundo. Dessa forma, embora a AD e LT não apresentem base teórico-metodológica comum, elas não se excluem. Ambas têm muito a contribuir na formação do leitor e na prática do ensino de leitura. A AD, além de ser uma sugestão teórico-metodológica, é a base que norteia a análise dos dados deste estudo. Portanto, trataremos aqui da dimensão da leitura interacional e da leitura discursiva com base no interacionismo sociodiscursivo.

As questões acima levantadas serviram de eixo norteador para a origem do problema desta investigação, que assim se configura: Que concepções de formação de leitores podem ser identificadas nas práticas de leitura desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio?

Nesse contexto, faz-se necessário refletir acerca de algumas situações-problema desafiadoras deste trabalho. Que leitores nós desejamos formar? Que concepções e práticas comuns de atividades de leitura merecem ser (re)pensadas no Ensino Médio na rede pública de ensino?

Esses dois questionamentos sempre fizeram parte de nossas inquietudes em relação ao desenvolvimento da leitura no contexto escolar, preocupações que advêm não só do ambiente específico em que trabalhamos, mas, sobretudo, da nossa experiência, também, em assessorias técnico-pedagógicas na área de Língua Portuguesa no Núcleo Regional de Educação da cidade de Londrina, junto a professores que relatavam suas dificuldades em formar leitores no Ensino Médio. Alguns se deles mostravam desacreditados na possibilidade de formarem leitores nessa etapa de ensino.

Após delinear esses questionamentos, pudemos estabelecer o objetivo desta pesquisa que investiga as concepções de formação de leitores presentes nas práticas de leitura desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio: conhecer os tipos de práticas por eles desenvolvidas e as concepções de leitura nelas presentes.

1.2 OBJETIVOS: GERAL E ESPECÍFICOS

Definimos como Objetivo Geral neste estudo conhecer os tipos de práticas desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio, na escola pública do Paraná, e as concepções de leitura nelas presentes.

Como objetivos específicos, delimitamos:

- relacionar as práticas configuradas de leitura às concepções de leitura/leitor e texto já sistematizadas na literatura;
- avaliar as contribuições teórico-metodológicas das práticas identificadas nos processos de ensino e de aprendizagem de leitura para o alcance do leitor crítico e autônomo;
- refletir, por meio do contraponto das respostas de professores e alunos, no sentido de compreender e explicitar quais são os desafios a serem superados para a formação de leitores no Ensino Médio.

Nesse sentido, a perspectiva interacionista da linguagem, bem como os estudos da análise do discurso e o princípio dialógico como procedimento metodológico deverão nos auxiliar nesta pesquisa, no entendimento de que é a partir dos saberes constituídos pelos sujeitos historicamente — neste estudo, alunos e professores investigados — que vão sendo construídas as interações também no espaço escolar, tão importantes para a socialização do conhecimento e para a aprendizagem em relação à prática discursiva da leitura (KLEIMAN, 2004).

1.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

1.3.1 Modalidade da Pesquisa

A escolha de um método considerado adequado para desenvolver o trabalho de pesquisa é a base para atingir os objetivos propostos, pois, conforme escreveu Chizzotti (2006, p. 19), “a ciência e as pesquisas cresceram e se desenvolveram a partir de um processo de busca metódica das explicações causais dos fatos ou da compreensão exaustiva da realidade.”

A pesquisa em ciências humanas, cuja especificidade é a compreensão do ser humano enquanto indivíduo histórico e social contribui para novas descobertas em favor da vida humana. Por isso existe a necessidade de o pesquisador estar atento aos procedimentos dos quais ele se utilizará, a fim de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto de elementos, por vezes aparentemente desconexo, para encontrar uma resposta fundamentada para um problema delimitado, colaborando para o desenvolvimento em uma área ou em problemática específica. Do contrário, a pesquisa pode ter um fim em si mesma ou apenas cumprimento burocrático para servir aos bancos de dados das Universidades.

Para conhecer as concepções de formação de leitores presentes nas práticas de leitura que os professores de Língua Portuguesa realizam com seus alunos no Ensino Médio, vamos percorrer o caminho metodológico da pesquisa de caráter qualitativo com implicações bibliográfica e exploratório-descritiva, já que o fenômeno a ser investigado é o fazer do professor no sentido de “rastrear”, a partir das concepções de linguagem já sistematizadas e publicizadas, as concepções que as práticas de leitura contemplam em relação à formação de leitores.

Temos como preocupação, a fim de melhor investigar, olhar o fenômeno por diferentes ângulos, sendo eles: a literatura que versa sobre as concepções de leitura/leitor e de texto, os dizeres dos estudantes do Ensino Médio e os dizeres dos professores de Língua Portuguesa da rede pública estadual da região Norte do Paraná, estes últimos elencados como os principais sujeitos envolvidos nessa investigação. Para tanto, os instrumentos metodológicos de que nos valem foram constituídos sobre duas bases: a primeira, pautada no discurso do professor, obtida por meio de um questionário semiestruturado para analisar, sob a perspectiva da análise do discurso, a partir das concepções de linguagem, a formação discursiva em relação à concepção de leitor, leitura e texto a que o professor se filia.

Com base nessas informações, foi elaborado um quadro em que situamos teoricamente as concepções conforme as práticas de leitura identificadas no questionário. A segunda contemplou o questionário aplicado aos estudantes para investigar se existe coerência entre o discurso (fundamentação teórico-metodológica a que está filiado o professor) e sua prática. Além disso, analisamos quais são as contribuições dos dizeres dos estudantes para um melhor entendimento do processo ensino-aprendizagem da prática da leitura. Essa análise é embasada sob a luz do quadro teórico delineado nesta pesquisa, bem como o que contemplam os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná.

Desse modo, a pesquisa desdobra-se em sete seções:

A primeira diz respeito à introdução na qual apresentamos um delineamento relacionado ao tema leitura, à justificativa que nos inquieta o investigar sobre a prática dessa habilidade, a orientação teórico-metodológica de que nos valem para a coleta e análise dos dados. Além disso, enunciamos os teóricos com quem iremos dialogar para a embasamento das análises dos dados, bem como o objetivo principal e gerais que norteiam esta pesquisa.

Na segunda seção, trazemos uma discussão teórica sobre os fundamentos científicos que sustentam essa investigação, relacionados às concepções de linguagem, de leitura, de texto e de leitor publicizadas na literatura, com relação às práticas de leitura no ensino de Língua Portuguesa.

Na terceira seção, descrevemos um panorama sobre o que dizem os documentos oficiais, Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008) acerca da prática da leitura no Ensino Médio. Diante disso, propomos uma reflexão com base nas mudanças que já ocorreram em nossa sociedade, após a criação desses documentos, e, desse modo, a necessidade de a escola atualizar suas práticas, tendo em vista “novas” linguagens e “novos” suportes tecnológicos.

Na quarta seção, apresentamos os pressupostos teóricos acerca dos gêneros discursivos e da análise do discurso e os seus processos de ensino e de aprendizagem, como possibilidades teórico-metodológicas de se desenvolver o ensino da leitura de forma interativa, interlocutiva e discursiva.

Na quinta, são discutidos os dados coletados junto às escolas públicas, sob a luz da teoria da análise do discurso, bem como da leitura na visão interacionista, com intuito de conhecer as concepções das práticas que os professores de Língua Portuguesa realizam com os alunos do Ensino Médio.

Na sexta seção, apresentamos os dizeres dos estudantes, o que eles revelam e quais são os desafios a serem superados em relação à formação de leitores, a partir, também, da percepção dos discentes.

Na sétima seção, buscamos estabelecer os pontos e contrapontos de contatos das respostas dos professores e dos estudantes em relação ao ensino e aprendizagem da prática da leitura.

Por fim, pautada em nossos objetivos e no problema de pesquisa delimitado, apresentamos as considerações finais.

1.3.2 Contexto da Investigação

O contexto de investigação desse estudo é composto de noventa e nove (99) entrevistas de estudantes do Ensino Médio e dez (10) entrevistas de professores de Língua Portuguesa da rede Pública Estadual de Educação da região Norte do Paraná. Esse contexto foi definido com base em alguns critérios sociais/educacionais e profissionais, considerados por nós significativos e que justificam essa investigação. Os critérios profissionais relacionam-se com o interesse de melhor conhecer a realidade da escola pública, local de trabalho do pesquisador deste estudo. Dos critérios sociais/educacionais, os quais estão correlacionados aos profissionais, estes se definiram como uma forma de contribuir em contextos mais emergentes, pois é na escola pública que se encontra, também, a maioria dos alunos oriundos de classes menos favorecidas, que, muitas vezes, só têm acesso aos meios culturais neste ambiente.

Por este motivo, a pesquisa com o tema “leitura na escola pública” deve ser cada vez mais profunda e intensa, a fim de trazer respostas mais fundamentadas para esse tipo de público. Desse modo, uma prática de leitura orientada por meio desses pressupostos torna-se indispensável para que o ser humano tenha, de fato, acesso ao saberes culturais de toda a sociedade para que nela possa agir. Nesse sentido, entendemos que o professor que ensina leitura na escola pública deve estar atento, também, a essa questão.

Com base nesses critérios e por uma questão de delimitação do estudo, escolhemos seis (6) escolas públicas da cidade de Londrina, da região Norte do Paraná, para participarem deste estudo com o intuito de conhecer as práticas, avaliar suas contribuições e refletir sobre os desafios a serem superados para a formação de leitores no Ensino Médio.

A partir da escolha das escolas, procuramos, também, delimitar o número de participantes para responderem o questionário, em um número de dez (10) professores que

atuam no Ensino Médio na rede pública de ensino, e uma turma de cada professor entrevistado. Como tínhamos turmas com números de alunos um pouco diferentes, consideramos necessário para equilibrar esse número por turma: selecionar 10 entrevistas de cada turma das três séries do Ensino Médio, sendo que apenas em uma turma foi possível selecionar somente nove entrevistas. O total foi de 99 entrevistas de estudantes.

Sabemos da importância de uma pesquisa poder trazer dados que contribuam para o melhoramento de uma dada realidade, da forma mais satisfatória possível. Por essa razão, nosso olhar se volta para o que é necessário desconstruir e construir, seja no campo das crenças ou dos conceitos que podem perpassar a visão de professores e estudantes, a fim de contribuir para o desenvolvimento da prática da leitura.

2 APORTES TEÓRICOS DA PESQUISA

2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM/TEXTO/LEITOR E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de Língua Portuguesa nos contextos escolares vem há muito tempo indicando aos professores, por meio dos índices oficiais de leitura, como Prova Brasil, ENEM, entre outros, a importância de repensar o papel e a função dessa área como disciplina, que se incumbem do desenvolvimento da leitura, escrita, oralidade e análise linguística, na medida em que coloca a questão acerca de qual tipo de ensino desejamos para os nossos alunos. A partir dessa resposta, podemos refletir e fazer escolhas mais conscientes quanto às concepções teórico-metodológicas para o ensino de língua materna. Mesmo considerando que as práticas mencionadas sejam objeto de estudo da disciplina de Língua Portuguesa, nesta investigação buscamos refletir especificamente sobre o ensino da prática da leitura realizado por professores dessa área, no contexto escolar.

Para tanto, é necessário compreender as abordagens em relação às três concepções de linguagem pelas quais o ensino de Língua Portuguesa vem-se pautando ao longo da história e que estão subjacentes às práticas pedagógicas utilizadas pelos professores, cujas implicações são reveladoras da eficácia maior ou menor do ensino praticado em sala de aula. Sendo assim, procuramos ver quais são as concepções de leitura e leitor que norteiam o ato de ler no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do Ensino médio.

Nesse sentido, são vários os autores que abordam as concepções de linguagens em relação ao ensino de Língua Portuguesa; entre eles, Geraldi (1990), Travaglia (1996), Castilho (1998), Cardoso (1999), Koch (2003), Bakhtin (2006), com quem iremos dialogar. Esses teóricos têm em comum a visão de linguagem interacionista de um estudante construtor de sentidos com base na interação entre texto e leitor.

Nesse universo, a primeira concepção, de linguagem como forma de pensamento, é aquela que entende a linguagem como a tradução do pensamento (KOCH, 2003). Ela está relacionada à tradição gramatical grega e somente foi rompida no início do século XX, por Saussure (1969). Nela, o falar e escrever bem estão ligados diretamente ao domínio e internalização das regras gramaticais, as quais organizam o pensamento e o exteriorizam por meio da linguagem. Essa concepção desconsidera o contexto de produção, o texto e, conseqüentemente, o leitor, que, neste caso, além de ser responsável apenas por

codificar o texto, também ocupa um lugar de receptor passivo, não cabendo a ele nenhuma intervenção no texto.

Conforme essa concepção, o sujeito psicológico, individual, é dono de sua vontade e de suas ações, portanto espera que sua representação mental seja “captada” pelo interlocutor, do modo como foi mentalizada, segundo Koch (2003). Dessa forma, o sentido do texto não depende do leitor, pois o texto é o produto lógico, pronto do pensamento. Sendo assim, o sentido passa a estar exclusivamente nos signos e é um “dado a ser inferido apenas deles”. (DASCAL, 1992). Esse modelo de interpretação é conhecido como “criptológico” (DASCAL, 1992). O ensino da gramática normativa fundamenta-se nessa concepção.

Sob uma outra ótica, a segunda apresentada aqui, a linguagem é concebida como instrumento de comunicação. De acordo com essa perspectiva, a língua é entendida como um código que permite transmitir mensagens de um emissor para um receptor. É conhecida como estruturalista e descreve o funcionamento da língua, mas não em situação de uso, porque, também, desconsidera as determinações sócio-históricas da linguagem (KOCH, 2003). O texto é a manifestação do código voltado unicamente para a transmissão de informações para o receptor.

De acordo com essa visão, o conhecimento de mundo do leitor não acrescenta sentido ao texto. O sujeito não é dono de seu discurso e de sua vontade, pois quem fala é um ser social, cabendo ao locutor apenas o papel de repetidor do discurso. O sentido, portanto, está objetivamente no texto, bastando ao leitor descobri-lo por meio do conhecimento do código. Logo, corresponde ao modelo de interpretação chamado “criptológico” na definição de Dascal (1992). Ainda, nesta concepção, há a prevalência da gramática descritiva no ensino de Língua Portuguesa.

A terceira concepção de linguagem é a concepção que enfatiza a linguagem em situação de uso, ou seja, como forma de interação, pois considera o contexto de produção, os interlocutores, o momento sócio-histórico, a finalidade do texto. Contempla elementos não só linguísticos, mas também sociais. Sendo assim, o enunciado é visto como uma prática sociocomunicativa dinâmica e que se constrói pela interação entre os sujeitos.

Nesta última perspectiva, a linguagem é o local das relações sociais em que falantes atuam como sujeitos (PERFEITO, 2005). Legitima-se, assim, a figura do leitor; dessa forma, o texto não é autônomo, pois necessita do leitor para estabelecer relações de sentido. Nessa visão, discurso, gênero e texto passam a ser considerados no contexto de comunicação e não mais o estudo isolado das palavras e frases.

O texto é visto como algo inacabado, com lacunas, e cabe ao leitor a tarefa de preenchê-las por meio da formação sócio-histórica e por meio do conhecimento de mundo que possui, já que o sentido do texto é construído na interação texto e sujeito. O texto ocupa, assim, o lugar dessa interação. Portanto, o sujeito, nesta perspectiva, é interativo, capaz de atribuir sentido ao que lê. Desse modo, o sentido resulta no diálogo entre o texto e o contexto, e esse diálogo tem por elemento mediador o produtor/leitor do texto, o que caracteriza o modelo de interpretação conhecido como superpragmático (DASCAL, 1992).

É por essa última concepção de linguagem que este trabalho se orientará, tendo em vista que o ensino de Língua Portuguesa necessita privilegiar, em relação à prática da leitura, a interação entre leitor e texto, na busca da construção e compreensão dos sentidos textuais. A visão teórica de linguagem que norteia esta pesquisa configura-se como uma proposta que coloca o ensino da Língua em situação mais próxima e real, no que se refere ao uso das práticas da leitura com as quais nossos estudantes se defrontam em seu dia a dia.

2.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA: PROCESSOS DE INTERLOCUÇÃO E INTERAÇÃO

Voltemos o nosso olhar às concepções de leitura que priorizam os processos de interlocução e interação defendidos por vários estudiosos da área, como Geraldi (1991), Chartier (1996), Koch (2003), Kleiman (2004), Rezende (2009), pois eles fundamentam a concepção de leitor como construtor de sentidos do texto e de linguagem como elemento de interação e interlocução.

Entendida como processo dialógico, a leitura torna-se um objeto de ensino que passa a ter significado, na medida em que há um leitor mobilizando os sentidos do texto por meio de fatores por ele conhecidos como linguístico, sociocultural e histórico, trazendo à tona sua memória discursiva, para estabelecer um diálogo, a fim de melhor entender o texto.

Nessa perspectiva, Geraldi (1991) discorre que ler é estabelecer um diálogo com o dito e com o não dito do autor, com outros discursos e vozes, não explicando, mas produzindo sentidos com os conhecimentos que se têm de outros textos/enunciados e com os que traz o autor. Compreender um texto é, segundo este autor, apontar o que se tem a dizer em relação a ele e para ele.

Embasados nessa concepção, podemos pensar que o diálogo com o texto pode ser bem compreendido a partir de práticas de leitura orientadas na dimensão interlocutiva. Isso pressupõe um trabalho intencional de atividades que podem começar com a sugestão do texto a ser lido, do comentário de obras lidas pelo professor, da aula de leitura na

biblioteca ou na sala de leitura. Essas estratégias iniciais funcionam como mediação necessária, mas não são suficientes para um processo de práticas interacionais, visto que a interação se materializa na medida em que o leitor se coloca como agente ativo cujos sentidos são produzidos por ele na interlocução com o texto. Desse modo, além dessas, fazem-se necessárias, no processo de interação e interlocução, outras estratégias relacionadas ao contexto de produção da obra, ao conteúdo temático, às vozes sociais que aparecem no texto, à intertextualidade, ao tipo de discurso presente no texto, ao ponto de vista assumido pelo enunciador do texto, entre outros.

Se precisamos do conhecimento de outros textos/enunciados, de reconhecer o dito e não dito, é fundamental que o professor crie oportunidades que propiciem o desenvolvimento desse processo, pois, segundo Kleiman (2004, p. 49),

[...] as oportunidades serão melhor criadas na medida em que o processo seja melhor conhecido: um conhecimento dos aspectos envolvidos na compreensão e das diversas estratégias que compõem os processos. Tal conhecimento se revela crucial para uma ação pedagógica bem informada e fundamentada.

Dessa forma, trazemos, como exemplo, o relato de uma professora que analisou seu próprio trabalho com a prática de leitura, publicado em dissertação do mestrado no ano de 2006, realizado com alunos de 5ª séries. Essa investigação mostra o movimento do trabalho de práticas de leitura consideradas por ela conservadoras (não interacionais) e práticas interacionais. Conforme esse exemplo, as chamadas práticas de leitura conservadoras/tradicionais são aquelas que negam o caráter dialógico e interacional do ato de ler. Para ilustrar essa visão, são citadas as atividades de leitura do texto que a professora realizou (TRAVA, 2006, p. 90-91):

Notamos que, embora a professora perceba que a aula foi muito interessante e que as práticas discursivas conduzam a outros tipos de significação do texto, em determinados momentos da oficina, ela se volta para práticas mais tradicionais, como esta de fazer perguntas para que os alunos respondam, nos moldes dos exercícios de livros didáticos.

Pedi para que respondessem às seguintes questões:

a) Qual a mensagem dos textos?

b) O que faria no lugar da Pequena Sereia? Por quê?

c) Você gostou ou não das histórias? Justifique.

Percebemos que o ato de ler, de acordo com essas atividades, situa-se em uma concepção de decodificação das informações explícitas do texto, as quais se configuram

como uma leitura de superfície, que se prende unicamente ao texto. A contemplação de elementos linguísticos e não linguísticos⁵, enunciativos e a mobilização do conhecimento sócio-histórico do indivíduo são aspectos relevantes para se conceber uma leitura crítica que extrapole o texto, uma vez que o sentido não está só no texto e nem é dado, é o leitor quem o mobiliza na interação sociocomunicativa. Percebemos a desconsideração desses fatores no planejamento dessas atividades, reconhecida no próprio discurso acima da pesquisadora/professora.

Para Bakhtin (2006), as possibilidades de significação, de compreensão e de sentido se ancoram nas relações sociais, nas experiências compartilhadas, que nunca serão as mesmas para todos. “A compreensão de cada signo, interior ou exterior, efetua-se em ligação estreita com a situação em que ele toma forma. [...] Essa situação é sempre uma situação social”. (BAKHTIN, 2006, p. 62). Isso nos leva a pensar que o ensino de práticas de leitura deve compreender o processo da natureza social da linguagem, a fim de privilegiar atividades pedagógicas, com enfoque em critérios sociais e linguísticos situados em um determinado contexto comunicativo, tendo o texto como o ponto de partida e não de chegada para a interlocução. É coerente dizer que o texto com esse tipo de atividade elaborada pela professora passa a ser visto como um conjunto de informações que devem ser absorvidas pelo leitor, criando uma ausência do processo interacional.

Em uma sociedade na qual as mudanças culturais, políticas e econômicas são constantes e, por sua vez, influenciam as diferentes esferas discursivas, há necessidade, por parte dos professores, de reconhecer essas mudanças a partir, também, das diferentes linguagens que surgem no meio social.

A propósito, cabe evidenciar o que defende Rezende (2009, p. 44): “no século XXI, há maior necessidade de formarmos leitores a partir de situações que levem ao diálogo com diferentes textos.” Essa mesma autora concebe a leitura como uma troca de sentidos entre texto e leitor, pois assume que os sentidos não estão no texto “à espera do leitor”, mas é o leitor que empresta vida ao texto, “levando a ele os seus conhecimentos já construídos e, no diálogo leitor/autor, novos conhecimentos, indagações e posicionamentos são construídos” (REZENDE, 2009, p. 44).

A visão de linguagem acima citada não é diferente da apresentada por Isabel Solé (1998, p. 23) segundo a qual a leitura é concebida como um processo que envolve a compreensão da linguagem escrita. Segundo ela, para ler, “necessitamos simultaneamente

⁵ Recursos linguísticos são expressões relacionadas à estrutura sintática, morfológica e semântica da língua, e as expressões não linguísticas são elementos relacionados à imagem, cores, som, gestos, entre outros.

manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias”. O que pode ser considerado como experiências prévias são os conhecimentos já adquiridos por nós por meio de um repertório de leituras de mundo, ou seja, dos conhecimentos que se têm de outros textos/enunciados, estabelecendo o diálogo desses com os do autor em questão.

Além do entendimento das concepções de leitura e de leitor, a autora coloca a necessidade de trabalharmos o ensino de leitura por meio de estratégias fundamentais, como a definição de objetivo da leitura, atualização de conhecimentos prévios, previsão, inferência entre outros, pois, conforme Solé (1998, p. 72), “o ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender.”

Sob essa ótica, a leitura ocupa um papel de importância na vida do ser humano em sociedade e a escola se incumba da função de formar leitores. A visão de leitura como possibilidade de interação é discutida, também, por Coracini (2005, p. 19), para quem:

[...] ler pode ser definido pelo olhar: perspectiva de quem olha, de quem lança um olhar sobre um objeto, sobre um texto, seja ele verbal ou não. Esse olhar pode ser direto, atravessado ou enviesado, conforme o leitor, o espectador, o observador, sua bagagem de vida, o contexto social no qual se insere: momento e espaço (lugar), suas expectativas, que alguns denominam projeto, intenção ou objetivo. Nem sempre ou quase nunca tais expectativas são conscientes. Mas até mesmo essa percepção – de maior ou menor consciência – depende da concepção de leitura que adotamos.

Entender a leitura como argumentação e necessidade humana se faz necessário no espaço escolar, tendo em vista o diálogo. Segundo Freire (2000, p. 78):

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam ao direito de dizer a palavra e os que se acham negados desse direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue.

A leitura como atividade social, discursiva e interacional contribui para que os sujeitos envolvidos participem ativamente em processos de interlocução. Proporciona uma interação e interlocução não apenas com o texto em si, mas constitui-se um processo que conflui para a inter-relação social, estabelecendo um processo dialógico que leva o estudante a contextualizar situações lidas, vividas, percebidas na construção do sentido do texto. Desta

forma, a leitura interacional e discursiva amplia não só o vocabulário, mas, também, as ideias, o conhecimento de mundo, o ponto de vista, a percepção sensitiva, por meio de texto, seja ele qual for: o diálogo, o poema, a música, o anúncio publicitário, o cartum, o artigo de opinião, o filme, a música, o romance, a charge, entre outras materializações textuais.

2.3 CONCEPÇÕES DE TEXTO

A palavra, o enunciado⁶, o gesto, o som, a cor, o desenho são elementos textuais que, em um processo de comunicação, apresentam significados que necessitam da compreensão, por parte do leitor, para uma leitura competente e interlocutiva. Essas formas textuais que circulam nas diferentes esferas sociais trazem a compreensão de que o leitor precisa ler além das palavras para uma interação cada vez mais abrangente, nas diversas atividades sociais.

Postulamos uma concepção de texto que transcende à visão arraigada pela escola de que o texto é apenas aquele em que há unidade semântica dotada de categorias lexicais, sintáticas, semânticas e estruturais. Como sabemos, essa manifestação textual não é única, pois estamos rodeados de formas textuais compostas de outras manifestações de linguagem não verbal, tais como: a sonora (“As Quatro Estações”, de Vivaldi, 1723); a visual (como a obra de arte “A Primavera”, 1476/1477, de Botticelli) ou mesmo o cartão vermelho utilizado pelo juiz no campo de futebol, significando a expulsão do jogador, quando comete uma falta de alto risco.

Além disso, essas formas de linguagem, quando empregadas conjuntamente, compõem um texto misto, como uma telenovela, um vídeo, por exemplo, que apresenta linguagem verbal, sonora e visual. Dessa forma, estamos ladeados por inúmeros gêneros cuja linguagem verbo-audiovisual é composta de signos, os quais estão inseridos em um momento sócio-histórico e, sendo assim, necessitam da mobilização do conhecimento prévio do indivíduo para sua compreensão.

É dessa forma que a charge apresentada a seguir pode ilustrar a importância de acionarmos a memória discursiva em relação aos conhecimentos sócio-históricos para lermos os textos. Apenas com elementos visuais esse texto recorre ao momento em que o time

⁶ Enunciado: conforme Maingueneau (1996), todo enunciado é produto de uma enunciação, que supõe um enunciador, um destinatário, um momento e um lugar particulares. Esse conjunto de elementos define a situação de enunciação que apresenta uma natureza dialógica, na medida em que o destinatário participa ativamente na recepção do enunciado, atuando na coenunciação textual. Em outros termos, quem enuncia tem sempre em mente o seu coenunciador, dado o caráter dialógico da linguagem, como propôs Bakhtin (1993).

do Flamengo veio à cidade de Londrina para jogar com o time da “casa”, chamado Tubarão, (Time do Londrina) e mostra que até os londrinenses vestiram a camisa do Flamengo para prestigiar o time de “fora”. Em forma de crítica, o chargista dialoga com seu público-alvo, mostrando que o torcedor londrinense foi ao campo mais para ver o time do Flamengo do que propriamente para torcer para o seu time, o Tubarão. Para o entendimento do conteúdo dessa charge, é necessária a mobilização de conhecimentos prévios, tanto sociais quanto históricos para compreender os significados nela veiculados.

Figura 1 - Charge



Fonte: Sassá, 2011.

Pensamos o quanto os estudantes necessitam de compreender o papel ativo que podem ocupar na leitura de um texto oral ou escrito, sejam eles compostos de palavras, de imagens ou de sons. O ato de ler deve tornar-se motivador, a partir do sentido que a leitura traz para a vida. Trata-se de uma leitura com função social, originada pela interação texto/leitor. As práticas de leitura precisam ser planejadas mediante o conhecimento sociodiscursivo do estudante, de maneira que ampliem essa visão com atividades provenientes de linguagem verbal e não verbal.

Em uma visão multilateral em favor do ensino, reconhecemos as concepções de texto que convergem e as que divergem entre si. Consideramos que não se trata de um embate de teorias e teóricos, mas de aceitar, do ponto de vista pedagógico, a construção de um percurso de ensino que dê conta do desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos,

extraindo, das teorias convergentes, componentes teórico-metodológicos importantes para tal finalidade.

De acordo com Koch (2003, p. 13), para se discutir o conceito de texto, é necessária, de antemão, a compreensão do papel do sujeito, pois a construção do sentido só pode ser considerada dentro de uma perspectiva discursiva e interacional.

A concepção de texto e de sujeito varia de acordo com a concepção de linguagem que se adote: assim, à concepção de língua como representação do pensamento corresponde a de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade, de suas ações e de seu dizer; o texto é concebido como um produto lógico do pensamento, e o sentido deve ser captado na representação mental do produtor.

Na concepção de linguagem vista como instrumento de comunicação, o sujeito é (pre)determinado pelo sistema, e o texto é visto como produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/receptor, cujo sentido é uma informação a ser inferida no sistema de signos. Tanto em uma concepção como em outra, o leitor assume um papel meramente passivo frente ao texto.

Diferente dessas concepções, na visão de linguagem interacionista, o sujeito é essencialmente histórico e social, na medida em que constrói em sociedade. Com isso, ele adquire a habilidade de interagir; daí decorre a noção de sujeito social, interativo, mas que detém o domínio de suas ações, a partir do contexto sociocognitivo dos participantes da interação (KOCH, 2003). Ainda, segundo essa mesma autora,

A concepção de língua como lugar de interação corresponde à noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação. Com isso, adota-se a posição de que os sujeitos produzem o social, uma vez que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir (KOCH, 2003, p. 15).

As noções de língua e de sujeito, descritas acima, levam-nos a refletir, como afirma Koch (2003), acerca da concepção de texto e sentido. Koch (2003, p. 16) afirma que o próprio conceito de texto depende das concepções que se tenha de língua e de sujeito. Prosseguindo, explica que,

Na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores, construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Dessa forma, há

lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação (KOCH, 2003, p. 17).

Como se pode perceber, sob a perspectiva interacionista, o processo de construção de sentido do texto é centrado na concepção de sujeito como construtor de sentido com base nos elementos linguísticos, na sua forma de organização e no contexto. Essa construção exige do leitor uma mobilização de um vasto conjunto de saberes e “sua reconstrução no interior do evento comunicativo.” (KOCH, 2003, p. 17).

É possível pensar que uma das barreiras encontradas pelos professores de Língua Portuguesa para realizar essa teoria na prática, muitas vezes, pode se relacionar com o fato de que o texto passa a ser pretexto para o ensino de regras gramaticais, para extrair dele a mensagem, para o estudo de sinônimos das palavras e, em decorrência disso, afasta-se completamente da concepção de texto como lugar de interação, dos sentidos e dos significados construídos no momento da interação.

Temos como consequência um leitor passivo e acomodado com essa situação e, dessa forma, esperando que o sentido seja dado pelo texto e não construído por ele. Quando o leitor vai ao texto apenas como decodificador acaba por impedir o processo de interação que pode ser proporcionado pelo texto. De acordo com Kleiman (2004, p. 18), essa atitude de leitor decodificador baseia-se, por um lado, na hipótese de que “o texto é um depósito de informações e, por outro, na crença de que o papel do leitor consiste em apenas extrair essas informações.”

Presumimos que um leitor que seja despertado para o processo da interação com o texto verbal ou não verbal passa a apostar mais em suas inferências, pressuposições, começa a lançar seu ponto de vista e a testar suas hipóteses em relação ao texto, movimento necessário para tornar o estudante um ser crítico, reflexivo e, quem sabe, capaz de desmitificar o ato de ler como difícil, muitas vezes, taxado como sem sabor, sem gosto e sem sentido.

3 O ENSINO DA PRÁTICA DE LEITURA: DOS DOCUMENTOS OFICIAIS AOS DIAS ATUAIS

3.1 A PRÁTICA DA LEITURA ORIENTADA PELOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Passados mais de dez anos da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000), eles ainda se apresentam como documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação, que discutem aspectos conceituais e metodológicos para orientar o professor no ensino da Língua Portuguesa. Esse documento indica objetivos pelos quais o Ensino Médio deve se nortear.

Os avanços das pesquisas em educação nos fazem pensar na necessidade de acompanharmos o que de lá até os dias atuais se produziu cientificamente, apontando “novas” direções e encaminhamentos para o ensino de leitura. Há que se pensar que as teorias levam, aproximadamente, mais de dez anos para serem apropriadas no contexto escolar. Diante disso, a perspectiva da linguagem interacionista e dos gêneros textuais que orientam o trabalho de leitura, tem apresentado tímidas mudanças na prática pedagógica dos professores, como notamos em reuniões e cursos de que participamos, com professores de Língua Portuguesa, tanto na escola como na orientação aos professores no Núcleo Regional de Educação de Londrina, no ano de 2008.

Reconhecemos que muitos outros estudos surgiram, exigindo dos professores atualização e acompanhamento dessas “novas” concepções que precisam ser conhecidas no contexto escolar. Dessa forma, há que se considerar, também, que os PCN continuam sendo documentos oficiais legítimos previstos nos projetos político-pedagógicos pelos quais o professor se orienta. Por essa razão, o que trazemos aqui é uma breve exposição do discurso dos PCN (BRASIL, 2000), no intuito de perceber, na análise dos dados, que esse interdiscurso pode ser um dos embasamentos teóricos, que ancora o ensino de prática de leitura.

Dessa forma, faremos uma descrição do que está posto nesse documento em relação ao ensino da prática de leitura voltada para o Ensino Médio. A começar, logo na apresentação, o documento explicita o objetivo para o Ensino Médio e discorre que “As diretrizes têm como referência a perspectiva de criar uma escola média com identidade, que atenda as expectativas de formação escolar para um mundo contemporâneo.” (BRASIL, 2000, p. 4).

Esse mesmo documento acrescenta, ainda, que procurou incluir uma “visão da área e de suas disciplinas potenciais, bem como reflexões sobre o sentido do processo de ensino aprendizagem de competências gerais a serem objetivadas no Ensino Médio.” (BRASIL, 2000, p. 4). Além disso, aponta que a proposta não é reduzir os conhecimentos, ao longo do Ensino Médio, mas estabelecer “limites sem os quais os alunos desse nível de ensino teriam dificuldades para prosseguir os estudos e participar da vida social” (BRASIL, 2000, p. 6).

Diante do exposto, percebemos que, apesar de afirmar que não pretende reduzir os conhecimentos que devem ser apropriados pelo aluno no Ensino Médio, o documento impõe limites para os conhecimentos básicos, para que o estudante possa prosseguir seus estudos sem dificuldades.

O documento aborda a disciplina de Língua Portuguesa, tratando de temas que se desdobram em cinco tópicos: o sentido do aprendizado na área, competências e habilidades, conhecimentos de Língua Portuguesa, Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa (1 e 2).

No tocante à concepção de linguagem, os PCNEM (BRASIL, 2000, p. 5) adotam a visão interacionista e justificam a razão do ato da linguagem:

Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social, como, por exemplo, a língua, produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade linguística. [...] A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.

Em relação às formas de linguagem, o referido documento aponta para uma diversidade, mencionando a linguagem verbal e não verbal e seus cruzamentos verbovisuais, audiovisuais, entre outras (BRASIL, 2000). Há menção de que a linguagem precisa ser compreendida a partir de sua relação dialógica com os textos, outros tempos, outras culturas como se discorre neste excerto: “O caráter dialógico das linguagens impõe uma visão muito além do ato comunicativo superficial e imediato. Os significados embutidos em cada particularidade devem ser recuperados pelo estudo histórico, social e cultural dos símbolos que permeiam o cotidiano.” (BRASIL, 2000, p. 6).

Não há nesse documento um tópico específico sobre o ensino da prática da leitura, ela está integrada à literatura do Ensino Médio (BRASIL, 2000). No entanto, é possível inferir que muitas das habilidades e competências citadas ao longo dele estão relacionadas à prática da leitura. Portanto, há uma orientação para o ensino dessa prática pautada na concepção interacionista da linguagem. Dessa forma, o documento propõe que um dos objetivos que o estudante deve dominar ao longo dos estudos da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio seja “Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação”.

Outro objetivo defendido pelos PCNEM (BRASIL, 2000), que tem como foco a leitura na perspectiva dos gêneros discursivos, relaciona-se com a habilidade de “analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos da linguagem, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza da linguagem, função e organização das manifestações, de acordo com as condições de produção/recepção” (BRASIL, 2000, p. 8).

É possível verificar que, em todos os objetivos que orientam o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio, a leitura se faz presente. As habilidades de análise, de interpretação, de confronto de opiniões e pontos de vista sobre diferentes manifestações da linguagem verbal e da relação de textos com seus contextos, do uso de sistemas simbólicos das diferentes linguagens (BRASIL, 2000) são competências que, para serem apropriadas pelo estudante do Ensino Médio, o professor precisa dominar e para as quais precisa escolher adequadamente uma proposta teórico-metodológica em relação à concepção de leitura, que seja capaz de dar conta do alcance desses objetivos.

Sabemos que esse documento pode não ser a única fonte pela qual o professor de Língua Portuguesa se orienta, mas é preciso conhecer e entender o tratamento dado à leitura nele, visto que, no início do ano de 2000, essas diretrizes foram divulgadas para todo o Brasil pelo Ministério da Educação.

De modo geral, as diretrizes orientam o trabalho com a leitura na visão interacionista, propõem a perspectiva da prática da leitura a partir dos gêneros textuais e citam a diferentes linguagens que devem ser trabalhadas em sala de aula. Entretanto, não se aprofundam na perspectiva da leitura discursiva e, no que concerne às formas de linguagens, tocam muito superficialmente o letramento digital.

Essa incompletude de encaminhamento teórico-metodológico nesse documento faz parte de uma sociedade que está em constante mudança e dos estudos

científicos atuais produzidos pela academia; sendo assim, impõe aos professores buscas e novas posturas pedagógicas em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, dos PCNEM (BRASIL, 2000) até os dias de hoje, podemos dizer que muitos outros estudos e perspectivas teóricas surgiram, trazendo tendências para o ensino de leitura e merecendo um olhar especial dos professores. Há que se considerar que não houve a elaboração de nenhum documento pelo Ministério da Educação após os PCNEM (BRASIL, 2000), apesar da necessidade de um discurso atualizado, a partir do que vem se discutindo na área da leitura nesses últimos dez anos. O que existem são publicações de diretrizes estaduais criadas pelas secretarias de governo, como é o caso das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná.

3.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ DE LÍNGUA PORTUGUESA E O ENSINO DA PRÁTICA DA LEITURA

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, publicadas oficialmente em 2008, colocam-se como outro documento que orienta teórica e metodologicamente o professor de Língua Portuguesa em relação ao ensino de leitura.

Nela, a disciplina Língua Portuguesa assume a concepção de linguagem interacionista: “As diretrizes ora propostas assumem uma concepção de linguagem que não se fecha “na sua condição de sistema de formas [...], mas abre-se para a sua condição de atividade e acontecimento social, portanto estratificada pelos valores ideológicos” (PARANÁ, 2008, p. 49; RODRIGUES, 2005, p. 156).

A opção teórica que sustenta as discussões para o ensino de Língua Portuguesa nessa concepção baseia-se nas reflexões do Círculo de Bakhtin. Dessa forma, as DCE (PARANÁ, 2008) compreendem que é no processo de interação social que a palavra significa, sendo o ato da fala de natureza sociológica. Isso implica dizer que os indivíduos não recebem a língua pronta para usar, mas “penetram na corrente da comunicação verbal, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar” (PARANÁ, 2008; BAKHTIN, 2006, p. 108).

Esse documento destaca que pensar o ensino-aprendizagem nessa perspectiva de linguagem implica promover, por meio “de uma gama de textos com diferentes funções sociais, o letramento do aluno, para que ele se envolva nas práticas de uso da língua sejam de leitura, oralidade e escrita” (PARANÁ, 2008, p. 50). Nesse sentido, defende que as

práticas discursivas abarcam os textos escritos, falados e a integração da linguagem verbal com outras linguagens denominadas multiletramentos (PARANÁ, 2008).

O conceito de leitura e leitor que este documento defende reconhece que o leitor crítico é aquele que atua como alguém que constrói o sentido do texto na medida em que interage com ele; essa interação se dá na tomada de uma atitude responsiva diante do texto, em um constante processo de interlocução em que o leitor, concordando com o texto ou discordando dele, promovendo uma “conversa” com ele. Essa condição deve ser propiciada e mediada pelo professor para que o aluno atribua sentidos à sua leitura, visando a um sujeito crítico e atuante nas práticas de letramento da sociedade (PARANÁ, 2008, p. 71).

Sobre o conceito de leitura, as DCE (PARANÁ, 2008) afirmam, ainda, a importância de alguns textos permitirem a pluralidade de leituras, no entanto enfatizam que é diferente de dizer que qualquer leitura é aceitável. Segundo o documento, para ler nessa perspectiva, o professor deve considerar, para o planejamento de atividade de leitura, a finalidade do texto, o interlocutor, o gênero, a circulação do texto e o contexto sócio-histórico de produção, o conteúdo temático, as vozes presentes no discurso e o papel social que elas representam, as ideologias apresentadas no texto e os argumentos elaborados (PARANÁ, 2008).

Nesse sentido, as DCE (PARANÁ, 2008) exemplificam que um gênero da esfera burocrática não possibilita várias interpretações, porém um gênero da esfera literária abre uma ampla possibilidade de leituras. Em decorrência disso, enfatiza que o professor necessita fazer a escolha do gênero que quer trabalhar, pois, conforme variam os gêneros (reportagem, propaganda, poemas, crônicas, entrevistas) e seus suportes (jornais, revistas, livros) variam também as estratégias e atividades de leitura a serem usadas (PARANÁ, 2008).

Esse documento salienta, também, que se faz necessário analisar em sala de aula, nas atividades de interpretação e compreensão de um texto: os conhecimentos de mundo do aluno, os conhecimentos linguísticos, o conhecimento da situação comunicativa, dos interlocutores envolvidos, dos gêneros e suas esferas, do suporte em que o gênero está publicado, de outros textos (intertextualidade).

Para o trabalho com esses conhecimentos, as DCE (PARANÁ, 2008) valem-se dos postulados de Koch (2003, p. 24), pois essa autora discorre que a realização desse trabalho se dá por meio de estratégias relacionadas à cognição (inferências); sociointeração (polidez, atenuação, atribuição de causas) e ao texto (pistas, marcas, sinalizações).

Nessa proposta com a prática da leitura, destacam que o professor precisa posicionar-se como um leitor assíduo, crítico e competente e que necessita entender a complexidade do ato de ler (PARANÁ, 2008).

Percebemos que tanto os PCNEM (BRASIL, 2000) quanto as DCE (PARANÁ, 2008) apresentam muitos pontos comuns no que se refere às orientações do trabalho com a prática da leitura. Outro fator notável entre eles é que ambos se valem da mesma base teórica, a do círculo de Bakhtin, para orientar o ensino da leitura na perspectiva dos gêneros textuais. Sendo assim, assumem a concepção de linguagem interacionista e procuram destacar as diferentes linguagens da sociedade que o professor necessita levar para a sala de aula, a fim de que a leitura seja uma prática para a vida do estudante.

3.3 O ENSINO DE PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA

Reconhecemos o papel fundamental não só da escola, mas do professor agente do processo de ensino-aprendizagem, como mediador de práticas de leitura que oportunizem a construção do pensamento, de maneira crítica e profunda. Para a sustentação dessa perspectiva, a inserção de práticas que priorizem os processos de interação e interlocução pode trazer contribuições significativas para a formação de leitores mais competentes.

São várias as formas de ensinar as práticas da leitura na escola, por isso pensamos em práticas de interlocução, cuja composição é formada por aspectos fundamentais, como: a motivação, a construção do significado textual, a atribuição de sentidos e, dessa forma, da ativação do desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, questionamos se uma prática de leitura em que o professor leve os alunos à biblioteca para uma leitura descompromissada, que não tenha mediação por parte dele, pode alcançar esses aspectos. Talvez apenas o aspecto motivacional seja contemplado. Entretanto, o ensino de uma prática que privilegia somente esse elemento nos parece insuficiente para formação de leitores críticos no Ensino Médio, que exige habilidades de leitura de natureza mais elaborada como a capacidade de síntese, de organização, de associação de ideias, de compreensão do ponto de vista ideológico, entre outros (BRASIL, 2000). Nesse sentido, de acordo com Marcuschi (2006), entendemos que leitura não deve ser confundida com uma simples atividade de extração das informações contidas na superfície do texto.

Para o conhecimento dos fundamentos teóricos contemporâneos, entre eles, da linguística textual, da teoria da enunciação, da análise do discurso, da linguística aplicada

em relação ao ensino de leitura no âmbito escolar, sentimos que há necessidade de aprimoramento da carreira docente por meio de formação continuada. O investimento na formação continuada pode ser um caminho na busca por melhorias na condição do ensino de práticas de leitura no viés teórico interacional e discursivo.

Entretanto, não é só a formação que garante uma aprendizagem eficaz. Há que se pensar sempre em como realizar a transposição didática aos nossos estudantes, que maneiras metodológicas podem corresponder mais às suas expectativas de aprendizagem. Esses aspectos, também, podem ser percebidos na relação que se estabelece em sala de aula, dada a realidade social que cada escola e turma apresentam.

Sabemos que são várias as instituições responsáveis pelo incentivo à prática da leitura; entre elas estão pais e familiares mais próximos, os quais podem aparecer como os primeiros mediadores da leitura. Vale lembrar que, por conta da condição econômica, cultural entre outras, nem sempre há incentivo ou valorização de elementos que contribuem para o letramento. Dessa forma, o papel do professor mediador torna-se determinante em situações em que não há recursos e nem estímulo à leitura em casa. Daí a necessidade da predisposição do professor na condição de leitor e formador, já que ocupa um papel fulcral e social estratégico na formação de novos leitores.

Acrescentamos a isso que a rápida e dinâmica mudança social nos leva a compreender o dever de estarmos, enquanto professores, sempre em consonância com as atualizações de que dispõe a sociedade, pois reconhecemos a importância conferida à leitura para a compreensão de um mundo cada vez mais verbo-audiovisual. Destacamos a importância do professor como um agente protagonista para incentivar a prática da leitura para todos, em todas as fases escolares.

Não podemos deixar de enfatizar que o exercício da docência deve ser permeado pelas leituras que realizamos e o quanto estas orientam e influenciam nossas práticas pedagógicas para formarmos intelectualmente nossos estudantes. A partir disso, conforme aponta Anne-Marie Chartier (1999), cabe aos professores orientar o processo de leitura e fazer nossos estudantes refletirem sobre suas maneiras de ler, a partir da definição das estratégias e dos percursos de leitura mais adequados para o desenvolvimento de processos de formação de alunos leitores.

3.4 PRÁTICAS DE LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES NA SOCIEDADE DO SÉCULO XXI

Como vimos, a leitura já assumiu diferentes concepções ao longo da história, as quais trouxeram ao ensino de Língua Portuguesa implicações significativas em relação à prática da leitura na escola e, conseqüentemente, à atuação do homem em sociedade, com conseqüências nem sempre positivas, gerando, por vezes, os analfabetos funcionais, que mal conseguem ler um texto.

Embora a discussão sobre o ensino de leitura venha sendo abordada há muito tempo por teóricos como Geraldi (1991), Chartier (1996), Soares (2003), Kleiman (2004), Jurado e Rojo (2006), Orlandi (2007), Rezende (2009), trata-se de um debate ainda atual, já que o problema vem sendo discutido em universidades, nos seminários promovidos por estudantes e pesquisadores, além de ser tema constantemente explorado na imprensa brasileira, que publica os resultados obtidos pelos estudantes nos diversos testes e pesquisas sobre o assunto.

Nesse universo, a escola, como instituição responsável pela formação de leitores, necessita compreender essas discussões teóricas, esses índices oficiais de leitura e inclusive o discurso da imprensa, para dar um significado ao trabalho de leitura que nela se desenvolve, em uma perspectiva, sobretudo, que transforme o indivíduo em um ser atuante em sociedade. Diante disso, são muitos os aspectos que devem ser pensados tanto pela escola como pelos professores, para o alcance dessa perspectiva. Entre eles, destacamos, neste estudo, aqueles que consideramos necessários e devem ser repensados, principalmente, pelos professores de Língua Portuguesa. Referimo-nos às práticas de leitura no nível puramente da decodificação, da leitura mecânica, da leitura que concebe o texto como um apanhado de informação, da decifração, enfim, das concepções sobre a natureza de texto, de leitura e de leitor e, portanto, de linguagem, que carecem de um ressignificar no contexto escolar.

Pensar a escola, hoje, é entendê-la sob o ponto de vista social, político, econômico e cultural, a fim de compreender que tipo de homem/mulher se deseja nela formar. Nesse sentido, sabemos que é função da escola desenvolver a habilidade discursiva da leitura como uma forma de colaborar para o desenvolvimento de indivíduos capazes de interagir socialmente, nos diferentes contextos sociocomunicativos. Coloca-se, também, como uma exigência imprescindível para se enfrentar mais eficazmente os desafios deste milênio.

Mídia, televisão, internet são alguns dos aparatos informacionais de caráter tecnológico que demarcam notadamente as principais mudanças ocorridas no cenário da

sociedade do século XXI. Esses elementos culturais fazem parte da vida da grande maioria da sociedade que os utiliza com diversas finalidades.

O fato é que esses meios modificaram a forma de relacionamento entre indivíduo e sociedade, e a forma de interação com o cotidiano, com o trabalho, com as pessoas, com o conhecimento e com o ensino e a aprendizagem, influenciando maciçamente a maneira de pensar do homem, ou seja, a forma de ler a si e ao mundo. Portanto, o processo educacional necessita entender esse fenômeno, já que nossos estudantes estão incluídos nessa era digital, e a escola pode pensar na utilização desses suportes tecnológicos como uma forma metodológica e informacional para o incentivo à prática da leitura.

A geração de adolescentes que se encontra no Ensino Médio, hoje, é fruto desse momento sócio-histórico. Desde pequenos estão habituados ao mundo da tela do computador, da TV, do PlayStation, do celular, signos típicos do século XXI. Contudo, a escola, por vezes, tem dificuldade de acompanhar essa mudança, por causa de fatores relacionados à falta de investimento nos campos político e pedagógico, como temos visto em ambientes de trabalho em que o laboratório de informática é raramente usado para aliar tecnologia e educação.

Em consequência disso, continua o reducionismo na forma de conceber o texto como apenas aquele que tradicionalmente a escola sempre trabalhou, o texto escrito xerocado, composto apenas de palavra ou impresso no livro didático. Essa única forma de conceber o texto traz limitação no que tange à inserção de outras linguagens no cotidiano escolar, como possibilidades de ler o mundo atual que nos cerca. Além disso, outros suportes como as NTICs (Novas tecnologias de Informação e Comunicação) (KENSKI, 2007) são raramente utilizadas. Para Lemos (1997, p. 31),

[...] a interação entre o homem e as tecnologias vem evoluindo com o tempo a caracterizar o que ele denomina de revolução digital, que propicia ao homem interagir não só com a máquina, mas também com a informação e com o conhecimento. Cabe, então, ao professor fazer uso dessa tecnologia como estratégia de aprendizagem, mediar essa interação, de modo a contribuir com o processo de apropriação das informações disponíveis e com a construção do conhecimento.

Uma vez que, neste estudo, defendemos uma leitura enquanto prática social discursiva, é importante oportunizar a leitura de diferentes linguagens e, dessa forma, de textos como fotos, cartazes, propagandas, gêneros digitais como *e-mail*, Orkut, *blog*, MSN, Twitter, Facebook, entre tantos outros que estão surgindo dentro da esfera digital, os quais

povoam com muita intensidade o universo dos estudantes. Com isso, devemos apresentar aos alunos a realidade de multiletramento com a qual a sociedade do século XXI convive e da qual precisa apropriar-se para uma convivência social e uma adaptação às demandas múltiplas dessa sociedade. Essa apropriação não se dá de modo espontâneo, mas é uma “atividade que se ensina e se aprende”, conforme discorrem Batista e Galvão (2005, p. 11).

Para que isso ocorra, é determinante um trabalho sistematizado, com princípios teórico-metodológicos claros em relação às atividades de planejamento da prática de leitura, cujos objetivos devem apontar a concepção teórica que se quer assumir, a fim de que as dimensões linguística, sensitivas, cognitivas e afetivas possam ser desenvolvidas para a humanização e capacitação do indivíduo. Portanto, não se trata apenas de inserir uma tecnologia apenas como um “novo” suporte; mais do que isso, é necessário ressignificar nossas práticas educativas para não incorrerem no erro de uma remodelação do “velho” em novos artefatos, como sinônimo de fachada da modernidade (CORRÊA, 2006, p. 47).

Nessa perspectiva, a escola necessita empregar essas múltiplas linguagens oferecidas pela revolução cultural e tecnológica em prol da formação de leitores no Ensino Médio. Acreditamos que essa relação entre tecnologia digital e leitura pode propiciar ao ser humano tamanho bem-estar, se nelas estiverem presentes a capacidade de analisar e interpretar fatos e situações, o que pressupõe um trabalho intencional com concepções e objetivos claros com a prática da leitura no contexto escolar.

Na concepção de Kleiman (2004, 16), da qual partilhamos, as práticas de leitura “desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem”. Compreendemos que, para a superação dessa visão que limita o trabalho de leitura no contexto escolar, faz-se necessário, além de rever as concepções teórico-metodológicas no ensino de leitura, também implicar uma tomada de postura que deve passar por “reformulações das mentalidades”, nas palavras de Morin (2004, p. 17), em relação, igualmente, às “novas” linguagens e suportes da era digital.

O ensino de leitura na escola, portanto, deve ser uma prática que possa ajudar o estudante, que se confronta, com desafios cada vez mais complexos, a perceber as significações das diferentes formas de dizer, nos textos que circulam em nossa sociedade, em busca de uma interação que lhe permita ser melhor como ser humano. Desse modo, o ensino de leitura perpassa uma visão de multiletramento, que deve abarcar, segundo Faraco (2002) diferentes linguagens, tais como: as artes visuais, o cinema, a semiologia gráfica, o rádio, os quadrinhos, as charges, a multimídia e as formas infográficas de outro meio linguageiro

criado pelo homem, suas especificidades relacionadas aos seus diferentes suportes tecnológicos, seus variados modos de composição e de geração de significados.

Várias esferas sociais, como a imprensa, a política, a publicidade, a mídia digital pelas quais o discurso é materializado em gêneros, trazem, em sua formação discursiva, ideologias que se refletem no comportamento, nas atitudes, no pensar, no falar, no vestir, no ouvir, no consumir, enfim, que interferem nas escolhas individuais. Para a compreensão crítica do modo como esses discursos nos atingem, não basta apenas decodificar a informação que é despejada em frações de segundos nos diferentes suportes textuais típicos do mundo moderno. Mais do que isso, é fundamental reconhecer as novas formas de escrita, em que momento usar cada linguagem, identificar a ideologia presente no texto, a fim de que o leitor não fique alheio, não seja manipulado e, muito menos, permaneça distante das diversificadas formas de comunicação.

Esses “novos” suportes e formas de se apresentarem a linguagem e seu conteúdo necessitam ser apropriados pelo ensino-aprendizagem, para o entendimento da dinâmica da comunicação, neste século XXI. Dessa forma, os alunos poderão entender a sua aprendizagem como um meio de ampliar as possibilidades de comunicação, desfrutar de novos conhecimentos, para agir na sociedade contemporânea.

4 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

4.1 POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE PRÁTICAS DE LEITURA NA PERSPECTIVA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

As pesquisas e afirmações acerca do texto e de suas significações fundamentadas em Marcuschi (1999), Barbosa (2001), Bakhtin (2006), Maingueneau (2008) têm colaborado para o melhor entendimento das diversas concepções que hoje vários profissionais da educação, especialmente os da área de Língua Portuguesa, têm adotado em seus trabalhos, no sentido de compreender o texto a partir de suas características e especificidades. Esse suporte teórico visa a potencializar as atividades de leitura, partindo de uma perspectiva com base no interacionismo e nos estudos da análise do discurso. De acordo com Lopes-Rossi (2002), o conceito bakhtiniano de gênero discursivo, resgatado e proposto por pesquisadores europeus do chamado “Grupo de Genebra”, dentre os quais Pasquier e Dolz (1996) e Schneuwly e Dolz (2004), trouxe uma nova perspectiva ao ensino, por seu potencial, como meio privilegiado para o desenvolvimento das capacidades linguísticas e discursivas dos alunos.

As Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná adotam essa proposta e determinam que “O professor de Língua Portuguesa precisa, então, propiciar ao educando a prática, a discussão, a leitura de diferentes linguagens e diversificadas esferas sociais (jornalística, literária, publicitária, digital, etc.)” (PARANÁ, 2008, p. 16).

Desse modo, entender a concepção de gênero discursivo é de fundamental importância para a orientação metodológica, no que diz respeito ao ensino de leitura por meio dos gêneros. Lopes-Rossi (2002, p. 23) também aponta o desenvolvimento do trabalho dessas práticas de uso da língua, a partir de gêneros discursivos, afirmando que “a argumentação também é uma necessidade cotidiana e, como as outras formas de organização do discurso, realiza-se por meio de características textuais e condições de produção e circulação específicas”. Alguns exemplos são bastante típicos, como: anúncio publicitário, artigo jornalístico de opinião, resenha, crítica de cinema, editorial, entre outros.

As concepções teórico-metodológicas de gêneros discursivos, nos últimos anos, vêm sendo amplamente abordadas pelos estudiosos da área da linguagem, como Barbosa (2001), Bronckart (1999, 2006), Marcuschi (2003), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Kleiman (2006), Jurado e Rojo (2006) e Nascimento (2009), sob a perspectiva do desenvolvimento da leitura, da escrita, da oralidade e também da análise linguística, por meio

de uma proposta que considere a língua como um elemento vivo, enunciativo e dinâmico e não fora do seu contexto sociocomunicativo.

Diversas pesquisas advindas de estudiosos como Geraldi (1990), Jurado e Rojo (2006), Kleiman (2006), demonstram que o ensino de L.P. ainda se caracteriza predominantemente pela ênfase em atividades gramaticais, em exercícios de memorização e no uso do texto como um instrumento em que se pesam as atividades de cunho meramente mecanicista, sem considerar as significações textuais de acordo com o contexto de produção.

Diante disso, a produção científica que discute a perspectiva de ensino por meio dos gêneros discursivos vem se respaldando atualmente em vários documentos, entre eles os PCNEM (BRASIL, 2000) e DCE (PARANÁ, 2008), no sentido de refletir junto com o professor não só as concepções, mas também os procedimentos metodológicos do ensino.

Essa concepção é adotada por vários teóricos, como Barbosa (2001), Bunzen e Mendonça (2006), Nascimento (2009), que também entendem a linguagem sob a perspectiva interacionista e dialógica. Portanto, os estudos de gêneros sob a perspectiva bakhtiniana reconhecem que é pelos textos orais e escritos que se dá a interação entre os sujeitos como discurso, não cabendo, assim, para o ensino de Leitura, o estudo de palavras ou frases desconectadas do contexto sociocomunicativo.

Bakhtin, ao definir o gênero discursivo, afirmou que este

Reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, para seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera da comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Nessa perspectiva, segundo Bakhtin (1997), o gênero é constituído por três elementos: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. Em todo gênero existe um conteúdo temático determinado, que apresenta o possível tema a ser tratado no gênero, ou seja, “os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele.” (SCHEUWLY; DOLZ, 2004, p. 73). Outro elemento constitutivo é a construção composicional, que é a estrutura organizacional do texto, a qual auxilia a identificação dos textos pertencentes a um determinado gênero. Podem servir como exemplos da estrutura de

um gênero: o título, o texto, uma ilustração, o tamanho da letra, o espaço ocupado pelo texto em um veículo de comunicação, entre outros.

Além dessas duas, outra dimensão do gênero é o estilo, que diz respeito às marcas linguísticas e enunciativas, ou seja, “uso típico dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua.” (RODRIGUES, 2005, p. 168). A posição enunciativa refere-se ao autor; já o conjunto das regularidades de sequências textuais, às marcas linguísticas do gênero.

Outro aspecto que compõe a análise do gênero discursivo diz respeito ao contexto de produção, ou seja, da relação autor/leitor/texto. Sendo assim, todo texto lido e escrito se insere em um dado contexto, pois são escritos por pessoas que ocupam um determinado papel social, são destinados a um público-alvo, com alguma intenção, em determinado tempo e lugar, divulgados em certo veículo. Todos esses elementos interferem no sentido dos textos; logo, considerá-los é compreender a natureza sociológica da linguagem, pois a atividade comunicativa dos interlocutores é situada considerando esses aspectos.

Para Bakhtin (2006, p. 95), “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.” O entendimento desse vetor ideológico passa pelas marcas de quem produz, situados num tempo e espaço geográfico, carregam crenças e valores culturais e expressam as ideologias dos sujeitos da linguagem, portanto a língua é vista como um acontecimento social.

Por meio dela, interagimos para provocar no outro as mais diferentes atitudes responsivas, seja para argumentar, lamentar, pedir, convocar, orientar, emocionar, sensibilizar, atitudes estas identificadoras do ser humano. Para esse autor, a compreensão ocorre porque existe esse “outro”, apto para “orientar-se em relação à enunciação do interlocutor”. Desse modo, ela é uma forma de diálogo, existindo, portanto, a réplica, a contrapalavra. É através do processo de compreensão ativa e responsiva que a significação se realiza.

Compreender o ensino da Língua e, em consequência, da prática da leitura sob esta concepção significa adotar critérios sociais e linguísticos para dar conta do conceito de que toda forma de linguagem se materializa em um gênero. Esta concepção teórico-metodológica é estudada, também, por Schneuwly e Dolz (2004). Para esses estudiosos, os gêneros podem ser pensados como um megainstrumento de ensino das capacidades linguísticas e discursivas dos nossos alunos, pois, por meio deles, é possível elaborar um conjunto de atividades escolares organizadas e sistematizadas, o que ficou conhecido por sequência didática.

Entendemos que há várias possibilidades de se trabalhar gênero em sala de aula. Desse modo, é preciso fazer uma escolha por uma metodologia e estudá-la. Esta é uma forma de garantir um trabalho mais eficaz no desenvolvimento de uma proposta com gêneros discursivos, já que:

[...] uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (SCHEUWLY; DOLZ, 2004, p. 97).

Dessa forma, proporciona ao aluno o domínio da competência leitora por meio de um processo didático composto de atividades variadas, que vão das mais simples às mais complexas, para que haja o desenvolvimento de diferentes níveis cognitivos do indivíduo e pensamentos mais elaborados.

4.2 ELEMENTOS DA ANÁLISE DO DISCURSO – UMA PERSPECTIVA PARA A LEITURA DISCURSIVA

Apresentamos noções conceituais de alguns elementos que embasam a análise do *corpus* desta pesquisa sob a luz da análise do discursivo. Os estudos que realizamos na disciplina Análise do Discurso oferecida no programa de Mestrado em Estudos da Linguagem nos impulsionaram a querer conhecer e ler mais sobre essa perspectiva teórica. Na medida em que a estudávamos, sentíamos a importância de seus fundamentos para pensar o ensino da prática da leitura no contexto escolar, visto que essa perspectiva raramente é difundida nos cursos de formação continuada, pois os documentos oficiais como os PCN (BRASIL, 2000) e as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) orientam o ensino de Língua Portuguesa na proposta dos gêneros textuais.

Diante disso, consideramos importante que o professor conheça algumas perspectivas teóricas no desenvolvimento da leitura de forma discursiva e interlocutiva. Nesse sentido, a AD trata-se de uma área de conhecimento a qual estuda procedimentos de leitura tendo em vista um leitor ativo que ao ler mobiliza os sentidos do texto. Sendo assim, muito pode contribuir para o alcance do leitor crítico e reflexivo que tanto se discute na escola, mas ainda distante de se efetuar na prática pedagógica. Esse viés teórico somado às leituras que fundamentam esta pesquisa assume duas funções neste estudo; ao mesmo tempo em que servirá de lentes para analisarmos os dados colhidos nos questionários tanto dos docentes

como dos discentes do Ensino Médio, coloca-se também como uma possibilidade para que o professor de L.P. possa orientar a prática da leitura sob essa perspectiva.

Quando se trata de especificidade da Análise do Discurso, Mussalin e Bentes (2001) discorre que há diferentes “Análises do Discurso”: uma análise do discurso de origem francesa (contato com a História) e Análise do Discurso anglo-saxã (contato com a Sociologia). Essa diferença, atualmente, tem sido estudada e não mais vista rigidamente. A diferença reside no fato de que a AD⁷ anglo-saxã considera a intenção do sujeito numa interação verbal, já a AD francesa não considera essa intenção do sujeito, uma vez que ele está interpelado por uma determinada ideologia que impõe o que poderá ou não ser dito em um determinado contexto histórico-social.

Compreendemos que a Análise do discurso, assim como todo conhecimento, coloca-se como uma área em constante processo de constituição, uma vez que decorre de conceitos interdisciplinares que a sustentam. Por isso, essa teoria de leitura abarca alguns conceitos que devem ser conhecidos para o entendimento da sua delimitação. Diante disso, de forma breve, compartilharemos a definição de formação discursiva, de ideologia, de sujeito e, dessa forma, apresentaremos a visão de leitura, leitor e texto nela imbricados.

Saber ler e compreender o mundo são práticas que dotam o ser humano e o elevam às condições de ser crítico e reflexivo, como saber selecionar um programa de TV, escolher um candidato no cenário político, assistir a um filme, ler um livro, usufruir de uma viagem, interagir em diferentes situações sociocomunicativas. Para tanto, assumimos uma concepção de leitura que envolve crítica e compreensão.

É inegável que a visão de mundo do homem necessita de práticas de leitura que garantam sua ampliação e compreensão. A leitura nos faz compreender mais e melhor o mundo, mas não de modo espontâneo. É preciso pensar em procedimentos para esse fazer, uma vez que a atividade docente implica a ação pedagógica, ou seja, na utilização de processos teórico-metodológicos e recursos didáticos que possibilitem ao professor mediar a aprendizagem do aluno. Entretanto, não é qualquer forma de mediação que favorece o pensamento crítico e teórico e é justamente neste ponto que se coloca a importância de uma teoria, de caráter interpretativo, que permita aos estudantes problematizar as leituras das diversas manifestações da linguagem. Sobre isso, Orlandi (2007, p. 9) afirma que, para ensinar a ler, é preciso

⁷ AD – Análise do discurso.

Problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou o leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem. Perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e com o político. Não temos como não interpretar.

Problematizar as maneiras de ler implica reconhecer as “entranhas” de um mundo cada vez mais facetado por discursos que, muitas vezes, querem enganar, persuadir e manipular o indivíduo. Saber se queremos ser conduzidos por esses ou outros discursos é uma escolha que podemos fazer, se lermos criticamente esse mundo. Sendo assim, a leitura passa a ser uma ampliação de horizontes que multiplica as possibilidades do saber tanto pelo discurso próprio quanto pelo discurso do outro. Bakhtin (2006) afirma que o discurso não é a expressão da consciência, mas a consciência é formada pelo conjunto dos discursos interiorizados pelo indivíduo, ao longo de sua vida, os quais o ser humano adquire pelas suas vivências e visões de mundo e reproduz em sua fala.

O entendimento de como esses discursos nos afetam demanda uma prática de análise discursiva que envolve um processo de crítica e compreensão de sentidos dos textos por parte do analista. Trata-se, dessa forma, de alcançar um nível de leitura profunda para discernir essas “entranhas” e entrever pontos de vista que são mais bem percebidos por meio de uma proposta didática que leve em consideração o funcionamento da língua e as condições de produção que, para Orlandi (2002, p. 30), compreendem

[...] fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória “aciona”, faz valer, as condições de produção é fundamental. Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.

É nesse sentido que vemos a importância da AD para o ensino de leitura, pois aquele que não conhece esses elementos fica sujeito a uma leitura limitada de mundo, leitura esta influenciada pela mídia e condicionada por mecanismos da política, da publicidade, da religião, da história, do consumo, dentre outras, induzindo-nos pelos seus discursos ideológicos, assim, impondo um modelo de pensar e de agir. Essas formações discursivas são interpeladas pela história e ideologia (condições de produção), sem as quais, nessa perspectiva, o leitor não alcança níveis de conhecimentos profundos e não atinge seus possíveis sentidos por meio da leitura, abstraindo dela apenas a decodificação textual. Isso

significa dizer que a visão de mundo desse indivíduo pode ficar submetida à do outro e comprometer seu projeto de vida.

Para a AD, todo discurso é ideológico e refere-se a um contínuo na história que difere da visão de texto que é apenas um recorte desse contínuo. Ao discorrer acerca do conceito de ideologia, procuraremos expô-lo em linhas gerais, sem maiores aprofundamentos em uma ou outra corrente filosófica, as quais discutem essa concepção. Brandão, em sua obra *Análise do discurso* (BRANDÃO, 1993), aborda-a sob diferentes olhares, entre os quais, na perspectiva de Marx e Engels (1965), em Chauí (1980), em Althusser (1992), dentre outros.

Para a Análise do Discurso, o texto é a materialização da ideologia, sendo que é a ideologia que determina o que o texto pode ou não dizer. Brandão (1993, p. 27) comenta que a AD se vale dessas perspectivas e apresenta uma visão mais ampla de ideologia, definindo-a como:

Uma visão, uma concepção de mundo de uma determinada comunidade social numa determinada circunstância histórica. [...] Nesse sentido, não há um discurso ideológico, mas todos o são. Essa postura deixa de lado uma concepção de ideologia como “falsa consciência” ou dissimulação, mascaramento, voltando-se para outra direção ao entender a ideologia como algo inerente ao signo em geral. Dessa forma, pelo caráter arbitrário do signo, se por um lado a linguagem leva à criação, à produtividade de sentido, por outro representa um risco na medida em que permite manipular a construção da referência. Essa liberdade de relação entre signo e sentido permite produzir, por exemplo, sentidos novos, atenuar outros e eliminar os indesejáveis.

Os sentidos têm total relação com a formação discursiva em que se inscrevem; por exemplo, um editorialista tem seu discurso inscrito na formação discursiva jornalística. Daí é possível esperar que em seu editorial apareçam as características do papel social que ele representa. Desse modo, percebemos que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, pois “derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem”. Orlandi (2002, p. 42) corrobora essa afirmação, dizendo que:

[...] o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas “tiram” seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

Nessa perspectiva, não faz mais sentido a escola trabalhar com aquelas listas enormes de vocabulário para que o estudante possa entender o sentido do texto, pois essa

atividade só colabora para a compreensão do significado literal das palavras, visto que os sentidos não estão predeterminados por propriedades da língua, mas são gerados na interação leitor e texto a partir de condições sócio-históricas e ideológicas.

Para uma atitude responsiva e interacionista de leitura, faz-se necessário compreender o sentido a partir de relações sócio-históricas e ideológicas do contexto em que o texto está inserido e na formação discursiva a que determinado texto se inscreve, pois toda formação discursiva para Orlandi (2002, p. 43) se define “como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica – determina o que pode e deve ser dito”, elas podem ser concebidas como “regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações”. É nesse sentido que podemos compreender que palavras iguais podem significar diferentemente, pois se inscrevem em formações discursivas distintas (ORLANDI, 2002, p. 43).

Frente a isso, a análise do discurso tem como objeto de interesse os efeitos de sentido e sua finalidade é, segundo Orlandi (2002, p. 26),

[...] compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido. A análise do discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma “chave” de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico.

O que permite a especificidade da AD é a formulação de uma pergunta que vem subsequente à área da Linguística. A resposta a essa pergunta deve dar conta da relação que os analistas do discurso procuram estabelecer entre um discurso e suas condições de produção, isto é, entre um discurso e as condições sociais e históricas que permitiram a produção e geração de determinados efeitos de sentido e não outros.

Nessa perspectiva, ler é um ato constante de atribuição de significados que dependem do contexto de produção. No entanto, há muitas formas de significar; sendo assim, precisamos conhecer que a matéria significante⁸ tem plasticidade, é plural. Diante disso, a importância dada à leitura não se resume ao ato de ler simplesmente, mas como uma prática social discursiva e que envolve atividades nela sugeridas. Pensar a prática de leitura dessa forma é propor um processo de percepção e interpretação para além dos sinais gráficos e das relações de sentido que eles apresentam, convertendo-se em um processo compreensivo e

⁸ A matéria significante refere-se à forma gráfica, ao som, à imagem, ao gesto, ente outros.

dialógico, culminando na busca de ideias centrais, das inferências, das pressuposições, da ideologia às conclusões.

Para a Análise do Discurso, não há um único sentido, já que ela se dá num espaço de heterogeneidade (formações discursivas); no entanto, ele é precisamente demarcado. Desse modo, a construção do sentido ocorre no processo de constituição dos discursos que estão previstos pela formação ideológica que rege o discurso. Pêcheux (apud MUSSALIN; BENTES, 2001) considera que nem os sujeitos e nem os sentidos são individuais, mas, sim, históricos e ideológicos. Os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos.

É dessa forma que a noção de sentido de uma formação discursiva depende da relação que ela estabelece com as formações discursivas no interior do espaço interdiscursivo. Assim sendo, os sentidos possíveis de um discurso são demarcados, preestabelecidos pela própria identidade de cada formação discursiva em relação ao interdiscurso, mas, apesar disso, eles não existem antes do discurso. A esse respeito do assunto, Mussalin e Bentes (2001, p. 132) se pronuncia: “Não existe, portanto, o sentido em si, ele vai sendo determinado simultaneamente às posições ideológicas que vão sendo colocadas em jogo na relação entre as formações discursivas que compõem o interdiscurso.”

Neste universo, os sentidos não são dados *a priori*, mas constituídos no discurso; sendo assim, o sentido de uma palavra não existe em si mesmo, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico, definindo o que pode e deve ser dito por um sujeito. Dessa forma, o sujeito falante é determinado pelo inconsciente e pela ideologia. Para melhor ilustrar essa ideia, recorreremos ao exemplo de Mussalin e Bentes (2001, p. 132):

Um exemplo que pode ser esclarecedor é pensarmos nas propagandas eleitorais que a cada quatro anos assistimos pela televisão. Os discursos de cada partido ou político não são elaborados previamente e guardados em gavetas até a data prevista para serem enunciados na TV. Mas, à medida que vai se dando o embate político entre partidos e candidatos, os discursos vão sendo escritos, re-escritos, e os sentidos, então, vão sendo constituídos no processo de constituição dos discursos. Evidentemente, não são quaisquer sentidos que são constituídos a partir de uma formação discursiva, como já foi dito anteriormente, mas somente aqueles previstos pela formação ideológica que rege determinado discurso. Assim, no contexto atual, dificilmente ouviremos de um candidato do PT algo como “Vamos privatizar os setores básicos da economia” ou, então, de um candidato do PFL, “abaixo a privatização”.

Os dizeres não são apenas mensagens a serem decodificadas, mas efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e estão presentes no modo como se diz, na escolha lexical, no gênero previsto para se dizer determinado conteúdo, no local onde circula esse gênero, deixando vestígios que o analista do discurso tem de apreender para uma leitura discursiva e competente de mundo.

Desse modo, olhar o processo que constitui o produto, como os textos se organizam ou como a materialidade linguística acontece, apresenta-nos como uma teoria de leitura que pode dar conta de desenvolver a competência leitora do estudante, já que ler assim se configura em procedimentos que necessariamente perpassam os seguintes questionamentos: quais são os textos que estão presentes no texto? Por que algumas vozes fazem parte de um texto e outras não? Quais são os mecanismos que geraram determinados sentidos? Estas podem ser algumas reflexões que consideramos significativas para compreender os sentidos do texto.

Para além do funcionamento da língua, a perspectiva da análise do discurso oferece ao leitor procedimentos que o fazem integrá-lo às condições sociais e históricas de produção de um texto, as quais permitem a geração de determinados sentidos e não outros.

É desse modo que, na perspectiva discursiva, a linguagem é linguagem porque faz sentido e só faz sentido porque se inscreve na história. Para trabalhar o sentido definido como em “relação a”, a AD reúne três regiões de conhecimento: teoria da sintaxe e da enunciação, teoria da ideologia e a teoria do discurso que determina historicamente os processos de significação articuladas por uma teoria do sujeito de natureza psicanalítica.

A concepção de sujeito para a AD enriquece com uma relação dinâmica entre identidade e alteridade; o centro da relação não está nem no eu nem no tu, mas no espaço discursivo criado entre ambos, o sujeito constrói sua identidade na interação com o outro, e o espaço dessa interação é o texto. As contradições que marcam o sujeito na AD, nem totalmente livre, nem assujeitado, demarcam a ilusão do sujeito como fonte, ou seja, origem do sentido. Este perde o seu centro e passa a se caracterizar pela dispersão por um discurso heterogêneo que assume diferentes vozes sociais, já que na sua fala outras falas emergem e outros sentidos dialogam, pois, de acordo com Mussalin e Bentes (2001, p. 110),

[...] o sujeito do discurso não poderia ser considerado como aquele que decide sobre os sentidos e as possibilidades enunciativas do próprio discurso, mas como aquele que ocupa um lugar social e a partir dele enuncia, sempre inserido no processo histórico que lhe permite determinadas inserções e não outras. Em outras palavras, o sujeito não é livre para dizer o que quer, mas é levado, sem que tenha consciência disso, a ocupar seu lugar em determinada formação social e enunciar o que lhe é possível a partir do lugar que ocupa.

Assim, Bakhtin (1997) define o sujeito, situando-o como o lugar de uma constante dispersão e aglutinação de vozes, socialmente situadas e ideologicamente marcadas. Essas vozes são diálogos que o autor do texto utiliza para construí-lo. O conhecimento dessas vozes sociais, conhecidas como o processo intertextual de que todo texto é composto, quando reconhecidas em uma atividade de leitura, ajudam o leitor a mobilizar os sentidos do texto.

Diante disso, acreditamos que a riqueza da AD reside no fato de que oferece dispositivos de compreensão para que o estudante possa entender que a geração de sentidos de um texto se ancora em determinações linguísticas, históricas e ideológicas, as quais mobilizam forças por meio da linguagem e afetam a vida do ser humano em sociedade.

A exemplo disso, temos os discursos de políticos, de estadistas, de publicitários, de ditadores, de homens de esquerda, de direita, de charlatões, de democráticos, de autoritários, de religiosos, enfim, de pessoas articuladas em uma determinada formação discursiva que pretende dominar pela linguagem o pensamento do homem. Muitos desses discursos modificaram os rumos de determinada sociedade, como o discurso nazista, o fascista, as ditaduras militares, o comunismo, o capitalismo, o socialismo e tantos outros, sem falar nos diversos discursos procedentes de diferentes crenças religiosas. Sem querer pleitear a uniformidade desses discursos e sem pretensões de atribuir a eles juízos de valor, destacamos a importância da AD para proporcionar ao sujeito uma interação de forma crítica com esses discursos presentes em nossa sociedade.

Nesse sentido, a inserção de práticas de leitura no viés da AD, no contexto escolar, pode-se configurar como um caminho teórico-metodológico para desconstruir a visão de leitura que se relaciona com o significado literal da linguagem e com a decodificação textual. Além disso, a AD deve ser pensada como uma concepção de que a leitura se dá por meio da compreensão do que são cultura e sociedade, a partir das experiências vivenciadas na formação social de cada leitor.

A perspectiva da AD apresenta um sentido pedagógico significativo, buscando propiciar aos estudantes a construção do conhecimento de forma reflexiva por meio da prática da leitura. Como nos diz Freire (2000), quanto mais se problematizam os

educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Diante disso, a leitura discursiva se coloca como uma proposta para que haja a geração de “novos” sentidos de leitura, construída a partir da relação entre texto e leitor e suas condições sociais, históricas e ideológicas de produção.

5 LEITURA ANALÍTICA DOS DADOS E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para a leitura dos dados coletados no questionário dos dez sujeitos, professores de Língua Portuguesa, e no questionário dos noventa e nove estudantes do Ensino Médio da escola pública, participantes desta pesquisa, tomaremos como base a perspectiva da análise do discurso em relação a alguns de seus elementos como: formação discursiva, visão de sujeito, de leitor e de leitura discursiva, compreendendo que os sentidos dos enunciados respondidos nos questionários serão analisados a partir dos elementos linguísticos propriamente ditos. Considerar-se-ão, também, os elementos da discursividade, visto que os sentidos que iremos mobilizar nesta análise não estão só nas palavras, mas na história e na ideologia em que os discursos dos entrevistados se inscrevem, que é a formação discursiva educacional.

Trata-se de ler os dados por meio de uma leitura discursiva, por isso nos valeremos de aspectos linguísticos quando necessário, tendo em vista nosso objetivo. Procuraremos buscar na exterioridade, nas condições de produção imediata e do discurso (história e ideologia) elementos que poderão dizer sobre os sentidos neles veiculados.

Considerando que existem leituras possíveis, mas não tão somente qualquer leitura, a nossa leitura parte do pressuposto de que tanto o pesquisador como o pesquisado são sujeitos divididos e clivados no espaço discursivo; portanto, o seu discurso será atravessado por muitos interdiscursos experienciados na formação discursiva educacional da qual fazemos parte, tais como: as leituras teórico-metodológicas que realizamos, a formação inicial e continuada que recebemos durante nossa profissionalização, o tempo de experiência, a leitura dos documentos oficiais (BRASIL, 2000; PARANÁ, 2008), o espaço profissional de cada um e, também, a carreira de professores no Estado.

Atentar-se para esses aspectos na leitura dos dados pode proporcionar maior e mais significados a respeito da realidade pesquisada e, conseqüentemente, um distanciamento de uma leitura ingênua e unilateral que possa comprometer a relativa imparcialidade do pesquisador. É uma possibilidade de ler os discursos dos professores de forma a compreender que os sentidos neles mobilizados não estão apenas nos enunciados ditos, mas também no pré-dito e não dito em relação às práticas de leitura que realizam em sala de aula. Atentar-nos-emos a esses interdiscursos que perpassam o discurso dos professores pesquisados.

Quanto aos dizeres dos alunos, esses interdiscursos têm especificidades diferentes das que apresentam o do professor, já que o papel social assumido é outro, o de

estudante do Ensino Médio; portanto, ambos nos ajudam entender quais concepções de leitura, texto e leitor estão subjacentes às práticas de leitura que professores de Língua Portuguesa realizam com alunos do Ensino Médio. Para tanto, a compreensão de quem são os sujeitos e quais papéis sociais representam em seus discursos permitem-nos entender melhor os sentidos veiculados nas respostas dadas por esses sujeitos. Sendo assim, colocam-se como mais elementos significativos para chegarmos a determinadas conclusões desta pesquisa.

Como se trata de uma pesquisa qualitativa, nossa pretensão é que essa análise dos dados possa ser lida, tendo em vista uma representação da realidade para, a partir dela, pensar as práticas de leitura em cada contexto escolar, como forma de levantar algumas reflexões, contribuições, indagações em relação ao tema pesquisado, em uma atitude responsiva que todo leitor competente deve buscar realizar em sua leitura.

5.1 LEITURA DAS QUESTÕES DO BLOCO A, B E C – OS POSSÍVEIS SENTIDOS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS, AS PERSPECTIVAS E AS CONCEPÇÕES DE LEITURA QUE PROFESSORES ADOTAM EM SALA DE AULA

Tendo em vista que o objetivo desta pesquisa é identificar as concepções de leitura subjacentes nas práticas pedagógicas que os professores de Língua Portuguesa realizam com os alunos do Ensino Médio, aplicamos um questionário com questões abertas e fechadas, tanto para os docentes como para os discentes destes.

No intuito de estimular os futuros colegas pesquisadores, queremos relatar, bem sucintamente, como se deu a recepção dos professores no que diz respeito a esta pesquisa, visto que é muito comum os pesquisadores encontrarem resistência quando se trata de pesquisa de campo, muitas delas relacionadas ao receio dos professores no que diz respeito às implicações pedagógicas que podem trazer tais pesquisas, ainda que tenham o conhecimento do sigilo total das informações colhidas nos questionários. Além disso, a falta de retorno às escolas em relação às conclusões dos estudos realizados tem sido uma queixa constante dos professores que apontam em seus discursos que as pesquisas criticam, mas não sugerem significativas mudanças na ação pedagógica.

Diante disso, o nosso primeiro contato com as escolas foi por telefone. Conversamos com a equipe pedagógica, que, em muitos casos, nos orientavam a falar com o diretor da escola. O interessante a destacar nesse momento é que, em algumas escolas, tivemos que ligar por várias vezes porque a pedagoga que trabalhava em determinado período não tinha contato com o professor de L. P. do Ensino Médio.

Dessa forma, quando expusemos o objetivo da nossa pesquisa, muitas delas indicavam o professor que consideravam “competente”, ou seja, “o melhor” para respondê-la, deixando uma imagem para nós de que havia uma realidade escolar que deveria ser escondida. E, dessa forma, tivemos que explicar que esse não era um critério para a escolha dos professores e que precisávamos apenas dos nomes dos professores de L. P. que atuam no Ensino Médio para fazermos o convite.

Após esse momento, conseguimos nos reunir com os professores em sua hora-atividade, conversamos sobre o objetivo da pesquisa, fizemos o convite e marcamos uma data para aplicação dos questionários.

Com exceção de um professor que nos disse que iria responder o questionário só porque se tratava de uma pesquisadora que já havia trabalhado no Núcleo Regional de Educação e a quem, portanto, conhecia, os demais sujeitos foram muito receptivos; sendo assim, a aplicação do questionário transcorreu tranquilamente, na hora-atividade de seis professores, enquanto que quatro cederam suas aulas para responder aos questionários. Dessa forma, decidimos acompanhar esse momento para esclarecer as possíveis dúvidas dos professores, possibilitando-nos recolher os questionários na mesma hora, sem correr o risco de haver questionários não respondidos ou desviados.

É importante destacar que se houve resistência, esta não foi do professor, mas, de certa forma, da postura da equipe pedagógica. A partir dessa experiência, apesar de reconhecermos que cada realidade é única, encorajamos os pesquisadores iniciantes a realizar sua pesquisa, sem se deixar influenciar com o discurso de que fazê-la *in loco* é muito complicado, pois evitam deixar de lado significativas pesquisas no contexto escolar.

Em relação ao questionário aplicado ao professor, é importante explicar que ele contém mais questões, se comparado ao questionário dos estudantes, uma vez que o nosso foco de pesquisa se concentra, principalmente, no objetivo de conhecer as práticas realizadas pelos professores de L. P. e identificar em qual concepção de leitura, leitor e texto se fundamentam para orientar as atividades de leitura. Já o objetivo em entrevistar os estudantes relaciona-se na possível contribuição oferecida por eles, a partir das suas percepções relacionadas à motivação, ao gosto e à criticidade em torno da leitura e em que medida esses elementos podem contribuir para melhor investigarmos o objeto de nossa pesquisa. Em decorrência disso, o questionário dos professores apresenta mais questões, gerando maior extensão de análise do que o questionário aplicado aos estudantes.

Diante disso, o questionário aplicado ao professor da rede pública que atua no Ensino Médio foi subdividido em três (3) blocos, sendo eles:

- Bloco A – composto por dez questões referentes aos dados pessoais e profissionais – tem o objetivo de reconhecer quem são os sujeitos desta pesquisa para buscar, também, nesses dados a compreensão dos sentidos dos dizeres colhidos no discurso desses professores em relação à prática da leitura.
- Bloco B – composto por seis questões sobre leitura – procura conhecer as experiências e perspectivas dos docentes em relação às leituras que realizam e suas expectativas em relação ao ensino e aprendizagem dessa prática no Ensino Médio;
- Bloco C – composto por quatro questões que se referem às concepções teórico-práticas experienciadas em sala de aula pelos docentes no Ensino Médio – visam identificar, por meio dos dizeres dos docentes de Língua Portuguesa do Ensino Médio, quais concepções de leitura, leitor e texto estão implícitas às práticas de leitura.

Em relação ao questionário aplicado aos estudantes do Ensino Médio, foram elaboradas doze (12) questões abertas e fechadas, respondidas por estudantes do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, distribuídas em dois (2) blocos, sendo que o primeiro bloco foi composto por cinco (5) questões, e o segundo, por sete (7) questões.

- Bloco A – É referente aos dados pessoais e estudantis – tem o objetivo de reconhecer quem são os sujeitos da pesquisa e, assim, mobilizar os sentidos dos dizeres desses estudantes, de maneira a compreender a realização da prática da leitura a partir do papel social que representam: o de estudante do ensino médio.
- Bloco B – questões relacionadas à experiência e perspectiva dos estudantes sobre a prática da leitura – têm o objetivo de identificar, por meio das experiências e perspectivas expressas nos dizeres dos estudantes, quais concepções teóricas estão implícitas nas práticas de leitura realizadas pelos professores de Língua Portuguesa.

Para analisar as questões fechadas dos questionários tanto dos docentes como dos discentes, elaboramos gráficos e, para as questões abertas, quadros de respostas. Para o cruzamento de dados, também foram utilizados gráficos, a fim de visualizar melhor que concepções de leitura estão subjacentes às práticas realizadas pelos professores de Língua

Portuguesa no Ensino Médio. Para isso, buscamos uma leitura que propiciasse “novos” sentidos, reflexões e inferências em relação à formação de leitores no Ensino Médio.

Para a coleta de dados, responderam o questionário dez (10) professores pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério e noventa e nove (99) estudantes do Ensino Médio de seis escolas da rede pública estadual de educação da região Norte do Paraná. Duas escolas estão situadas na região Central, uma na região Leste, uma na região Oeste, uma na região Sul e uma da região Norte de Londrina. Podemos observar esses dados no quadro abaixo:

Quadro 1 - Número de professores e estudantes, participantes da pesquisa, Número de escolas e região, professores detentores de um ou dois padrões, titulação máxima dos professores e tempo de experiência na Escola Pública:

	Número de participantes
Professores	10
Estudantes	99
Escolas / região	Seis escolas (uma na região Norte; duas na região central; uma na região Leste; uma na região Oeste e uma situada na região Sul de Londrina)
Detentor de 1 ou 2 padrões	Cinco professores são detentores de um padrão Cinco professores são detentores de dois padrões
Mestrado e PDE-Paraná	Dois professores Mestres, sendo um deles PDE-Paraná
Especialistas	Oito professores com titulação de especialistas
Tempo de experiência	Tempo mínimo de cinco (5) anos de trabalho, tempo médio de 15 anos e tempo máximo de 26 anos de atuação em sala de aula no estado

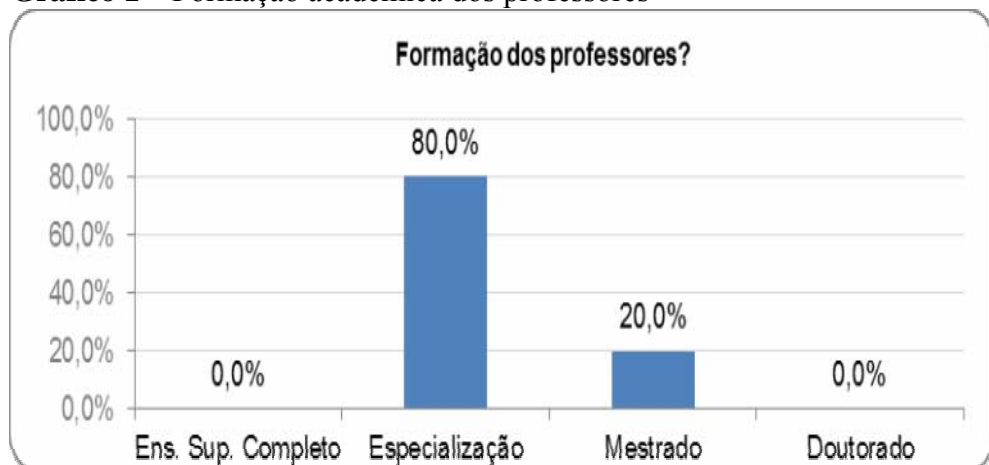
Fonte: Autora.

Como se pode observar por meio dos dados que constam no quadro acima, coletados por meio do questionário dos sujeitos desta pesquisa, os professores atuam na Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná, região Norte. Foi um total de dez (10) professores de Língua Portuguesa, todos pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério (QPM). Com tempo mínimo de cinco (5) anos de trabalho, tempo médio de 15 anos e tempo máximo de 26 anos de atuação em sala de aula no estado. Dentre os professores, 50% são detentores de um padrão no estado e os demais 50% são possuidores de dois (2) padrões equivalentes a quarenta horas semanais trabalhadas na escola estadual. Os 50% de sujeitos que têm um padrão no estado normalmente trabalham em outro período na escola municipal.

Apenas 10% dos professores tiveram a oportunidade de participar do Programa de desenvolvimento Educacional (PDE-Paraná) oferecido pelo governo do estado do Paraná, em continuidade à formação docente. O PDE-Paraná é um programa de formação continuada voltado para o professor da escola pública, que oferece condições para que o professor possa se afastar 100% da sala de aula para estudos, no primeiro ano do programa, e 25% no segundo ano, momento este em que o professor participa de cursos, de seminários, para elaborar um projeto e aplicá-lo com base em uma problematização oriunda do contexto escolar em que trabalha.

A grande maioria, ou seja, 80% dos professores possuem titulação máxima de especialistas, e 20%, mestres. Temos, no gráfico abaixo, a visualização dos dados em relação à formação acadêmica dos sujeitos desta pesquisa:

Gráfico 1 – Formação acadêmica dos professores



Total de sujeitos-professores: 10
 Responderam à questão: 100% dos professores
 Formação em nível de especialização: 8 (80%)
 Formação em nível de Mestrado: 2 (20%)
 Formação PDE-Paraná: 1 (10%)

Fonte: Autora.

Reconhecemos que a titulação máxima, apresentada por 80% dos professores, participantes desta pesquisa, relaciona-se, em muitos casos, com a falta de condições de trabalho do professor da escola pública, que tem uma sobrecarga de 40 horas semanais (dois padrões), como é o caso de 50% dos professores desta pesquisa, ou até 60 horas semanais de trabalho para aqueles que trabalham tanto no estado como no município.

Não há um incentivo de políticas públicas que ofereçam afastamento remunerado para que os professores possam continuar investindo em sua carreira profissional. Excetuando os cursos oferecidos pelo Governo, conhecidos no estado do Paraná como

Semanas Pedagógicas, que ocorrem duas vezes por ano na escola pública, uma no início do ano letivo, outra no meio do ano letivo. Esporadicamente, existe a oferta de alguns simpósios e cursos aligeirados com número reduzidos de vagas, limitando a participação efetiva de muitos professores do estado que desejam investir em sua formação continuada.

Consideramos que esses cursos breves, rápidos, fragmentam o conhecimento e não oferecem condições de maiores aprofundamentos teóricos e metodológicos. Além disso, alguns cursos querem passar a “receita” do como fazer em sala em aula, em “resposta” ao recorrente discurso pedagógico de que academia conhece a teoria, mas a prática quem domina é a escola. Essa dicotomia que perpassa essa formação discursiva acaba impossibilitando a reflexão do professor como pesquisador da sua realidade pedagógica. Além disso, precisamos compreender que ficar se “gladiando” nesse tipo de discurso não tem trazido nenhuma melhora para o ensino. É importante reconhecer que há necessidade de maior aproximação tanto da academia quanto da escola para a superação dos reais problemas existentes no âmbito do ensino e aprendizagem.

Notamos, por meio do convívio com os professores da escola pública em ambientes de trabalho, que esse não é o único impeditivo enfrentado pelos docentes para justificar a não continuidade da sua formação. Há outros fatores que consideramos relevantes, como a própria falta de vontade, de desejo de mudança, o comodismo, e este, muitas vezes, gerado por falta de estímulos extrínsecos, como é o caso do Plano de Carreira Docente do Estado, que considera como critério de elevação máxima para a carreira docente, o nível de especialização. Recentemente, em 2007, o plano de carreira foi alterado, incluindo como último nível o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE-Paraná) pelo governo estadual.

Podemos perceber que, para além da vontade próprio do professor, falta, também, muito incentivo por parte do governo para que o docente da rede pública que atua no ensino fundamental e médio possa continuar sua formação em nível de Mestrado e de Doutorado. O próprio discurso legislativo ampara e entende que a formação do docente para o exercício do magistério superior deve ser realizada em nível de mestrado e doutorado (LDB no Art. 66) (BRASIL, 1996), mas não reconhece essa exigência como sendo importante para o professor que trabalha com o ensino fundamental 1, 2 e Médio. É uma justificativa leviana por parte do governo para ausentar-se de sua responsabilidade na criação de condições para o docente do ensino fundamental e médio poder realizar sua formação continuada em nível de mestrado e doutorado.

Por outro lado, podemos verificar que alguns professores investem por conta própria e se debruçam em busca de atualizações, mesmo com a ausência de políticas de incentivo à formação continuada em nível de mestrado, como é o caso dos 20% dos participantes desta pesquisa que apresentam titulação em nível de mestrado. A exemplo disso, colocamos a vivência da professora-pesquisadora deste estudo que, paralelamente à realização desta pesquisa, atua no Ensino Médio com dois padrões no Estado, sem que para isso tenha afastamento remunerado.

Reconhecemos a importância que a formação continuada pode trazer para o ensino e aprendizagem de práticas de leitura no contexto escolar, para que a formação continuada em níveis cada vez mais aprofundados de estudos se reflita na prática desses docentes. Destacamos, também, que não é qualquer tipo de formação que pode reverter em contribuições para o contexto escolar, como as que se caracterizam pelo seu aligeiramento e pelas receitas prontas.

A partir disso, pensar a formação para o exercício docente requer uma atenção dos cursos *stricto sensu*, em relação, principalmente, aos saberes necessários que fazem parte do desenvolvimento profissional do docente, saberes esses abordados por estudiosos, como: Morosini (2001), Tardif (2002), Isaia (2006), dentre outros, que apontam que os espaços de formação tanto para os principiantes como para os que estão em serviço devem contribuir e dar apoio para ajudá-los na aplicabilidade do conhecimento.

Desse modo, conhecer o perfil dos sujeitos desta pesquisa vem ao encontro de uma visão que a nossa lente deseja enxergar, que é o entendimento de quem é o sujeito da pesquisa, de onde ele fala e a forma como fala, já que isso influencia na sua história profissional. Nossa leitura não se prende apenas ao que é legível em relação às repostas dados pelos sujeitos referentes às práticas de leitura, mas também ao interpretável e ao compreensível, no que se refere ao contexto imediato de produção: quem é o sujeito que diz, para quem diz, de onde diz, em que momento sócio-histórico diz.

Além disso, pelo contexto de produção mais geral, isso significa ver o sujeito interpelado e afetado pela formação ideológica, pela história, pelo inconsciente e, também, pela constituição do silêncio de todo e qualquer texto. Aquilo que o sujeito diz é efeito de sua história e a história é ideológica.

Usar esse tipo de procedimento para ler os dados desta pesquisa torna-se importante, na medida em que não pretendemos culpar ou inocentar as vozes sociais representativas no processo ensino-aprendizagem que envolvem os sujeitos desta pesquisa. Pretendemos, sobretudo, entender esses discursos e a responsabilidade de cada instância

naquilo que compete às suas atribuições e contribuições para o ensino da prática de leitura, já que o desenvolvimento da leitura realizada pelo professor de língua portuguesa em sala de aula é, também, o resultado do esforço coletivo de muitos discursos internalizados por ele ao longo de sua vida profissional.

Para conhecer a experiência pessoal e as perspectivas dos professores em relação à prática de leitura, perguntamos:

Você gosta de ler? Por quê? Cite leituras que realizou recentemente.

“Sim”, foi a resposta expressa pela unanimidade dos professores; 100% responderam que gostam de ler, como podemos observar no gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Você gosta de ler?



Total de sujeitos-professores: 10
 Responderam a questão: 100% dos professores
 Responderam positivamente: 10 (100%)
Fonte: Autora.

Todos os 10 (100%) sujeitos-professores desta pesquisa dizem gostar de ler. Esse é um enunciado típico da formação profissional dos professores de Língua Portuguesa, uma vez que, inscrita na formação discursiva educacional, essa expressão tem valor eufórico, pois traz *status* ao profissional da educação. Em se tratando do sujeito desta pesquisa, professor de Língua Portuguesa, há uma cobrança maior tanto da escola como dele próprio porque a leitura é uma das práticas discursivas que cabe a ele desenvolver na disciplina de Língua Portuguesa, como apontam os documentos oficiais (BRASIL, 2000; PARANÁ, 2008). Além disso, percebemos, por meio das experiências vivenciadas no cotidiano escolar na rede pública de ensino, a recorrência de um discurso de profissionais de outras áreas do conhecimento de que o professor de Língua Portuguesa é o único profissional da escola que deve desenvolver a leitura de forma competente.

Negar esse gosto, ainda mais nas condições de produção a que estavam submetidos os professores, em função do papel representado por eles na cena enunciativa⁹ desta pesquisa, a de sujeitos-professores de Língua Portuguesa, seria negar, de certa forma, a sua função de professor dessa área, a quem cabe, também, desenvolver a prática da leitura. Dizer que se deve incentivar o estudante ao gosto pela leitura sem gostar de ler pode comprometer o projeto de leitura que realizam em sala de aula no Ensino Médio, implicando, em certa medida, o incentivo ao gosto pela leitura.

Ainda que essa afirmação do gosto possa significar o contrário, o fato é que ela descortina uma grande problemática da realidade com a qual o professor convive e dela precisa se defender; a falta de condições estruturais do ensino e aprendizagem, como o número de aulas; tempo para estudos; entre outros. Trata-se de uma defesa do professor diante de um complexo problema que merece discussões de ordem política, social e cultural. Discutir nos espaços acadêmicos essa problemática sem digladiações, talvez seja um dos aspectos significativos para ajudarmos o professor nesse sentido.

Além dessas vozes sociais, há o discurso em algumas esferas sociais, como na pedagógica e na literária, de que quem gosta de ler “contagia” o “outro” a gostar de ler, também. É o discurso do outro penetrando no discurso do professor e formando sua relativa consciência, pois, como postula Bakhtin (2006), a consciência do indivíduo é formada pelo conjunto dos discursos adquiridos por meio de vivências e visões do mundo e reproduzidos nos dizeres.

Entendemos que não é só o fato de gostar, mas também o porquê de gostar de ler, que devem fazer parte de uma convicção que professores de L.P. precisam ter para ajudá-los nos procedimentos metodológicos que utilizam em sala de aula, como a escolha de um livro, um filme, a contação de uma história, um conto, uma crônica, a contextualização de leituras com a vivência dos estudantes, entre outros.

Trazemos as justificativas dadas pelos professores sobre por que gostam de ler, por meio de um campo semântico formado por substantivos contendo as ideias extraídas das respostas deles, consideradas por nós como significativas. Para eles, o gosto pela leitura representa a busca da informação, da instrução, do divertimento, da formação do pensamento crítico, dos ensinamentos, do prazer, da pesquisa, da sabedoria, da aprendizagem, das

⁹ Cena enunciativa ou cena de enunciação – Noção que, em análise do discurso, é frequentemente empregada em concorrência com a de “situação de comunicação”. Mas, ao falar de “cena de enunciação”, acentua-se o fato de que a enunciação acontece em um espaço instituído, definido pelo gênero de discurso, mas também sobre a dimensão construtiva do discurso, que se coloca em cena, instaura a seu próprio espaço de enunciação. (Ver em Dicionário de análise do discurso) (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 95).

descobertas, do conhecimento, da necessidade e da contribuição para a profissão do educador e da importância para a vida.

Esses enunciados chamados por nós como “ideias-chave” extraídas das respostas dos professores permitem-nos relacioná-las à formação discursiva educacional, pois são termos relacionais referentes à formação discursiva de quem ensina no ambiente escolar, como: “instrução”, “ensinamentos”, “aprendizagem”, “conhecimento”, “pesquisa” e “contribuição para a profissão do educador.”

Diante disso, assumir que gosta de ler, além de significar algo importante para a vida pessoal, declarada na resposta de um dos professores (10%), mostra a predominância dessa importância para a carreira docente, como aparecem nos dizeres dos professores em relação às justificativas desse gosto. É a carreira profissional determinando o gosto pela leitura e não a leitura como um gosto para ser no mundo, independente da profissão.

O quadro abaixo apresenta uma relação entre as obras lidas pelos professores e a sua formação continuada:

Quadro 2 – Obras lidas pelos professores e a Formação Continuada

	Leituras de obras	Formação Continuada
	Mestrado	Pós-Graduação
Prof 1	Os Irmãos Karamazov; Hamlet - Príncipe da Dinamarca; A Divina Comédia; Ao vencedor as Batatas; Querida; A marca de uma Lágrima; Viagens de Gulliver; Estética da recepção; A Literatura e o leitor; Na sala de Aula. As musas sob assédio; Valise de Cronópio; A análise da narrativa; Introdução à análise do romance; ABC da literatura; Mimesis	
Prof 2		A menina que roubava livros.
Prof 3		Não Informou
Prof 4		A menina que roubava livros, A cabana
Prof 5		A cabana, O despertar para uma nova consciência, leitura técnicas
Prof 6	Não informou	
Prof 7		Crônicas, conde Drácula, Charges, o Cortiço
Prof 8		Variações do prazer - Rubens Alves
Prof 9		Aventuras de Huckleberry Finn; O Cortiço, Memórias Póstumas de Brás Cubas; Triste fim de Policarpo Quaresma; O caçador de pipas.
Prof 10		O monge e o executivo, A cabana, A guarda dos Anjos.

Fonte: Autora.

Ao cruzarmos os dados coletados referentes à formação acadêmica e às leituras realizadas recentemente pelos professores, podemos perceber que as obras citadas, “Estética da recepção”, “A literatura e o leitor”, entre outras, de caráter teórico-metodológico relacionadas ao ensino de leitura, foram enunciadas justamente pelo professor que apresenta a titulação de mestre. As demais obras citadas enquadram-se na esfera literária e não literária. Isso nos permite dizer que a formação continuada em nível cada vez maior, neste caso, tem sido representativa no sentido de indicar leituras para que o professor possa embasar o seu trabalho em uma determinada concepção teórica.

Não queremos dizer com isso que as outras leituras citadas pelos professores não são válidas, mas que é necessário variar os tipos de leitura para uma ação pedagógica fundamentada. Até porque os professores necessitam conhecer as várias obras que trabalham em sala de aula, previstas no plano docente; além destas, as que circulam socialmente e aquelas que eles e os estudantes desejam ler. Uma vez que os dados até aqui analisados mostraram que o professor percebe a leitura como um instrumento de trabalho que os auxilia para estimular os alunos a serem leitores, para tanto mesclar leituras de embasamento teórico com as demais leituras de outras esferas sociais torna-se imprescindível para o professor que ensina leitura.

No quadro abaixo, transcrevemos na íntegra as respostas referentes às justificativas sobre o motivo pelo qual os professores gostam de ler:

Quadro 3 - Por que gosta de ler?

JUSTIFICATIVAS	Freq.	%
Ler abre caminhos, faz o leitor ter acesso a realidades diversas, além de informar, instruir, divertir e formar um pensamento crítico.	1	10%
Pois a leitura nos ensina muito. Não somos nada sem leitura.	1	10%
Por lazer, informações, conhecimento.	1	10%
Por prazer e também por pesquisa.	1	10%
Porque a leitura de qualquer gênero sempre traz novos saberes, além de divertir.	1	10%
Porque a leitura me proporciona muito aprendizado e prazer.	1	10%
Porque contribui com a minha profissão e simplesmente por prazer de ler. Através da leitura descobrimos muitas coisas.	1	10%
Primeiramente porque aprendi a gostar de ler. Depois, porque se faz necessário para um educador.	1	10%
Sou filha de jornalista e aprendi que a leitura é importante para a vida e realizações (conhecimento).	1	10%
Não Justificaram	1	10%
Total	10	100%

Fonte: Autora.

É perceptível por meio desse quadro que a perspectiva de leitura dos professores centra-se na preocupação de que a leitura é um meio, principalmente, utilizado por quem trabalha com a educação. Os enunciados que remetem à leitura como uma perspectiva para o trabalho pedagógico aparecem com declaração textual (no dito), em três dizeres dos professores:

“Por prazer e também por pesquisa”

“Porque contribui com a minha profissão”

“porque se faz necessário para um educador”.

A concepção de leitura como informação, conhecimento, instrução e aprendizagem é lembrada por todos os professores, participantes desta pesquisa. Vista por esse ângulo, a leitura ajuda a construir um *ethos*¹⁰ (imagem) do professor de maneira positiva, como agente do conhecimento e alguém que se mantém informado. Essas concepções estão na mesma direção de leitura vista como um instrumento de trabalho, pois, quando dizem que *“se faz necessário para um educador”*, podemos perguntar: Por que a leitura é necessária para um educador? E, sendo assim, as respostas estão nos dados coletados nesta pesquisa. Nos dizeres dos professores, ela é necessária porque traz conhecimento, novos saberes e informação ao ser humano, entre outros. Este é o objeto de estudo com que todo docente trabalha, o conhecimento. Dessa forma, esses dizeres sobre por que o professor gosta de ler estão orientados, na maioria das vezes, pela sua profissão de docente, na busca de que esta traga contribuições para a sua ação docente, a fim de motivar os estudantes em relação à prática da leitura.

Em dissertação sobre concepções de leitura, realizada por Gonçalves (2008), a grande maioria dos pesquisados (74,50%), graduandos do curso de Letras, fez menção ao item conhecimento, quando indagados sobre o motivo pelo qual gostam de ler. Para esse autor, a leitura em busca de conhecimento pode ser também *“a leitura buscada ao elaborar propostas de trabalho para o processo de formar um leitor”* (GONÇALVES, 2008, p. 71).

A ideia de leitura como conhecimento é relevantemente revisitada neste estudo por meio dos dizeres dos professores desta pesquisa, que fazem sua memória

¹⁰ O termo *ethos*, de acordo com Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 220), tomado de empréstimo à retórica antiga, indica a imagem que o locutor apresenta de si mesmo em seu discurso com o objetivo de exercer algum efeito sobre o seu alocutário. O *ethos*, ao lado do *logos* e do *pathos* integra a trilogia aristotélica dos meios de prova.

discursiva funcionar. A concepção de memória aqui assumida se fundamenta em Possenti (2009, p. 134), o qual a caracteriza:

[...] por um conjunto de representações de acontecimentos (eventos, principalmente, mas também enunciados, em sua materialidade mesma, ou seja, de enunciados enquanto eventos). Assim por exemplo, é parte de um saber discursivo (de certo discurso de direita) que a esquerda é desordeira, e um direitista pode falar disso a qualquer momento, como se ouve em numerosas manifestações em campanhas eleitorais (o sujeito não precisa se “lembrar” de nada para enunciar o que enuncia). Ou seja, uma doutrina, ou um saber, nenhum enunciatador esquece.

Trata-se de uma expressão cristalizada no discurso de quem trabalha com leitura. Pensar que tipo de prática de leitura pode contribuir para a construção do sentido do texto pelo leitor e que nível de conhecimentos são mobilizados nessas práticas de leitura parece-nos uma reflexão importante para quem trabalha com a formação de leitores no Ensino Médio. Isso ocorre porque a leitura em si mesma não é conhecimento, mas um processo de aquisição e mobilização dele.

A visão de leitura como uma habilidade capaz de formar o pensamento crítico apareceu em uma resposta, ou seja, de 10 professores, apenas um (10%) diz que a leitura desenvolve criticidade. A ideia de criticidade no contexto da linguagem pode ser compreendida como a capacidade do leitor de interagir com o texto, buscando um diálogo que possa levá-lo a novas indagações e reflexões textuais. Dessa forma, é necessário um trabalho sistematizado com atividades de leitura que, longe da decodificação, possa passar pelo processo de instigação, questionamento, inferências e conclusões, considerando as condições de produção de um texto.

Segundo Calvino (2000), o leitor passa por etapas no processo de leitura as quais compreendem: a) sensorial (é a primeira leitura que se faz de um texto); b) emocional (nessa etapa o leitor busca contato com o conteúdo do texto e o que vai além dele); c) intelectual (o leitor percebe a intenção comunicativa do texto). Tendo em vista que a primeira e segunda etapas fornecem subsídios para a terceira, pressupõe-se um processo de amadurecimento do leitor por meio de estratégias que não são aprendidas de forma espontânea, mas requerem a mediação do professor por meio de atividades interacionais e discursivas, planejadas a partir do texto em estudo. Este tem grande responsabilidade nesse processo, pois deve estar embasado por uma teoria que o faça compreender como se dá a interação entre leitor e texto para possibilitar ao estudante a ampliação de conhecimentos.

Reconhecemos na visão de leitura interlocutiva e discursiva um caminho possível para o alcance dessa finalidade, pois a leitura nessa perspectiva desafia o sujeitos-

alunos a tomarem o texto não como unidade fechada, mas como uma dispersão de discursos, e seu objetivo não é buscar conteúdo, mas identificar como um texto produz sentidos. Para isso, o professor precisa buscar informações sobre o contexto histórico da época em que o texto foi escrito, precisa ter dados sobre o autor, suas obras e as características destas, para reconhecer as diferentes vozes e ideologias presentes nele. A consideração desses aspectos no processo de ensino de práticas de leitura pode contribuir para a formação do leitor crítico que se almeja alcançar no Ensino Médio.

Além da ideia discutida acima, verificamos, ainda, que os professores buscam na leitura uma fonte de prazer, diversão e lazer. Essa concepção tem nos levado a muitas reflexões, entre as quais destacamos o modo como os professores se apropriaram desse conceito de leitura por prazer tão difundido nos discursos literários e pedagógicos no Brasil, a partir das ideias de Barthes (discurso Barthesiano). Essa questão foi discutida em dissertação de Marcelino (2003), o qual menciona que muitos estudiosos retornavam da França ao Brasil na década de 1970 em um momento oportuno em que a escola brasileira necessitava de mudanças em sua prática de ensino, principalmente com relação à leitura. A “crise” da leitura passou a ser enfrentada em todas as escolas, e o discurso do prazer de ler veio como uma ideia salvadora, assumida pelos professores, para resolver essa crise.

Em depoimento de Fontes apud Marcelino (2003, p. 59), para a apropriação dos discursos da academia e a transposição desta para a prática escolar, há um longo caminho a ser percorrido; “há geralmente uma distância de dez anos entre uma teoria, que é elaborada e reelaborada na Universidade, e a passagem dessa teoria para a escola. Geralmente, quando ela chega à escola, já está desbastada, transformada em algo bastante simplificado.”

Retomando a questão da leitura por prazer, Fontes (1999) faz um alerta, primeiramente, para a questão ideológica do texto de Barthes, que, ao ser inserido nos discursos da educação brasileira, apresenta algumas diferenças ideológicas com relação à palavra *prazer*. Em *O insustentável prazer do texto*, o autor faz uma crítica à forma como o tema *prazer* passou a ser discutido no Brasil.

Fontes (1999) chama a atenção para o risco de se aceitar sem refutação o termo *leitura por prazer*, pois há um distanciamento cultural que implica num esvaziamento de significação e que deve ser considerado. Além disso, segundo Fontes, o termo é impregnado de uma visão burguesa hedonista. O autor também destaca o fato de haver um paradoxo entre a teoria e a prática, pois, enquanto se propaga a teoria da leitura por prazer, o trabalho realizado na prática pela escola é bastante árduo.

A dicotomia entre prazer *versus* trabalho sistematizada sobre o ensino de práticas de leitura deve ser refletida com base na concepção de leitura e, conseqüentemente, no tipo de leitor que queremos formar. A leitura pode ser um prazer quando entendida. E, para tanto, sabemos que seu entendimento não se dá de forma espontânea e nem aleatória. É uma prática que necessita da mediação do professor para que a mesma seja aprendida pelos indivíduos, como temos visto nos estudos de Chartier (1996), Koch (2003), Kleiman (2004).

A complexidade do ato de ler perpassa aspectos de natureza linguística, semântica, fonológica, histórica e cultural, dos quais o leitor pode se apropriar a partir de um movimento de interação textual sob a mediação realizada pelo professor por meio de diversas atividades de leitura. É importante refletir que o iletrismo vem sendo discutido por Soares (2003) como um processo relacionado aos estudantes que passam anos nos bancos escolares e mesmo assim não conseguem ler e fazer uso de forma competente dos diferentes gêneros que circulam nas esferas sociais.

Portanto, isso nos chama a atenção para uma reflexão quanto ao papel da escola no ensino de práticas de leitura significativas que possam superar esse problema, possibilitando a compreensão e ampliação da visão de mundo do estudante, e isso requer do professor um trabalho com práticas de leitura que possam significar conhecimento e aprendizagem para se ter prazer em ler na vida.

Para aclarar e conhecer o percurso de leitura dos professores, perguntamos a eles quais as três leituras que tinham realizado recentemente. Essa questão complementa a pergunta um (1) do bloco A.

Quadro 4 – Leitura que realizou recentemente

JUSTIFICATIVAS	Freq.	%
A cabana, O despertar para uma nova consciência, leitura técnicas.	1	10%
A menina que roubava livros, A cabana.	1	10%
A menina que roubava livros.	1	10%
Aventuras de Huckleberry Finn; O Cortiço, Memórias Póstumas de Brás Cubas; Triste fim de Policarpo Quaresma; O caçador de pipas.	1	10%
Crônicas, conde Drácula, Charges, o Cortiço.	1	10%
O monge e o executivo, A cabana, A guarda dos Anjos.	1	10%
Os Irmãos Karamazov; Hamlet - Príncipe da Dinamarca; A Divina Comédia; Ao vencedor as Batatas; Querida; A marca de uma Lágrima; Viagens de Gulliver; Estética da recepção; A Literatura e o leitor; Na sala de Aula; As musas sob assédio; Valise de Cronópio; A análise da narrativa; Introdução à análise do romance; ABC da literatura; Mimesis.	1	10%
Variações do prazer - Rubens Alves.	1	10%
Não Justificaram.	2	20%
Total	10	100%

Fonte: Autora.

Algumas das leituras realizadas pelos professores de língua portuguesa dizem muito sobre o próprio tema “leitura”, como é o caso da obra *A menina que roubava livros*, outro livro bastante citado foi *A cabana*, um livro considerado como “febre de leitura”, voltado para público-alvo adolescentes. Presumimos que a leitura realizada desta obra pelo professor é uma forma de ele se aproximar de temas que estão sendo lidos pelos adolescentes, a fim de incentivá-los à prática da leitura a partir do horizonte de expectativa do estudante.

Outra leitura citada pelos professores são as leituras chamadas “técnicas”; estas se referem a assuntos teórico-metodológicos da área de Língua Portuguesa, no entanto não mencionaram que obras são essas. Apenas um professor (10%), citou quais são as leituras técnicas que realizou como *Estética da recepção*, *A Literatura e o Leitor*, *Análise da narrativa*, *Introdução à análise do romance* e *ABC da literatura*. As obras que se relacionam com a literatura clássica brasileira apareceram citadas por três (30%) dos professores, sendo elas: *O Cortiço*, *Memórias póstumas de Brás Cubas*, *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, *Ao vencedor as batatas*. Essas obras vêm ao encontro dos conteúdos de literatura brasileira previstos no plano de trabalho docente porque, sendo assim, devem ser trabalhadas nos três anos do Ensino Médio. A ausência de menção de obras de cunho científico, por parte do educador, sinaliza para uma perspectiva de que a prática de leitura que realiza com alunos do Ensino Médio está sendo norteadas mais pelas obras que circulam no meio social do que por obras que devem ler para aprofundamentos teórico-metodológicos. Para ensinar leitura, compreendemos a necessidade de o professor adotar concepções de leitura embasadas em reflexões científicas.

Muitas dessas obras clássicas da literatura citadas pelos professores são consideradas de difícil leitura pelos estudantes, pois não pertencem ao momento sócio-histórico atual vivido pelo adolescente. Vemos, nesses dizeres dos professores, sua preocupação em cumprir com o planejamento anual e proporcionar a leitura literária para estudantes que, muitas vezes, só terão oportunidade de lê-las na escola, visto que esse tipo de obra não é estimulada em outras formações discursivas, como a midiática e a publicitária, a que os estudantes estão geralmente expostos. Ademais, essas obras citadas são requisitadas em muitos vestibulares nacionais. É dessa forma que a leitura, muitas vezes, acaba por ser massificada para fins pragmáticos no Ensino Médio, silenciando a importância da leitura como um ato constante para a vida.

Fica evidente que a leitura é vista pelos professores como indissociável da profissão do educador, como uma prática cobrada tanto por eles de forma pessoal quanto, sobretudo, pelo discurso profissional frente ao papel social que representam, o de professor de

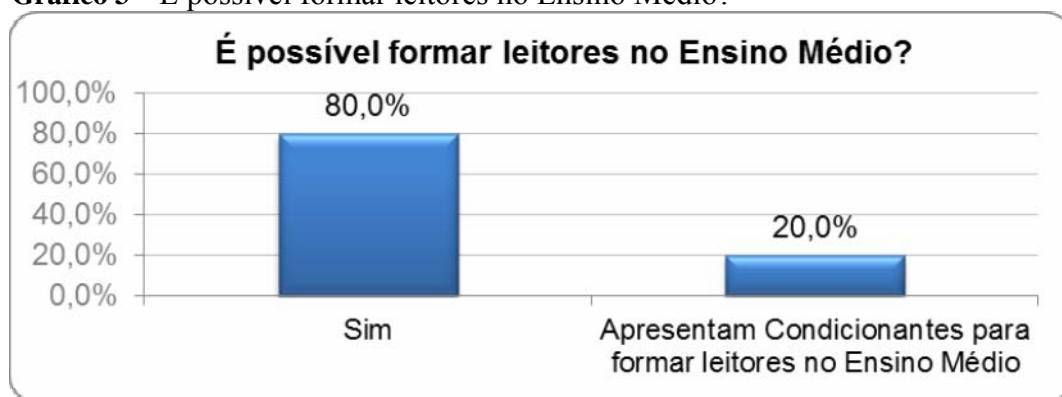
Língua Portuguesa, a quem cabe, efetivamente, incentivar a prática da leitura. A falta de lembrança, nos dizeres dos professores, de obras de cunho científico por parte do educador aponta para uma perspectiva de que a prática de leitura que realiza com alunos do ensino médio está sendo norteadada mais pelas obras que circulam no meio social do que por obras que devem ler para aprofundamentos teórico-metodológicos. Para ensinar a prática da leitura, compreendemos a necessidade de o professor adotar concepções de leitura embasadas em reflexões científicas.

Segue abaixo a segunda pergunta do Bloco B referente às questões sobre leitura – experiências e perspectivas:

- **Crenças dos professores quanto à formação de leitores no Ensino Médio**

80% dos professores acreditam ser possível formar leitores no Ensino Médio. Já 20% dizem ser possível, mas apresentam condicionantes para essa possibilidade. Como podemos observar no gráfico abaixo:

Gráfico 3 – É possível formar leitores no Ensino Médio?



Total de sujeitos-professores: 10

Responderam a questão: 100% dos professores

Responderam positivamente: 8 (80%)

Responderam a questão apresentando condicionantes: 2 (20%)

Fonte: Autora.

Como vimos nas questões anteriores em relação ao gosto, o porquê desse gosto e leituras que realizam, ficam expressos os sentidos de que a leitura para os professores significa conhecimento, informação, aprendizagem e prazer. Percebemos, ainda, que esses significados são meios que contribuem para a profissionalização do professor no papel de formador de leitores.

No entanto, a indagação acerca da ideia sobre a possibilidade de formar leitores no Ensino Médio, neste estudo, representa a necessidade de se (re)pensar, sob uma

base teórica, a formação de leitores nessa etapa de ensino, tendo em vista o discurso da descrença de alguns professores de Língua Portuguesa da rede estadual em formar leitores nessa etapa de ensino.

Esse discurso veio à tona nesta pesquisa por meio de dois participantes (20%) que dizem ser “mais difícil” formar leitores no Ensino Médio, considerando a faixa etária em que os alunos nesta etapa de ensino se encontram, entre 15 a 18 anos de idade.

No universo de 10 professores, encontramos dois (20%) que demonstraram essa descrença, quando dizem “*Quando criança se forma o leitor na adolescência é difícil.*” Um outro professor diz que:

“É bem verdade que o hábito de leitura se forma bem mais facilmente na idade infantil e infanto-juvenil, porém pela minha experiência, basta começar com um livro ou leitura que agrade e, é claro, é preciso insistir para adquirir o hábito.”

Nesse discurso, podemos perceber que, embora acreditem na possibilidade de formarem leitores no Ensino Médio, apresentam o condicionante da dificuldade, pois acreditam ser bem mais fácil adquirir o hábito da leitura quando criança. Os demais, 80% dos professores, mostraram-se otimistas em relação à possibilidade de formar leitores no Ensino Médio, apresentando sugestões de como deve ser essa formação nessa etapa de ensino.

No quadro abaixo, apresentamos os dizeres dos professores em relação a sugestões de como formar leitores no Ensino Médio:

Quadro 5 - Como formar leitores na faixa etária dos alunos do Ensino Médio?

JUSTIFICATIVAS	Freq.	%
Apresentando textos do interesse da sua idade e também os clássicos.	1	10%
É bem verdade que o hábito de leitura se forma bem mais facilmente na idade infantil e infanto-juvenil, porém pela minha experiência, basta começar com um livro ou leitura que agrade e, é claro, é preciso insistir para adquirir o hábito.	1	10%
É possível, mas antes é necessário um resgate básico da leitura, acredito que devemos sempre trazer pequeno textos de todos os gêneros para depois trazermos uma leitura mais extensa.	1	10%
Incentivando através de projetos de leitura, seminários.	1	10%
Incentivando-os, indicando leituras conforme os gostos e fazendo com que eles apresentem essa leitura em forma de seminário.	1	10%
Incentivando-os para a leitura (informação/prazer)	1	10%
Podemos formar leitores em qualquer faixa etária, desde que despertemos o gosto pela leitura respeitando suas limitações.	1	10%
Por meio de incentivo à leitura num movimento que envolva toda a comunidade escolar: organização da biblioteca, incentivo do corpo docente.	1	10%
Por meio de sugestões de leituras e liberdade de escolha delas pelos alunos; apresentação dos comentários e resenhas das leituras.	1	10%
Quando criança se forma o leitor na adolescência é difícil.	1	10%
Total	10	100%

Fonte: Autora.

Percebemos que a ênfase das sugestões quanto ao “fazer”, ou seja, como formar leitores no Ensino Médio, pode ser caracterizada sob três naturezas: a cognitiva, a metodológica e a estética/prazer.

Para exemplificar a ênfase de natureza cognitiva, trazemos o dizer de um dos professores: *“Apresentando textos do interesse da sua idade e também os clássicos.”*

As sugestões de ordem metodológica apresentam-se em vários enunciados dos professores, como podemos ler nos exemplos seguintes:

“É possível, mas antes é necessário um resgate básico da leitura, acredito que devemos sempre trazer pequeno textos de todos os gêneros para depois trazermos uma leitura mais extensa.”

*“Incentivando através de projetos de leitura, seminários”
“Por meio de incentivo à leitura num movimento que envolva toda a comunidade escolar: organização da biblioteca, incentivo do corpo docente.”*

E, alguns exemplos enunciativos que mesclam estratégias de natureza metodológica e estética (prazer):

“Incentivando-os, indicando leituras conforme os gostos e fazendo com que eles apresentem essa leitura em forma de seminário.”

“Por meio de sugestões de leituras e liberdade de escolha delas pelos alunos; apresentação dos comentários e resenhas das leituras.”

“Incentivando-os para a leitura (informação/prazer).”

O discurso da dificuldade de formar leitores quando não são crianças merece, também, uma atenção especial porque são enunciados que circulam na esfera educacional de que é “mais fácil” formar leitores quando são mirins ou mesmo de que o leitor se forma “na base”, entendendo essa base como a educação infantil e séries iniciais (1º ao 5º ano - Ensino de 9 anos). Ainda que essa premissa tivesse fundamento em estudos, o fato de ser “mais fácil” não excluiria a responsabilidade de o professor ser um mediador comprometido com o desenvolvimento da leitura, também, no Ensino Médio. Entretanto, não existe nenhum estudo que comprove essa afirmação de que é mais fácil formar o leitor na base, pois a aquisição de leitura é um processo contínuo e árduo em todas as fases escolares.

Não há, nos dizeres dos professores, sugestões de incentivos à formação de leitores, considerando a leitura como um processo interativo e discursivo. Mas, a ênfase das sugestões recai sobre o gosto, o prazer, a liberdade de escolha e adequação à faixa etária da leitura a ser realizada pelo estudante do Ensino Médio. Como se isso já bastasse para o

desenvolvimento do leitor competente no Ensino Médio, podemos observar isso no seguinte dizer: *“Por meio de sugestões de leituras e liberdade de escolha delas pelos alunos; apresentação dos comentários e resenhas das leituras.”*

Além dessa liberdade de escolha que o professor coloca como sugestão para a formação de leitores no ensino médio, fica evidente a preocupação desse professor em realizar práticas de leitura como se fossem para ser cobradas e avaliadas. No dizer do professor, o destaque é para a leitura que deve ser apresentada e resenhada. O processo de mobilização de sentidos por meio de inferências, da atitude responsiva do leitor com o texto é completamente apagado do discurso do professor. É coerente analisar que o significado do ato de ler, nesse dizer, está muito associado à leitura como uma prestação de contas para o professor, que é o responsável por avaliar a aprendizagem e dar nota ao final do bimestre, sem a preocupação com a competência do leitor.

É relevante perceber no dizer desse professor que a leitura passa a ser vista como um produto, que não necessita da mediação do ensino para que aconteça. Basta uma sugestão de uma obra e escrever uma resenha sobre ela que a formação de leitores no Ensino Médio dar-se-á. Dessa forma, com base nesse dizer, podemos presumir que atividades interlocutivas e discursivas, que possibilitam o diálogo com o texto na busca dos possíveis sentidos e ideologia nele veiculados no ambiente em sala de aula, não são planejadas. É coerente analisar, também, que a ideia da leitura por prazer é muito utilizada com uma visão já desgastada e atravessada, do ponto de vista conceitual, como apontam os estudos de Fontes (1999).

Para a mediação do processo de leitura para a formação de leitores críticos no Ensino Médio, fazem-se necessárias concepções de práticas que considerem aspectos de conhecimentos teóricos relevantes. Sugerir obras, privilegiar o gosto e a adequação das obras à faixa etária são aspectos significativos, no entanto insuficientes para se pensar em como trabalhar sistematicamente a formação de leitores no ensino médio, a fim de possibilitar ao ser humano estar em condições de responder às situações sociais que enfrentamos no dia a dia.

Para entender as concepções que estão subjacentes às práticas de leitura realizadas no Ensino Médio, perguntamos aos professores:

Para você, o desenvolvimento da prática de leitura no Ensino Médio deve ser diferente do Ensino Fundamental? Se sim, em que se deve diferenciar? Se não, por qual motivo isso deveria ocorrer?

A leitura no Ensino Médio para todos os 10 (100%) professores deste estudo deve ser diferente da leitura realizada no ensino fundamental.

O gráfico abaixo nos permite visualizar esse dado:

Gráfico 4 – O desenvolvimento da prática de leitura no Ensino Médio deve ser diferente do Ensino Fundamental?



Total de sujeitos-professores: 10
 Responderam a questão: 100% dos professores
 Responderam positivamente: 10 (100%)
Fonte: Autora.

Quando indagados sobre em que se deve diferenciar a prática da leitura no Ensino Médio à do ensino Fundamental, responderam:

Quadro 6 - O desenvolvimento da prática da leitura no Ensino Médio deve ser diferente do ensino fundamental I? Se sim, em que se deve diferenciar?

JUSTIFICATIVAS – EM QUE DEVE DIFERENCIAR AS PRÁTICAS DO ENSINO MÉDIO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL?		Freq.	%
Prof. 1	A prática de leitura no Ensino Fundamental é mais da ordem da fruição, sem a preocupação de estudo de obras com maior profundidade e que não passam de pequenos debates acerca da obra lida. A razão é da constituição do currículo estabelecido e também em função da pedagogia quando se trata da psicologia da idade.	1	10%
Prof. 2	Pois no ensino médio devemos estimular uma leitura mais complexa onde a partir desta leitura, os alunos sejam capazes de argumentar sobre os diversos assuntos.	1	10%
Prof. 3	No ensino médio, leitura com mais responsabilidade.	1	10%
Prof. 4	No Ensino Fundamental, a leitura deve ser mais própria a idade e interesse, isso não impede que todos tenham conhecimento através da leitura, mas de maneira diferente.	1	10%
Prof. 5	A prática de leitura sempre deve ser norteada de acordo com os objetivos por isso em cada etapa há um processo e uma prática.	1	10%
Prof. 6	Pois os níveis são diferentes então se deve levar o aluno de ensino médio a buscar informações em diversos materiais de leitura como: jornais, revistas, obras literárias clássicas e também atuais, oferecendo o máximo de tipos de textos para que o aluno tenha acesso e possa optar pelo gênero preferido.	1	10%
Prof. 7	No fundamental os textos devem estar direcionados para a idade, no médio os textos devem pensar em produzir formadores de opiniões. Aqueles que serão atuantes de forma justa, na sociedade.	1	10%
Prof. 8	Acredito que no ensino fundamental as atividades de leitura podem culminar em algo mais lúdico.	1	10%
Prof. 9	A leitura deve ser dirigida levando-se em conta o preparo para o vestibular, os temas e nível têm de ser priorizados.	1	10%
Prof. 10	Porque o aluno deve ser estimulado sempre, desde os primeiros anos escolares. No ensino médio é necessário maior cobrança.	1	10%
Total		10	100%

Fonte: Autora.

Os professores acreditam que, para ensinar leitura no Ensino Médio, devem-se considerar aspectos, principalmente, relacionados à faixa etária, aos temas que vão ao encontro desta, privilegiando o gosto e interesse do estudante. Além disso, um professor (10%) cita que deve haver “*maior cobrança*”. Esse sentido também é apresentado por outro professor (10%), que diz que a leitura no Ensino Médio deve ser a “*leitura com mais responsabilidade*”. Outro diz que “*devemos estimular uma leitura mais complexa onde a partir desta leitura, os alunos sejam capazes de argumentar sobre os diversos assuntos.*” Nessa mesma direção de leitura, vista no Ensino Médio como capaz de desenvolver a argumentação, outro professor diz:

“No fundamental os textos devem estar direcionados para a idade, no médio os textos devem pensar em produzir formadores de opiniões. Aqueles que serão atuantes de forma justa, na sociedade.”

Para esse professor, a leitura desenvolvida nessa etapa de ensino deve formar a opinião do indivíduo para que este possa atuar em sociedade de forma justa.

Frente a isso, notamos, nos dizeres dos professores, que a leitura no ensino fundamental II (séries finais) está associada à concepção de ludicidade, do prazer, do interesse, do gosto, da falta de cobrança e da menor responsabilidade. Já no Ensino Médio, a ênfase recai sobre a visão de leitura que tenha maior cobrança, mais responsabilidade, maior complexidade, profundidade, que forme opiniões e dê condições de argumentação ao estudante. Há uma separação estabelecida nesses dizeres de que o desenvolvimento da prática de leitura no Ensino médio não permite a ludicidade assim como no fundamental II, não se deve desenvolver a formação de opiniões, de argumentação, e de que a cobrança deve ser mais leve. Como se não fosse possível formar opiniões por meio da leitura no ensino fundamental de forma lúdica e desenvolver a prática da leitura interativa no Ensino Médio com ludicidade.

Notamos, no dizer do professor, que essa visão de leitura como forma de prazer tão difundida no Brasil na década de 70 relaciona-se predominantemente com o público infantil. E o discurso da leitura “séria” deve ser desenvolvido no Ensino Médio, sendo a leitura para essa etapa de ensino uma atividade para formar opiniões, argumentar e se aprofundar nas leituras realizadas.

Essa (in)apropriação do discurso do “outro” levada a cabo nos contextos escolares atrapalha a reflexão e o (res)significar de que, independente das etapas de ensino,

ela é fundamental enquanto prática social¹¹ cuja contribuição se dá nas atividades sociais com as quais os indivíduos se deparam no seu dia a dia. Para tanto, as atividades de leitura precisam ser pensadas por meio de objetivos que deem conta de saber reconhecer a ideologia de um texto, os elementos linguísticos, a intenção comunicativa, a relação intertextual, o levantamento de inferências e hipóteses que levem os estudantes a dialogar com o texto, a fim de mobilizar quais os possíveis sentidos do texto.

Entendemos a importância de se considerarem os aspectos mencionados pelos professores, como a faixa etária, o interesse, o gosto, como sendo significativos para o ensino e motivação à prática da leitura. Esses aspectos devem ser levados em conta em todas as etapas do ensino para que o professor possa fazer uma seleção adequada de uma obra, de um tema, de um gênero, de linguagem que atendam não só o gosto, mas também as necessidades de ensino e aprendizagem dos estudantes, tendo em vista a realidade em que estão inseridos.

Essas necessidades têm relação com o próprio percurso de leitura dos estudantes, pois não podemos incorrer na ingenuidade e na generalização de que os estudantes do Ensino Médio, por terem cursado já oito (8) anos de escola, realizaram leituras que pressupomos que deveriam ter lido e, dessa forma, acreditamos que sabem ler. Essa visão pode implicar alguns equívocos e erros no processo estratégico da prática de leitura.

A exemplo disso, relatamos uma atividade de leitura desenvolvida por uma professora em turma de 1º ano do Ensino Médio, que lia crônicas numa unidade sobre gêneros narrativos. A crônica em questão, “Detalhes”, escrita por Luis Fernando Veríssimo, publicada originalmente em um jornal gaúcho, explorava o recurso da intertextualidade com o conto da Cinderela para criar um efeito humorístico e uma mudança de perspectiva na narrativa. Nessa atividade, houve um equívoco em relação ao encaminhamento da prática da leitura no Ensino Médio, como podemos ler no relato de Kleiman (2006, p. 32):

A compreensão da intertextualidade era elemento crucial para ter uma resposta ativa do aluno, para uma apreciação do humor da história. Foi o silêncio dos estudantes que alertou a professora para seu erro na avaliação das histórias de leituras de seus alunos, que pressupunha o conhecimento prévio do conto da Cinderela. [...] Consultados sobre suas leituras em anos anteriores, um fato veio à luz: mais da metade desses jovens jamais tinha lido um conto maravilhoso. A leitura desses contos tornou-se o projeto da turma: o objetivo, adequado à faixa etária e interesse dos alunos foi o de descobrir, por meio da leitura crítica desses contos, por que eles apelavam a crianças de todo o mundo, o porquê do apelativo conto maravilhoso “universal”.

¹¹ Por prática social, entendemos uma sequência de atividades que dependem de tecnologias, de saberes e de capacidades para a ação e mobilização desses saberes numa situação específica (A esse respeito ver o capítulo 2 de Kleiman, apud BUNZEN; MENDONÇA, 2006).

Reconhecemos que não é fácil tomar como princípio esse retorno a algumas leituras que pressupomos que os estudantes já deveriam ter realizado, até porque existe uma cobrança dos currículos e dos documentos oficiais que propõem outras leituras como exemplos para que os estudantes do Ensino Médio atinjam competências e interpretações textuais. No entanto, se precisamos reconhecer o contexto “real” de leitura no qual os estudantes do Ensino Médio estão inseridos, essa postura pedagógica é necessária no processo de ensino e aprendizagem de leitura.

Apesar da discussão de que a leitura deve ser estimulada como uma prática que capacita o homem para a sociedade como forma de ampliar sua visão e interação de forma mais competente possível em seu meio, temos, no dizer deste professor (10%), que a leitura no Ensino Médio “*deve ser dirigida levando-se em conta o preparo para o vestibular.*” Apesar de apenas 10% dos participantes relacionarem a leitura no Ensino Médio ao vestibular; faz-se importante refletir essa visão de leitura com esse tipo de finalidade. Pensada assim, a prática da leitura não se remete a uma ideia de formação permanente do leitor, pois o pragmatismo que se espera na leitura com esse objetivo fica restrito às obras solicitadas nos vestibulares, na maioria dos casos, literárias.

Isso compromete a tão citada “liberdade de escolha” tanto dos estudantes como do professor, a qual os professores desta pesquisa dizem ser um aspecto importante para a formação do leitor nesta etapa de ensino. Além disso, nessa perspectiva, a leitura no Ensino Médio acaba sendo determinada pelo vestibular, pelos documentos oficiais, pelo engessamento do currículo, criando, muitas vezes, um impeditivo para a inserção de gêneros diferentes das várias esferas sociais a serem contemplados em sala de aula ou mesmo um “retorno” de leituras quando isso se fizer necessário. Seja qual for a leitura, em qualquer etapa do ensino, ela é fundamental. No entanto, devemos criar condições para que sejam sempre disponibilizadas as diferentes linguagens que circulam em nossa sociedade, já que desejamos um indivíduo preparado não só para o vestibular, mas, sobretudo, para a vida.

O dizer do professor que associa a leitura ao vestibular ainda pode ser contextualizado a um evento enunciativo típico, que ocorre no 3º ano do Ensino Médio, de que as atividades de leitura sejam direcionadas à preparação para o vestibular. Esse direcionamento, muitas vezes, pode vir em forma de cobrança tanto dos estudantes como também da própria gestão da escola, para que haja índices expressivos de aprovação no vestibular, representando uma imagem de que a escola é “boa” e que, portanto, sabe ensinar.

A consequência negativa gerada por essa postura coloca em risco a autonomia do professor de língua portuguesa na condição de pesquisador e formador de

leitores, para dar conta do horizonte de expectativa do estudante, das diferentes linguagens que devem ser levadas para a sala de aula, dos variados gêneros discursivos e, inclusive, até da escolha teórico-metodológica para conceber a leitura como ato constante e permanente na vida do estudante.

É significativo o reconhecimento no dizer de um (10%) dos professores em relação à diferença que este estabelece entre o ensino fundamental II e médio. Para ele, a leitura no ensino fundamental deve ser mais da:

“[...] ordem da fruição, sem a preocupação de estudo de obras com maior profundidade e que não passam de pequenos debates acerca da obra lida. A razão é da constituição do currículo estabelecido e também em função da pedagogia quando se trata da psicologia da idade.”

Pressupõe-se que essa prática no Ensino Médio deve ser mais “profunda”, mas não deixa claro o que significa esse aprofundamento. É explicitado, também, em seu dizer, que isso decorre em função da constituição do currículo das escolas e de teoria da aprendizagem da área da pedagogia que discute o desenvolvimento do indivíduo, de acordo com sua faixa etária.

Nos dizeres dos professores, fica expressa uma visão de leitura para o Ensino Médio como trabalho, mas não dizem que tipo de trabalho é esse. Os termos *cobrança*, *responsabilidade* e *aprofundamento* apresentam uma ideia de que a prática da leitura nessa etapa de ensino se desvincula da visão de “prazer” que é recorrentemente citada em seus dizeres, para o ensino de leitura no fundamental II, evidenciando que a leitura nessa etapa de ensino deve ser algo sem cobrança e cujo prazer é o eixo norteador para se conduzi-la.

Longe de se criar um consenso de um projeto de leitura para o Ensino Médio, os professores apresentam, em suas experiências e expectativas como professores de Língua Portuguesa que orientam o ensino da leitura, um discurso afetado por cobranças externas (vestibulares), ditaduras de documentos oficiais, teorias mal apropriadas que comprometem uma proposta de leitura que possa ir ao encontro das expectativas e necessidades reais do contexto específico no qual estão inseridos.

Além disso, mostram-se divididos entre uma concepção de leitura que desperte o prazer e uma que seja relacionada ao trabalho aprofundado, sendo esta última a mais privilegiada no Ensino médio, nos dizeres dos participantes desta pesquisa. Essa divisão coloca o trabalho com prática da leitura sem um direcionamento claro sobre que tipo e que concepção de leitor e leitura deve existir na formação de leitores no Ensino Médio. Essas

visões estão relacionadas com os “modelos de leitura” propagados no meio educacional e alguns modos valorizados de se ler, os quais carecem de um repensar para uma escolha teórica consciente no trabalho com a prática da leitura.

Diante disso, a visão de leitura que os professores, participantes desta pesquisa, consideram importante para o a formação de leitores no Ensino Médio está dicotomizada, ora por meio do gosto pessoal do professor de língua portuguesa e a forma de ler que mais lhe agrada, ora pelo discurso dos estudantes nos comentários dos seus gostos e interesses, visto que os professores destacam esses aspectos como sendo significativos para desenvolver a formação de leitores no Ensino Médio. A leitura vista como um trabalho que se ensina por meio de atividades planejadas não é contemplada nos dizeres deles.

A questão é que não se trata de simplesmente desenvolver o gosto, mas de mostrar que, por meio da leitura interativa e discursiva, podemos levar os estudantes a ler, tendo em vista o período sócio-histórico, a formação social, e a entender que isso tem implicações históricas e culturais. Desenvolver atividades que sinalizem para o funcionamento da memória e para as implicações sociais e ideológicas dos textos pode se apresentar como uma contribuição necessária para a expansão do conhecimento e essa perspectiva de ensino pode ser desenvolvida tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Reconhecemos que, se o professor tiver claro os fundamentos de uma concepção de leitor/leitura e texto na visão interacionista, será capaz de escolher atividades variadas e diferentes tendo em vista os objetivos propostos a fim de contemplar as especificidades de cada etapa de ensino. Diante disso, entendemos que a diferença de ensinar leitura no Ensino Médio em relação ao Ensino Fundamental se instaura em critérios da psicologia e da pedagogia escolar, sendo necessário e significativo considerar a idade, o gosto e o interesse de crianças e jovens para saber escolher adequadamente um tema, um gênero discursivo, estratégias de leitura e metodologias. Além disso, no Ensino Médio, de acordo com o currículo, há que se trabalhar o cânone literário e isso implica pensar a forma de conceber o texto literário e como trabalhá-lo em uma perspectiva estética e cultural.

Nesse sentido, há necessidade de se pensar um projeto de leitura no Ensino Médio considerando esses elementos acima citados para que essa prática seja um meio de transformação que eleve o ser humano a condições de vida cada vez melhores. Isso exige do professor estudos, reflexões e ações para escolher uma proposta teórico-metodológica capaz de dar conta desse objetivo.

Para aclarar ainda mais quais concepções estão subjacentes às práticas de leitura realizadas pelos professores com estudantes do Ensino Médio, perguntamos aos professores quais são os objetivos que devem nortear o ensino e aprendizagem dessa prática. Segue abaixo o quadro de resposta dos dez (10) professores desta pesquisa:

Quadro 7 - Em sua consideração quais são os objetivos que devem nortear o ensino/aprendizagem da prática da leitura no Ensino Médio?

JUSTIFICATIVAS – QUAIS SÃO OS OBJETIVOS QUE DEVEM NORTEAR O ENSINO/ APRENDIZAGEM DA PRÁTICA DA LEITURA NO ENSINO MÉDIO?		Freq.	%
Prof. 1	Os objetivos que podem nortear o ensino-aprendizagem da prática de leitura para este nível podem ser o da fruição, para criar o gosto pela leitura; a leitura como pretexto de estudo da língua; e a leitura de obras de acordo com o programa de ensino de literatura.	1	10%
Prof. 2	O principal objetivo é fazer uma leitura mais dinâmica onde devemos trabalhar com os diversos gêneros levando os alunos a melhorar a compreensão e a interpretação dos textos.	1	10%
Prof. 3	A escrita, oralidade, crítica.	1	10%
Prof. 4	Maior conhecimento sobre diversos assuntos (informação), leitura prazerosa, chance de argumentação, narração, críticas. É a própria formação do indivíduo.	1	10%
Prof. 5	O aluno deve ser capaz de fazer uso da linguagem e compreender todas as tipologias textuais que são veiculadas no cotidiano para que exerça plenamente sua cidadania.	1	10%
Prof. 6	Mostrar ao aluno que ler é bom. Ensinar o aluno a pesquisar no texto. Levar o aluno ao entendimento que ler é conhecer o mundo.	1	10%
Prof. 7	Formar pessoas que sejam capazes de ler nas entrelinhas, sejam capazes de entender, perceber o objetivo do escritor.	1	10%
Prof. 8	Sempre aperfeiçoar a leitura do mundo desse indivíduo proporcionando crescimento e também experiências que a leitura de todo tipo de texto realiza.	1	10%
Prof. 9	Devemos trazer da prática da leitura um hábito prazeroso, procurando levar o aluno a perceber diferenças nos discursos de acordo com a época e o objetivo da leitura.	1	10%
Prof. 10	Preparação para vestibular, concurso, lazer e ajuda em todas as disciplinas, visto que na sua maioria é interpretação.	1	10%
Total		10	100%

Fonte: Autora.

Os participantes desta pesquisa mostram diferentes objetivos para o ensino de leitura no Ensino Médio. Os principais objetivos são o da fruição, da criação do gosto, do lazer e prazer pela leitura, da leitura como pretexto para o ensino de língua. Além desses, levar os alunos a melhorar a compreensão e interpretação de texto, conhecer diversos assuntos, argumentar, narrar, criticar, formar o indivíduo, fazer uso da linguagem e de todas as tipologias textuais para exercer a cidadania, mostrar que ler é bom, ensinar o aluno a pesquisar no texto, levar o aluno ao entendimento de que ler é conhecer o mundo, capacitar o aluno a ler nas entrelinhas, entender e perceber o objetivo do escritor, levar o aluno a perceber

as diferenças nos discursos de acordo com a época e o objetivo do escritor, preparar o aluno para o vestibular e concurso.

No entanto, entre vários objetivos distintos, há alguns que são recorrentes nos dizeres, como é o caso da leitura cujo objetivo está relacionado à fruição, lazer e prazer; podemos perceber essa recorrência em quatro (40%) dizeres dos professores:

“Os objetivos que podem nortear o ensino-aprendizagem da prática de leitura para este nível podem ser o da fruição, para criar o gosto pela leitura; a leitura como pretexto de estudo da língua; e a leitura de obras de acordo com o programa de ensino de literatura.”

“Maior conhecimento sobre diversos assuntos (informação), leitura prazerosa, chance de argumentação, narração, críticas. É a própria formação do indivíduo”.

“Devemos trazer da prática da leitura um hábito prazeroso, procurando levar o aluno a perceber diferenças nos discursos de acordo com a época e o objetivo da leitura.”

“Preparação para vestibular, concurso, lazer e ajuda em todas as disciplinas, visto que na sua maioria é interpretação.”

Em relação ao objetivo da leitura vista como fruição, prazer e lazer, fica claro que o professor incorporou demasiadamente esse discurso, como uma maneira de trazer ao seu discurso credibilidade, visto que essa concepção, ainda que tenha sido disseminada e apropriada pelos professores aqui no Brasil de forma inadequada, tem sido um eixo norteador para o desenvolvimento da leitura, a fim de apagar do discurso educacional a ideia de leitura como cobrança e obrigação. Frente a isso, compreendemos que há necessidade de repensar a leitura no contexto escolar, tendo em vista as palavras do estudioso americano Goodman (1991, p. 31): “os professores precisam estar atentos para não se excederem no zelo da promoção da leitura como ato de lazer”.

É importante refletir no dizer do **Prof. 1**, que, além do objetivo da leitura vista como “fruição”, destaca o objetivo da leitura como “*pretexto de estudo da língua*”, o que merece atenção especial por nossa parte. Considerá-la como “pretexto” para estudar a língua pode comprometer um projeto de leitura, visto que sua contribuição fica relegada. Além disso, muito se discutiu nos anos 80 que o texto não deve servir de pretexto para o ensino da gramática como se percebeu em muitas práticas pedagógicas no contexto escolar.

Entendida assim, a leitura para esse professor é meramente a compreensão da estrutura da língua, expressando uma desculpa, mostra uma ideia de depreciação do valor

da leitura, como se ela não tivesse, em sua própria natureza, seu valor. A leitura se justifica pelo ato de ler e, sendo assim, de compreender o mundo. Saber ler é o mesmo que conhecer a gramática da língua? Ou aprendemos a língua para saber ler com competência? Entendemos que no processo da leitura esses dois elementos podem estar intrinsecamente ligados. Quando lemos com criticidade aprendemos a língua em uma concepção que vai além da visão estrutural, trata-se de uma perspectiva de aprendizado o qual engloba costumes, valores, cultura e sociedade e, assim, interagimos nos diferentes contextos sócio-comunicativos.

Em se tratando do participante desta pesquisa, o professor de língua portuguesa, é previsível que este se preocupe com a leitura que sirva para a compreensão da língua. Mas, o professor de L. P. deve ter claro que ensinar leitura não é um vale-tudo. A impressão que esse dizer nos passa – que tudo o que se diz sobre leitura seja para o bem ou para o mal – foi incorporado em seu discurso. Há de certa forma, uma falta de discernimento metodológico e clareza na escolha de uma corrente teórica que fundamente seu trabalho para o ensino dessa prática.

É inegável que o leitor competente necessita de conhecer e articular, também, os aspectos linguísticos, contudo não é só na materialidade do texto que a interação entre ele e o leitor se realiza, do ponto de vista compreensivo. Em uma visão discursiva, a leitura acontece de forma mais plena quando mobilizamos, também, elementos não linguísticos que fazem parte do contexto de produção, do momento sócio-histórico em que o texto foi produzido, da formação discursiva em que o texto se inscreve e da ideologia presente na formação discursiva. Ler, dessa forma, para além do conhecimento linguístico, proporciona ao leitor conhecimento da cultura, da sociedade, de uma época, dos costumes dessa sociedade, das ideias preponderantes de um determinado grupo social e do ponto de vista daquele que fala e escreve.

Outro objetivo que aparece com recorrência em dois (20%) dizeres é a leitura cujo objetivo é aperfeiçoar o conhecimento de mundo, como podemos observar abaixo:

“Mostrar ao aluno que ler é bom. Ensinar o aluno a pesquisar no texto. Levar o aluno ao entendimento que ler é conhecer o mundo.”

“Sempre aperfeiçoar a leitura do mundo desse indivíduo proporcionando crescimento e também experiências que a leitura de todo tipo de texto realiza.”

O objetivo da leitura para a preparação ao vestibular e concurso aparece em um dizer (10%) dos professores.

“Preparação para vestibular, concurso, lazer e ajuda em todas as disciplinas, visto que na sua maioria é interpretação.”

Já a leitura vista com o objetivo de interpretação e compreensão textual povoa o dizer de 30% dos professores como podemos ler nos enunciados abaixo:

“O principal objetivo é fazer uma leitura mais dinâmica em que devemos trabalhar com os diversos gêneros levando os alunos a melhorar a compreensão e a interpretação dos textos.”

“Formar pessoas que sejam capazes de ler nas entrelinhas, sejam capazes de entender, perceber o objetivo do escritor.”

“O aluno deve ser capaz de fazer uso da linguagem e compreender todas as tipologias textuais que são veiculadas no cotidiano para que exerça plenamente sua cidadania.”

A visão de se trabalhar com diversos gêneros textuais, que aparece no primeiro enunciado, mostra o papel social de professora de língua portuguesa, a qual se apropriou do discurso dos documentos oficiais, principalmente as DCE (PARANÁ, 2008), que orientam o ensino de leitura na perspectiva dos gêneros discursivos. Além disso, os professores da rede estadual de educação vêm recebendo um tipo de formação continuada com essa base teórica. Essa formação ofertada pelo Departamento de Educação Básica (DEB), no ano de 2008, teve os próprios assessores técnicos de Língua Portuguesa desse departamento ministrando os cursos. Já nos anos de 2009, 2010 e 2011, os professores da rede foram convidados para fazer parceria aos assessores da área de Língua Portuguesa dos Núcleos Regionais de Educação. Um dos principais objetivos desses cursos era a disseminação das Diretrizes Curriculares no estado do Paraná.

Outro professor apresenta, de forma muito vaga, o objetivo do ensino de leitura no Ensino Médio, elencando-o em três termos principais **“A escrita, oralidade, crítica.”** Percebemos, nesse dizer, uma preocupação de o professor mostrar que está em consonância com o discurso das DCE (PARANÁ, 2008); sendo assim, atualiza seu dizer em concepções teórico-metodológicas de leitura com base nesse documento oficial, visto que são considerados como legítimos para a orientação do ensino da disciplina de língua portuguesa.

Esse documento oficial deixa explicitado que o ensino de Língua portuguesa deve nortear-se pelo desenvolvimento das práticas discursivas da leitura, escrita e oralidade (PARANÁ, 2008). Há, no dizer desse professor, um vácuo semântico que mostra a falta de distinção conceitual entre objetivos e práticas discursivas a serem trabalhadas no ensino de Língua Portuguesa. Entendemos que objetivo é o propósito a que desejamos chegar com determinada atividade ou proposta. Já a prática discursiva da leitura diz respeito à habilidade de compreensão do discurso no processo interlocutivo. O único termo que sugere uma ideia de objetivo é *crítica*, também citada em outro dizer do professor como:

“Maior conhecimento sobre diversos assuntos (informação), leitura prazerosa, chance de argumentação, narração, críticas. É a própria formação do indivíduo.”

Para outro sujeito, o objetivo do ensino de leitura no Ensino Médio deve levar o aluno a:

“[...] fazer uso da linguagem e compreender todas as tipologias textuais que são veiculadas no cotidiano para que exerça plenamente sua cidadania.”

É significativo refletir, nesse dizer, a respeito do uso da terminologia *tipologias textuais*, a qual filia o professor à formação discursiva de uma concepção de linguagem considerada tradicional por muitos estudiosos da área da linguagem e pelos PCNEM (BRASIL, 2000) e pelas DCE (PARANÁ, 2008). Essa concepção cedeu espaço às concepções teóricas centradas no texto/contexto e na interação social das práticas discursivas que chegaram ao Brasil na década de 1970 e início de 1980, quando as primeiras obras do Círculo de Bakhtin começaram a ser lidas nos meios acadêmicos (PARANÁ, 2008).

A crítica ao ensino das tipologias textuais corresponde à visão de leitura e de escrita descontextualizadas à realidade social em que o trabalho do ensino de leitura e de escrita se restringia apenas aos estudos de textos narrativos, descritivos e dissertativos. Sendo assim, o gênero textual veio como uma perspectiva cuja função social é determinada de acordo com as práticas vigentes na sociedade, sendo os textos que circulam nas diferentes esferas sociais, como um bilhete, uma notícia, um *e-mail*, um *blog*, um fórum de discussão, entre outras infinitudes de gêneros discursivos, formas textuais, que devem ser levadas para a sala de aula, a fim de desenvolver a capacidade leitora dos estudantes para prepará-los à vida em sociedade.

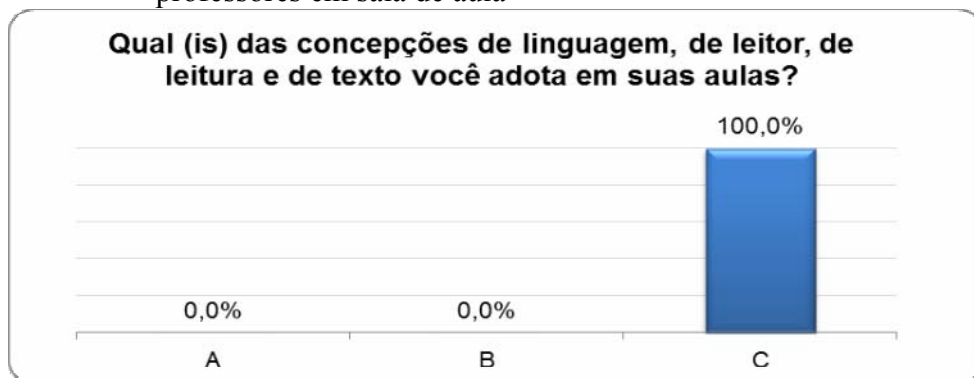
Percebemos que os professores mostram, em seus dizeres, objetivos variados em relação ao ensino de leitura no Ensino Médio. Essa variabilidade apresenta

objetivos que se inscrevem na preocupação dos professores de corresponder às expectativas dos alunos do Ensino Médio, quando citam vestibular e concurso. No entanto, esse objetivo vai de encontro ao discurso dos documentos oficiais PCNEM (BRASIL, 2000) e DCE (PARANÁ, 2008), os quais se referem à leitura como um meio social para a vida, e a vida não é só vestibular e concurso.

Em exceção a esse objetivo, os demais são objetivos que podem ser considerados tanto para o ensino fundamental II quanto para o Ensino Médio. Objetivos mais específicos em uma visão de aprofundamento da leitura no Ensino Médio ficaram silenciados. Falam em trabalhar com diversos gêneros textuais, mas, em nenhum momento, citam quais gêneros são mais apropriados para essa etapa de ensino e com quais objetivos trabalhá-los. São objetivos genéricos que apresentam uma leitura superficial dos documentos oficiais PCNEM (BRASIL, 2000), DCE (PARANÁ, 2008) e, principalmente, das teorias vigentes.

Para além dos objetivos que colaboram, também, para revelar o viés teórico-metodológico do trabalho docente, perguntamos aos sujeitos desta pesquisa em qual concepção de linguagem, de leitor, de leitura e de texto fundamentam-se para ensinar leitura no Ensino Médio. O gráfico abaixo nos permite visualizar as repostas dos professores:

Gráfico 5 – Concepções de linguagem, de leitor, de leitura e de texto adotadas pelos professores em sala de aula



Total de sujeitos-professores: 10

Responderam a questão: 100% dos professores

Responderam a concepção c (interacionista): 10 (100%)

Fonte: Autora.

A – Linguagem como forma de pensamento, é aquela que entende a linguagem como a tradução do pensamento. Nela, o falar e escrever bem estão ligados diretamente ao domínio e internalização das regras gramaticais as quais organizam o pensamento e o exteriorizam por meio da linguagem. O texto é visto como um produto, não cabendo nada para o leitor senão “captar” as intenções psicológicas do produtor do texto. O leitor ocupa um papel extremamente passivo em relação à prática da leitura. Nessa abordagem preconiza-se um único sentido ao texto.

B – Concepção de linguagem vista como instrumento de comunicação. Nessa perspectiva, a língua é entendida como um código de transmitir mensagens de um emissor para um receptor. Descreve o funcionamento da língua, mas não em situação de uso. Nessa perspectiva o texto é visto, também, como simples produto da codificação de um emissor pelo leitor, bastante a ele, o conhecimento do código, uma vez que este é totalmente explícito. Sendo assim, a leitura é concebida como decodificação e o papel do leitor é essencialmente passivo.

C – Concepção que enfatiza a linguagem em situação de uso, ou seja, como forma de interação, pois considera o contexto de produção, os interlocutores, o momento sócio histórico, a finalidade do texto. O enunciado é visto como uma prática sócio comunicativa dinâmica e que se constrói pela interação entre o texto e o leitor. O texto é visto como o lugar da interação, portanto esse processo dialógico proporciona ao leitor um papel ativo em que necessita mobilizar um conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento comunicativo.

Essa questão foi respondida de forma unânime com 100% das repostas na concepção C, representando que no discurso todos os professores se filiam à concepção de linguagem interacionista.

Para que pudéssemos conhecer, por meio dos dizeres dos professores, uma prática de leitura realizada em sala de aula, na visão interacionista, solicitamos que escrevessem um exemplo de uma prática de leitura nessa concepção.

Segue o quadro com as respostas dos professores:

Quadro 8 - Exemplos de práticas de leitura na concepção de linguagem interacionista.

JUSTIFICATIVAS		Freq.	%
Prof. 1	A escolha do ensino pela concepção da linguagem como interação se deve primeiramente pela minha formação. Decorrente disso, penso que o momento histórico e os estudos bakhtinianos e de seus signatários promovem o ensino de língua de modo mais significativo.	1	10%
Prof. 2	Eu procuro nas minhas aulas fazer com que o aluno reflita sobre o que leu e que através da leitura consiga ter uma opinião sobre o assunto e não apenas ler só para fazer as atividades propostas.	1	10%
Prof. 3	Sendo o texto uma forma de interação com o leitor; trabalho com análise de texto com conversação, onde o aluno se coloca no lugar do autor, sua intenção, reconhecendo as ideias implícitas e explícitas, seu aprendizado.	1	10%
Prof. 4	Vários textos de mensagens, informações são bem vindas. Não têm o costume de leitura de livros.	1	10%
Prof. 5	Não respondeu.	1	10%
Prof. 6	Geralmente, em minhas aulas opto por trazer textos de jornais, revistas com intuito de mostrar que as leituras, textos escritos, estão presentes no nosso cotidiano e, portanto, ler é poder. Poder para criticar, avaliar, organizar as ideias.	1	10%
Prof. 7	Quando trabalho com leitura em minhas aulas, sempre procuro analisar com os alunos como foi escrito, pontuação utilizada, objetivos do texto.	1	10%
Prof. 8	O leitor não deve ser apenas um decodificador e muito menos um ser passivo diante do que lê, afinal deve escolher o que realmente é importante em sua leitura.	1	10%
Prof. 9	O trabalho de literatura sobre Realismo, Parnasianismo e Naturalismo é uma leitura dos acontecimentos sociais, literários e artísticos daquela época, mas cada grupo tem a liberdade de apresentá-lo utilizando a linguagem corrente.	1	10%
Prof. 10	Não respondeu.	1	10%
Total		10	100%

Fonte: Autora.

O silenciamento nessa questão foi utilizado por 20% dos professores. Apesar de terem assinalado que adotam a concepção interacionista em suas aulas de leitura, não responderam o motivo da escolha e não exemplificaram uma aula na abordagem que assinalaram. Como há palavras no silêncio, supomos que os professores disseram o que se esperava deles, mas apagaram do seu discurso, a possibilidade de se apresentarem como

conhecedores e atuantes de uma perspectiva que assumiram e, portanto, consideram significativa para o ensino de leitura.

A visão de leitura interacionista foi exemplificada pelos professores por meio de práticas de leitura entendidas por eles como sendo interacionistas. Diante disso, elegemos algumas marcas enunciativas desses dizeres, que consideramos representativas para categorizar o entendimento que eles têm sobre a leitura/leitor e texto do ponto vista da interação. Transcrevemos, a seguir, o recorte dos enunciados, mantendo o dizer dos professores sem alteração: *“refletir sobre o que leu”, “análise de texto e da pontuação”, “opinar sobre um assunto”, “o aluno se colocando no lugar do autor”, “reconhecer a intenção do autor”, “reconhecer ideias implícitas e explícitas”, “ler vários textos de mensagens”, “ler é poder para criticar, avaliar e organizar ideias”, “perceber os objetivos do texto”, “ler é não decodificar o texto”, “ler a literatura tendo em vista os acontecimentos sociais, literários e artísticos da época.”*

O que é mostrado nesses dizeres são características que correspondem mais a objetivos e breves conceitos de leitura do que propriamente a aspectos conceituais e metodológicos que exemplifiquem uma aula de prática de leitura na visão interacionista. Ao considerarem a visão de leitor, leitura e texto na concepção interacionista, os professores mostram um discurso muito afetado com as terminologias usuais para o desenvolvimento de um aluno que tanto se prega nos documentos oficiais, nos estudos teóricos de que a escola deve objetivar um ser crítico e reflexivo por meio da leitura. Essa apropriação do discurso do outro aponta que há um tipo de conhecimento por parte do professor, pelo menos no que tange a um dos objetivos para o trabalho com a leitura no Ensino Médio.

Percebemos que há um apagamento de como se dá o desenvolvimento dessa criticidade na visão interacionista, seja pelo viés da linguística textual, da semiótica, da análise do discurso, da teoria da enunciação, dos gêneros do discurso, uma vez que em muitos dizeres não há uma dimensão muito clara de práticas de leitura na concepção de linguagem interacionista e de leitura discursiva.

A formação discursiva a que o professor filiou o seu trabalho no ensino de práticas de leitura interacionista deve trazer elementos linguísticos e enunciativos que possam evidenciar as ideias preponderantes da formação discursiva da linguagem interacionista, o que não aconteceu na maioria dos dizeres, pois o que de fato faz ser um enunciador¹² competente

¹² A visão de enunciador aqui posta remete à ideia defendida pela Análise do Discurso de que o sujeito representa em cada contexto sócio-comunicativo um determinado papel social. Nesta pesquisa, no momento da cena enunciativa, o papel social representado pelo professor é de professor de Língua Portuguesa, o qual deve dominar o discurso da formação a que filiou a prática de leitura que realiza com estudantes do Ensino Médio: a interacionista.

de um discurso, segundo Maingueneau (2005, p. 56), é “ser capaz de reconhecer enunciados como ‘bem formados’, isto é, que pertencem a sua própria formação discursiva”.

Percebemos que os professores não deixaram claro quais as práticas de leitura por eles adotadas em sala de aula correspondem à perspectiva interacionista, com exceção do professor um (1) que, muito embora não tenha relatado um exemplo de uma prática de ensino de leitura na perspectiva interacionista, soube dizer em quem se fundamenta e o porquê dessa fundamentação teórica, para desenvolver um trabalho de leitura com o Ensino Médio, como podemos ler em seu enunciado:

“A escolha do ensino pela concepção da linguagem como interação se deve primeiramente pela minha formação. Decorrente disso, penso que o momento histórico e os estudos bakhtinianos e de seus signatários promovem o ensino de língua de modo mais significativo.”

No dizer de outro participante, podemos perceber que há uma preocupação do professor em promover uma leitura que transcenda a simples decodificação, como se observa a seguir:

“O leitor não deve ser apenas um decodificador e muito menos um ser passivo diante do que lê, afinal deve escolher o que realmente é importante em sua leitura.”

Nesse dizer, há uma visão do que não se deve fazer/ser com a leitura e como leitor, conforme o expresso neste enunciado **“o leitor não deve ser apenas um decodificador”**, mas não se fala como deve ser uma aula em que a prática da leitura instigue o leitor para ser ativo diante da leitura e não um mero decodificador. A leitura interacionista no Ensino Médio deve ampliar o conhecimento e proporcionar “novos olhares” por meio de atitudes responsivas diante do texto. Além disso, **“escolher o que é realmente importante em sua leitura”**, como dito por um professor, deve ser um trabalho de intervenção mediadora do professor, pois é a ele que cabe orientar o processo de interação e interlocução, para que haja uma leitura compreensiva pelo estudante.

Embora todos os 10 (100%) professores tenham assinalado que adotam a concepção de leitura, de leitor e texto interacionista, seus dizeres deixam entrever uma noção de linguagem interacionista sem muita clareza; não se observa, na maioria dos dizeres, por meio do léxico dos professores que tipo de prática de leitura interacionista realizam com os estudantes do Ensino Médio. A importância de relacionarem em seus dizeres elementos

teórico-metodológicos significativos de teorias interacionistas traria embasamento a esse dizer do professor o qual filiou o seu trabalho de leitura à concepção interacionista. Verificamos uma dicotomia entre a teoria e a prática de leitura que o professor diz em seu discurso, pelo fato, já mencionado, pois diz adotar a concepção interacionista, no entanto não deixa evidente a forma como isso acontece em sua prática.

Os conceitos advindos de teorias interacionistas como também da análise do discurso, cujas visões de leitura e leitor enfatizam que o sentido não é dado *a priori*, mas mobilizado pelo leitor, considerando aspectos linguísticos e contextuais como a história e a ideologia, são necessários para uma leitura interlocutiva e discursiva do texto, colocando o estudante em um papel ativo perante o texto. No dizer dos sujeitos, não são explorados nem mesmo os gêneros discursivos, concepções teóricas muito propagadas nos cursos de formação continuada, como já citamos anteriormente, para os professores da rede pública, orientados, principalmente, pelos documentos oficiais DCE (PARANÁ, 2008). Não há evidência de um trabalho com a leitura por meio dos gêneros discursivos no tocante a aspectos conceituais em relação ao contexto de produção, dos elementos composicionais, estilísticos/enunciativos e de conteúdo na concepção bakhtiniana de gênero discursivo.

Os dizeres dos professores sugerem uma preocupação destes professores em atualizar seus discursos com base nas concepções de leitor, leitura e texto vigentes no momento, como é o caso da interacionista, visto que negar essa teoria os coloca em uma visão de professores tradicionais, conservadores e, muitas vezes, resistentes a mudanças, ainda que tenham dificuldade de colocá-la em prática. Essa escolha os insere na formação discursiva interacionista, a qual dizem adotar em sala de aula.

O complexo descompasso entre teoria e a prática se deve, entre tantos fatores, à falta de uma formação continuidade sólida, às péssimas condições de trabalho do professor da escola pública, às questões estruturais como (salas de aulas lotadas de alunos, falta de materiais pedagógicos e recursos tecnológicos), à própria gestão da escola, às inconstantes políticas públicas educacionais. Além destes, há também fatores ligados ao agir do professor, pois é preciso praticar a teoria que se adota em um processo dialético permanente de ação-reflexão-ação.

É reconhecido no discurso acadêmico, por meio de estudos, propostas pedagógicas e teorias críticas da educação postas, que as concepções estruturalistas de linguagem não contribuem para uma leitura competente de mundo, portanto superada pela concepção interacionista. O fato é que esses sujeitos, ao escolherem a visão interacionista, parecem eleger uma perspectiva que acreditam ser significativa para o desenvolvimento da

leitura, mas demonstram em seus dizeres fragilidade conceitual e metodologias que ratificam uma prática de leitura na visão interacionista, tendo em vista a formação de um leitor que dialoga com o texto buscando os possíveis sentidos textuais para uma leitura compreensiva e responsiva, atitudes fundamentais para o alcance do leitor crítico e reflexivo.

Dessa forma, os professores mostram em seus dizeres que desejam um leitor crítico e reflexivo, entretanto não apresentam fundamento teórico suficiente para a sua filiação na formação discursiva interacionista, o que, conseqüentemente, pode implicar uma prática pedagógica que não sustenta a base teórica assumida por eles em seus dizeres, uma vez que teoria e prática andam juntas para uma ação pedagógica reflexiva e consciente de escolhas teórico-metodológicas.

Apenas um professor (10%) procurou mostrar, pelo discurso, a concepção de linguagem que percebe o texto como lugar de interação com o leitor, aproximando-o da visão interacionista. Esse professor diz que analisa o texto utilizando a “conversação” e que, além disso, usa a estratégia em que o aluno se coloca no lugar do autor e cita que, para ler, é necessário reconhecer as ideias implícitas e explícitas. Segue abaixo o seu dizer:

“Sendo o texto uma forma de interação com o leitor; trabalho com análise de texto com conversação, onde o aluno se coloca no lugar do autor, sua intenção, reconhecendo as ideias implícitas e explícitas, seu aprendizado.”

Já a afirmação de que o estudante/leitor deve colocar-se no lugar do autor pode parecer uma prática interacionista, se a mesma estiver objetivando a contextualização do momento histórico, para que o estudante compreenda o motivo das escolhas lexicais realizadas pelo autor e da sua forma de pensar, comparado à forma de pensar do estudante em um dado momento sócio-histórico. Trata-se de uma estratégia de ensino da leitura que tem como fundamento a característica do desafio para provocar no aluno o pensar, indagando-o com um enunciado típico desse discurso: Se fosse você no lugar do autor, o que faria? Esse tipo de procedimento propicia uma interlocução entre leitor e texto e, a partir disso, pode promover a construção dos sentidos textuais.

Em outro dizer, o professor associou a prática de leitura interacionista com ênfase no ensino de literatura e trouxe alguns aspectos que o filiam, em certa medida, à concepção de leitura interacionista, destacando que

“O trabalho de literatura sobre Realismo, Parnasianismo e Naturalismo é uma leitura dos acontecimentos sociais, literários e artísticos daquela época, mas cada grupo tem a liberdade de apresentá-lo utilizando a linguagem corrente.”

Sendo assim, como a literatura é uma leitura prevista no plano de trabalho docente do Ensino Médio e muito cobrada nos vestibulares, esse professor trouxe exemplos de como entende a visão interacionista no Ensino de literatura nessa etapa de ensino. Em seu dizer, mostrou aspectos importantes que indicam a visão interacionista de linguagem, *como “a leitura dos acontecimentos sociais, literários e artísticos daquela época.”*

É coerente dizermos que essa ideia de leitura do professor na perspectiva interacionista, de forma não tão precisa, contempla alguns procedimentos relacionados ao fato de que o leitor precisa mobilizar para ler, tendo em vista a leitura interacionista e discursiva, cuja base teórica, desta última citada, é a dos estudos da análise do discurso. Nessa teoria, elementos linguísticos (internos) e não linguísticos (externos) fazem parte de procedimentos que devem ser mobilizados pelo leitor para a produção dos possíveis sentidos do texto. Sendo assim, o sujeito citou que realiza a leitura de obras literárias considerando um dos elementos do contexto geral contemplado na AD, a historicidade. Segundo Orlandi (2000, p. 59), “quando lemos estamos produzindo sentidos (reproduzindo-os ou transformando-os). Mais do que isso, quando estamos lendo, estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção dos sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada.”

Como ler na visão interacionista e discursiva pressupõe, também, conhecer os aspectos relacionados à história, a fim de contextualizá-los para a produção de determinados sentidos textuais, fica evidente, no dizer do professor, uma concepção de leitura, leitor e texto próximos ao interacionismo sócio-discursivo.

O professor acrescenta, também, indicativos de uma estratégia de leitura que utiliza com seus alunos do Ensino Médio, ao dizer que procura dar liberdade para que os estudantes apresentem suas leituras utilizando a linguagem corrente. Entendemos que se trata de uma maneira de incentivar a leitura, aproximando uma linguagem de época à linguagem utilizada no contexto atual em que o estudante está inserido. Esse recurso didático utilizado pelo professor tem sua validade na medida em que buscamos uma leitura compreensiva e esta não seja impedida pelo uso desse recurso.

Notamos que, nos dizeres dos sujeitos, há predominância de perspectivas que os filiam em práticas de leitura na visão tradicional e algumas próximas ao interacionismo. As práticas de leitura, com base nos conceitos e significados interacionistas, tendo em vista os estudos de leitura discursiva e interacional, permeiam com mais clareza

apenas dois (20%) dizeres dos professores, com lacunas conceituais como discutido anteriormente.

Percebemos que os professores tentam incorporar em seus discursos os conceitos de interação em relação às práticas de leitura que realizam com estudantes do Ensino Médio, no entanto, ainda não os apresentam bem definidos. O que eles apresentam com muita recorrência são estratégias, procedimentos e recursos didáticos significativos para ensinar leitura, mas há uma ausência de embasamento teórico relacionado à perspectiva interacional da linguagem. Se esses recursos fossem aliados ao conhecimento de uma base teórica mais sólida para ensinar leitura, o projeto de leitura que esses professores desejam realizar no Ensino Médio atingiria a perspectiva à qual filiaram seu trabalho.

5.2 O ENSINO DE PRÁTICA DE LEITURA COM BASE NO LIVRO DIDÁTICO, EM OBRAS LITERÁRIAS E EM PROJETOS DE LEITURA

Com a finalidade de melhor identificar as variedades de práticas de leitura e as concepções que as sustentam, os sujeitos da pesquisa descreveram práticas de leitura que realizam quando usam o livro didático. Reconhecemos que muitos professores têm no livro didático seu principal material de trabalho. Desse modo, esses dizeres podem demonstrar, também, a coerência ou não entre teoria interacionista assumida no discurso e práticas realizadas no Ensino Médio.

Observemos as respostas dos professores:

Quadro 9 – Exemplos de práticas de leitura com o uso de textos do livro didático.

JUSTIFICATIVAS – COM TEXTOS DO LIVRO DIDÁTICO		Freq.	%
Prof. 1	Leitura e estudo de acordo com as escolas literárias, as temáticas dos textos, seu contexto de produção, a estética literária, bem como a sua linguagem.	1	10%
Prof. 2	Leitura em voz alta pelo professor; compreensão oral com os alunos; compreensão e interpretação escrita.	1	10%
Prof. 3	Leitura, conversação, interpretação escrita.	1	10%
Prof. 4	Leitura; Comentários, troca de ideias; Atividade relacionadas	1	10%
Prof. 5	Quando o recurso utilizado é o livro didático a prática de leitura antecede as atividades propostas para trabalhar entonação, estudo do vocabulário e oralidade.	1	10%
Prof. 6	Realizo uma seleção de textos do livro didático, adequando-os de acordo com o interesse da turma, porém nunca deixo de trazer materiais complementares que possam acrescentar mais informações.	1	10%
Prof. 7	Muitos livros didáticos foram "perdidos" ao longo dos anos, então como menos de 50% tem livros, procuro trazer textos xerocados para fazermos nossos estudos. Cada aluno lê um pouquinho e vou fazendo pausas para análise.	1	10%
Prof. 8	Leitura com a sala toda, muitas vezes feita pelos próprios alunos.	1	10%
Prof. 9	Leitura silenciosa, Leitura oral para identificação de vocabulário novo, leitura interpretativa.	1	10%
Prof. 10	O livro adotado traz vários textos e intertexto facilitando a prática.	1	10%
Total		10	100%

Fonte: Autora.

Como desejamos conhecer as concepções de linguagem, de texto, de leitor e de leitura que estão subjacentes ao trabalho com a prática de leitura que o professor realiza em sala de aula no ensino, descreveremos os dados e analisaremos cada quadro abaixo e o que essas práticas citadas falam sobre as três concepções de linguagem, sendo elas: a concepção que vê a linguagem como forma de pensamento, a que concebe a linguagem como expressão e comunicação e, por fim, a interacionista, a qual os professores desta pesquisa filiaram seu trabalho com as práticas da leitura que realizam em sala de aula no Ensino Médio.

Por meio dos dizeres dos sujeitos, podemos perceber as visões de texto, de leitor e de leitura que estão implícitas ou explícitas nos enunciados em relação às práticas de leitura que dizem realizar com os estudantes do Ensino Médio. Para analisarmos os dados sob a luz dessas três concepções de leitura acima citadas, já publicizadas na literatura (KOCH, 2003), vamos começar a análise pelo quadro das práticas de leitura realizadas pelos professores por meio dos livros didáticos em suas aulas de leitura no Ensino Médio. Para tanto, consideraremos a visão de texto e suas implicações relacionadas à visão de leitor e de leitura.

A visão de texto como lugar de compreensão e interpretação aparece em três dizeres dos professores. Além dessa, os professores apresentam outra visão relacionada à concepção de texto como depósito de informação e lugar para se desenvolver o estudo de estruturas da língua, como entonação, estudo do vocabulário e da prática discursiva da oralidade. Há, também, uma visão de texto que se relaciona aos estudos literários; muito provavelmente, este professor lembrou-se dos textos e obras literárias que devem ser trabalhadas no Ensino Médio. Dessa forma, há nas práticas de leitura realizadas pelos professores, ora um leitor visto como ser ativo, ora como um ser passivo diante do texto. Essa revelação indica a necessidade de reflexão, revisão e ação constantes por parte do professor no processo do ensino de leitura em sala de aula.

A concepção de texto como lugar de compreensão e interpretação da escrita, implicando um leitor ativo diante do texto e que busca uma leitura compreensiva daquilo que lê, estão nos dizeres abaixo:

“Leitura em voz alta pelo professor; compreensão oral com os alunos; compreensão e interpretação escrita.”

“Leitura, conversação, interpretação escrita.”

“Leitura silenciosa, Leitura oral para identificação de vocabulário novo, leitura interpretativa.”

Outra visão de texto que podemos perceber nos dizeres dos professores é a ideia de texto como depósito de informação do qual as informações são extraídas resultando em um leitor passivo, e sua leitura serve apenas para a busca de informações textuais:

“Realizo uma seleção de textos do livro didático, adequando-os de acordo com o interesse da turma, porém nunca deixo de trazer materiais complementares que possam acrescentar mais informações.”

“Já foi realizado na escola, professores de várias disciplinas, um dia da semana cobro a leitura de textos diferenciados, jornal, etc...”

“Leitura de textos jornalísticos ou revistas feitas em sala para compreensão e exercícios.”

“Desenvolvo o projeto do jornal, onde todos os períodos participam. O jornal é feito pelos alunos e para os alunos.”

A visão de texto para estudar a estrutura da língua resultando em uma visão de leitor passivo e de leitura estrutural, também, foi lembrada nos dizeres abaixo:

“Quando o recurso utilizado é o livro didático a prática de leitura antecede as atividades propostas para trabalhar entonação, estudo do vocabulário e oralidade.”

“Leitura silenciosa, Leitura oral para identificação de vocabulário novo, leitura interpretativa.”

A visão de texto para o estudo da literatura e da linguagem a qual implica uma visão de leitor ativo e de leitura que busca a interação com o contexto em que o texto está inserido:

“Leitura e estudo de acordo com as escolas literárias, as temáticas dos textos, seu contexto de produção, a estética literária, bem como a sua linguagem.”

Além dessas, outra visão citada pelos professores foi a de texto como local de troca de ideias, o que sugere um leitor ativo e uma leitura em que haja a interação entre texto e leitor: *“Leitura; Comentários, troca de ideias; Atividades relacionadas.”*

Notamos que esses dizeres dos professores mostram-se divididos e entremeados em concepções de texto de linhas teóricas diferentes. Em cada enunciado acima, observamos visões de texto que se inscrevem em diferentes correntes teóricas sobre os estudos de linguagem e texto/leitor/leitura. Dessa forma, os conceitos de texto apresentados

nos dizeres revelam-se contraditórios, em se tratando da filiação à qual os professores desta pesquisa inscreveram sua linha teórica para desenvolver a prática da leitura no Ensino Médio, a interacionista.

Além da visão de texto como uma possibilidade de se compreender e interpretar significados, nos dizeres acima, observamos que os professores preocupam-se de forma relevante em trabalhar o texto como um meio de desenvolver a oralidade e não propriamente a leitura, pois associam o texto como lugar de trabalho da entonação, do estudo da oralidade e do vocabulário. Esse tipo de atividade mostra que o nível de leitura trabalhado no Ensino Médio relaciona-se com o da superfície do texto, ou seja, com a leitura da decodificação, revelando a necessidade de um trabalho específico e centrado na prática da leitura interacional e interlocutiva.

Essa visão de texto passa a ser pretexto para desenvolver esses fins, os quais esvaziam o discurso da visão de texto desses professores com a perspectiva da leitura para a mobilização dos sentidos textuais, ou seja, da proposta de desenvolver a prática da leitura de forma crítica e reflexiva, ainda mais em se tratando do ensino de leitura no Ensino Médio.

O tratamento dado por esses professores ao conceber o texto dessa forma direciona-os à visão de texto cuja concepção é a de comunicação e expressão que está ligada à teoria da comunicação e vê o texto como um conjunto de signos que se combinam segundo regras capazes de transmitir uma mensagem ao receptor. Essa visão pressupõe uma contradição à formação discursiva dos professores, os quais filiaram seu trabalho com a prática da leitura na visão interacionista. Para que o texto seja visto em uma perspectiva interacional, é preciso compreendê-lo sob aspectos linguísticos e sociais. Os aspectos sociais dizem respeito ao processo de comunicação, cujo nascimento provém de uma necessidade social.

Daí faz-se necessário entender que interagir por meio da linguagem é conceber as condições de produção que envolvem todo texto, compreendendo que ele tem algo a dizer para alguém, quem diz assume um papel social, esse dizer está situado em um determinado tempo/espaço e, também, na história e na ideologia a qual apresenta o posicionamento daquele que diz e uma intencionalidade sócio-comunicativa. Nessa visão, o enunciador age sobre o enunciatário, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da enunciação.

Portanto, considerar esses aspectos textuais ao ler significa compreender os procedimentos que envolvem todo ato enunciativo para uma leitura interacional e discursiva e, dessa forma, compreender o processo dialógico que todo leitor precisa estabelecer com o

texto. Trata-se de um diálogo que começa com o texto e transcorre em um movimento contínuo com o mundo.

É dessa forma que o estudo do vocabulário passa a ser desnecessário, pois estudar o vocabulário, conforme citou o sujeito no enunciado acima, não dá conta da leitura na concepção interacional sociodiscursiva, já que essa leitura envolve aspectos da historicidade e da discursividade que não estão no significado literal das palavras, mas no contexto de produção e na formação discursiva em que todo texto se inscreve. Portanto, o que se busca no texto é uma leitura dos sentidos e não dos significados das palavras, em uma perspectiva interacionista.

Sendo assim, o trabalho com os significados das palavras só será pertinente se houver uma compreensão de que o texto não é um conjunto de informações literais de onde se extraem a leitura delas. Em muitos dizeres dos professores, há referência de que, além do uso do livro didático para trabalhar a leitura, procuram levar para a sala de aula jornais e revistas, como observamos nos enunciados acima.

Percebemos que prevalece ainda, na prática pedagógica, a ideia de texto como um conjunto de informações a serem absorvidas pelos leitores com função meramente informativa, como é caso desses dizeres abaixo, em que os professores citam textos que circulam nos jornais e revistas. Isso confere uma perspectiva ao ensino de leitura centrada na ideia de que ler é tão somente atualizar o nosso repertório em relação aos acontecimentos do dia a dia.

Há que se considerar que o texto é o lugar das vozes sociais, dos intertextos, da ideologia, da linguagem metafórica e, conseqüentemente, dos possíveis sentidos articulados ao contexto geral de produção (história e ideologia) na concepção de texto/leitura discursiva e interacional, colocando o leitor em um papel ativo. Portanto, o vocabulário ou o léxico do texto passa a ser compreendido no contexto de produção que circunstancia cada texto, dispensando o trabalho com listas de vocabulário para o ensino de leitura.

No dizer abaixo do professor, há uma preocupação com a condição do leitor ativo. Sendo assim, é possível observar um discurso cuja concepção de texto vem ao encontro de alguns aspectos da formação discursiva à qual o professor filiou o seu trabalho com a prática da leitura, a interacionista:

“Leitura e estudo de acordo com as escolas literárias, as temáticas dos textos, seu contexto de produção, a estética literária, bem como a sua linguagem.”

Notamos a presença de elementos conceituais significativos relacionados aos estudos recentes de Bronckart (1999), quando se refere ao contexto de produção ou também conhecido como condições de produção de um texto cuja base teórica de texto se fundamenta no interacionismo sociodiscursivo. Nessa teoria, o contexto de produção se define “como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado.” (BRONCKART, 1999, p. 93). Esse contexto pode influenciar os sentidos do texto, sendo os elementos que o caracterizam: o lugar de produção, o momento de produção, o emissor, o receptor e o lugar social. Esses aspectos do contexto de produção são significativos para uma determinada leitura e seus possíveis sentidos do texto, os quais devem ser mobilizados pelo leitor, colocando-o em um papel ativo diante do texto.

Outro aspecto recorrente nos dizeres do professor é com relação ao uso do texto para trabalhar a leitura em voz alta e silenciosa, como vemos nos enunciados abaixo:

“Leitura em voz alta pelo professor; compreensão oral com os alunos; compreensão e interpretação escrita.”

“Leitura com a sala toda, muitas vezes feita pelos próprios alunos.”

A visão de texto nesse dizer está permeada por uma ideia do professor de que é ele quem deve realizar a leitura em voz alta, para que o estudante possa entender melhor o texto. Parece-nos uma estratégia que o professor acredita ser importante para mostrar como se lê; no entanto, tal estratégia suprime o papel ativo do estudante, que, tendo o texto lido pelo professor, distancia as primeiras impressões que o leitor pode ter do texto para começar o diálogo com ele. Em outro dizer que enuncia, “*Leitura com a sala toda, muitas vezes feita pelos próprios alunos*”, notamos uma visão de que ler está associado à decodificação do código escrito e de que, portanto, o estudante deve dominar esse código por meio de uma leitura considerada oral, apagando do seu discurso a ideia dos efeitos de sentido de todo texto para a realização da leitura interacional.

O modalizador utilizado pelo professor “**muitas vezes**” revela a visão de que o ato da leitura não deve ser realizado pelo próprio estudante, mas, sim, pelo professor. Sendo assim, como proporcionar uma leitura interacional sem que o estudante leia? Entendemos que esse primeiro contato com a leitura, quando realizado pelo estudante, já pode proporcionar um movimento inicial dialógico significativo na relação leitor-texto.

O fato de o professor ler em voz alta para os estudantes do Ensino Médio não invalida a leitura interacional que o estudante pode fazer, mas há que se tomar cuidado

para não retirar do processo de leitura interacional o papel ativo que o leitor precisa assumir em uma prática de leitura crítica. Essa atitude ativa do leitor diante do texto pressupõe um processo que perpassa níveis de leitura que vão da leitura decodificante à leitura das inferências, dos implícitos, e à chegada de determinadas conclusões; em todas essas etapas, o leitor deve atuar para que a leitura, de fato, aconteça.

Reconhecemos que, além do uso do livro didático para ensinar leitura, os professores de Língua Portuguesa necessitam contemplar, em seu plano de trabalho docente, a leitura de obras literárias, já que ela está prevista no currículo desse nível de ensino. Sendo assim, com o intuito de conhecer as mais diferentes práticas de leitura utilizadas por eles em sala de aula, perguntamos ao professor como desenvolvem a prática da leitura com base em obras literárias.

Vejamos as respostas no quadro a seguir:

Quadro 10 – Exemplos de práticas de leitura com o uso de obras literárias.

JUSTIFICATIVAS – COM OBRAS LITERÁRIAS		Freq.	%
Prof. 1	Com a escolha de obras mais importantes em cada escola, proponho a leitura de cada exemplar para dois ou três alunos. Estabeleço no início do bimestre um prazo para a leitura e, então, organizo uma mesa redonda na qual os leitores de cada obra respondem questões pré-estabelecidas. As questões são geralmente: um breve resumo do enredo; comentários acerca da temática; reflexões sobre aspectos de acordo com o que a obra apresenta, como questões morais, filosóficas, psicológicas, antropológicas, religiosas, culturais; como as obras se enquadram nas estéticas da escola literária; e considerações em relação à linguagem.	1	10%
Prof. 2	Leitura de fragmentos para despertar o interesse dos alunos e depois peço que leia os livros para apresentar em forma de seminário.	1	10%
Prof. 3	Comentário sobre o autor, a obra, e análise da obra literária.	1	10%
Prof. 4	Como não estão acostumados com leitura de obras literárias, há dificuldades de concentração.	1	10%
Prof. 5	Partindo de um fragmento motivo o aluno a buscar a obra para leitura. Em seminários sugiro a escolha de uma obra para apresentação.	1	10%
Prof. 6	Sempre trago obras literárias, mas contextualizo-as para que tornem mais compreensíveis ao aluno.	1	10%
Prof. 7	Desenvolvo trabalhos em grupos, trago resumos para lermos a obra e as crianças terem vontade de ler os livros.	1	10%
Prof. 8	Leituras feitas em grupo e em casa.	1	10%
Prof. 9	Leitura de obras e autores do movimento literário em estudo para percepção de suas características e regras sociais vigentes, para comparação com a época atual.	1	10%
Prof. 10	De acordo com as escolas literárias, os alunos usam a biblioteca e depois discuto em sala a respeito da obra.	1	10%
Total		10	100%

Fonte: Autora.

Observamos, nos dizeres dos professores, que a prática da leitura com obras literárias, também, está alinhada, em muitos enunciados, com questões do estruturalismo linguístico. Há, conforme podemos observar nos dizeres abaixo, uma preocupação dos

professores em trabalhar o texto mais para entender as características da escola literária, das regras sociais, do que efetivamente uma prática de leitura voltada ao interacionismo em que ler o texto é uma forma de inter-ação, conforme os dizeres abaixo:

“Comentário sobre o autor, a obra, e análise da obra literária.”

“Leitura de obras e autores do movimento literário em estudo para percepção de suas características e regras sociais vigentes, para comparação com a época atual.”

Em outros dizeres a leitura se restringe aos resumos de obras literárias e fragmentos das obras, como podemos ler abaixo:

“Leitura de fragmentos para despertar o interesse dos alunos e depois peço que leiam os livros para apresentar em forma de seminário.”

“Partindo de um fragmento motivo o aluno a buscar a obra para leitura. Em seminários sugiro a escolha de uma obra para apresentação.”

“Desenvolvo trabalhos em grupos, trago resumos para lermos a obra e as crianças terem vontade de ler os livros.”

Apesar de os professores mostrarem em seus discursos que levam os resumos e fragmentos de obras para estimularem a leitura da obra toda, fica evidente que os estudantes estão tendo contato, em sala de aula, apenas com fragmentos e resumos de obras literárias. Diante disso, percebemos que a preocupação do professor se volta, também, a uma exigência dos estudantes do ensino médio que é a leitura das obras do vestibular e o cumprimento de uma quantidade de obras a serem lidas durante os três anos do ensino médio estabelecida pelo plano de trabalho docente.

A leitura dos resumos e dos fragmentos de obras sugere uma possibilidade de garantir uma quantidade de leitura expressiva no Ensino Médio, silenciando a preocupação com a qualidade das leituras realizadas nessa etapa de ensino. Nesse sentido, a prática de leitura interacionista está longe de ser realizada, uma vez que a contribuição desses resumos e fragmentos de obras tem prestado serviço ao plano de trabalho docente para o cumprimento do estudo de todas as obras de escolas literárias e não literárias durante os três anos do Ensino Médio. Trata-se de uma visão em que a leitura interacional fica submetida à perspectiva conteudística, que ainda prevalece na escola.

Já nos dizeres abaixo, percebemos que os professores pretendem que o estudante leia a obra como um todo; para tanto, elegem o seminário e trabalhos em grupos, a

fim de facilitar tanto a aferição dessa leitura pelo professor como também a própria leitura do estudante que, muitas vezes, considera-a difícil, por conta da linguagem de época. Essas preocupações e incentivos metodológicos para a formação de leitores estão nos dizeres abaixo:

“Leitura de fragmentos para despertar o interesse dos alunos e depois peço que leia os livros para apresentar em forma de seminário.”

“Partindo de um fragmento motivo o aluno a buscar a obra para leitura. Em seminários sugiro a escolha de uma obra para apresentação.”

“Sempre trago obras literárias, mas contextualizo-a para que torne mais compreensível ao aluno.”

“Leituras feitas em grupo e em casa.”

“Leitura de obras e autores do movimento literário em estudo para percepção de suas características e regras sociais vigentes, para comparação com a época atual.”

Neste outro dizer, o professor sugere um trabalho com a prática de leitura com base em obras literárias que extrapolam a visão de leitura literária relacionada apenas às características da escola literária e do estudo do autor, como podemos ler em seguida:

“Com a escolha de obras mais importantes em cada escola, proponho a leitura de cada exemplar para dois ou três alunos. Estabeleço no início do bimestre um prazo para a leitura e, então, organizo uma mesa redonda na qual os leitores de cada obra respondem questões pré-estabelecidas. As questões são geralmente: um breve resumo do enredo; comentários acerca da temática; reflexões sobre aspectos de acordo com o que a obra apresenta, como questões morais, filosóficas, psicológicas, antropológicas, religiosas, culturais; como as obras se enquadram nas estéticas da escola literária; e considerações em relação à linguagem”.

Notamos que os sujeitos no trato com a prática da leitura de obras literárias ainda estão presos à visão de texto como local de estudo das características literárias e da vida do autor. Muito embora, mostrem preocupação com uma leitura da obra como um todo, a ênfase do trabalho com a prática da leitura é simplificada pelos resumos e fragmentos de obras literárias levadas para a sala de aula. Essas práticas implicam um leitor passivo e trazem um apagamento do discurso interacionista a que os professores filiam seu trabalho, na formação de leitores no Ensino Médio.

É perceptível que os professores apresentam dificuldades em compreender o texto literário como um fenômeno estético e cultural e isso se deve ao fato de que tanto a

formação inicial como a continuada desses professores, participantes desta pesquisa, merecem estudos aprofundados relacionados às perspectivas dos estudos culturais, da estética da recepção, dentre outras tendências dos estudos literários. Como podemos verificar no quadro quatro desta pesquisa em que apenas 10% dos professores leem obras de fundamentos teórico-metodológicos acerca da leitura literária.

E, finalizando as perguntas do bloco C, indagamos os sujeitos desta pesquisa no sentido de dar liberdade para que pudessem relatar algum projeto de leitura de sua autoria com práticas diferentes dessas citadas anteriormente. Vejamos os dizeres dos professores no quadro que segue:

Quadro 11 – Exemplos de práticas de leitura com outras formas diferentes (Projetos de Leitura).

JUSTIFICATIVAS – COM PROJETOS DE LEITURA		Freq.	%
Prof. 1	Projeto de leitura que culmina com encenação de peça teatral.	1	10%
Prof. 2	No nosso colégio temos a sala de leitura onde uma vez por semana os alunos escolhem o que querem ler podendo trazer até livros de sua casa. Temos uma caixa de revistas (época; galileu e globo rural) onde os professores trabalham com os artigos das revistas e ainda o colégio assina o jornal folha de Londrina.	1	10%
Prof. 3	Não Justificou.	1	10%
Prof. 4	O projeto de leitura compreende a leitura de textos, revistas, livros, gibis. Há maior interesse.	1	10%
Prof. 5	Revistas: Época, Galileu e jornais - leitura em sala de aula sem necessidade de apresentar para outros, "ler para ler". Visitas semanais à biblioteca - ler o livro que quiser, podendo trocá-lo se durante o processo de leitura não estiver gostando do texto escolhido. Compartilhar com outros alunos da turma se achar interessante.	1	10%
Prof. 6	Trabalho com vários gêneros: folder, jornais, revistas, crônicas, textos dissertativos em geral.	1	10%
Prof. 7	Desenvolvo o projeto do jornal, onde todos os períodos participam. O jornal é feito pelos alunos e para os alunos.	1	10%
Prof. 8	Leitura de textos jornalísticos ou revistas feitas em sala para compreensão e exercícios.	1	10%
Prof. 9	Há o estudo de contos e crônicas de autores contemporâneos para que o aluno perceba a intenção do autor com o tema abordado.	1	10%
Prof. 10	Já foi realizado na escola, professores de várias disciplinas, um dia da semana cobra a leitura de textos diferenciados, jornal, etc...	1	10%
Total		10	100%

Fonte: Autora.

A prática de leitura desenvolvida pelos professores, quando dizem respeito a outras formas diferentes do uso do livro didático e da utilização de obras literárias, ou seja, propostas e projetos criados pelos professores, relacionam-se predominantemente à confecção de jornal, leituras de revistas, gibis, encenação teatral, leitura com diferentes gêneros como *folder*, crônicas, contos; citam, também, a leitura no ambiente da biblioteca e a proposta de cobrança da leitura em todas as disciplinas um dia da semana.

Percebemos que os professores estão muito inclinados a trazer jornais e revistas como trabalhos “diferenciados”, visto que nesses suportes circulam variados gêneros

discursivos que, inclusive, foram citados por um professor sem a diferenciação conceitual de gênero e de suporte, como podemos perceber no dizer abaixo:

“Trabalho com vários gêneros: folder, jornais, revistas, crônicas, textos dissertativos em geral.”

Mesmo quando oportunizamos ao professor relatar uma forma de trabalhar a leitura no Ensino Médio, que não fosse pelo livro didático ou por meio de obras literárias, não houve evidências significativas nesses dizeres em relação à visão interacionista à qual filiaram seu trabalho com a prática da leitura. Entendemos que, nesse quadro, o professor poderia descrever propostas de práticas de leitura que são de sua autoria com base na realidade sócio-histórica dos seus estudantes.

Sabemos das limitações que existem nos livros didáticos para o desenvolvimento de práticas interacionais e discursivas de leitura; diante disso, presumimos que esse quadro poderia ser representativo em relação às práticas de leitura na concepção que adotaram, quando disseram que a visão de leitura, leitor e texto com base em que se orientam para desenvolver a prática da leitura é a interacionista; no entanto, isso não aconteceu.

Os dizeres dos professores em relação a projetos de leitura que adotam em sala de aula mostram uma visão de que a leitura “informativa” é uma das mais privilegiadas por eles, pois há recorrência, em seus dizeres, em lembrar-se dos textos jornalísticos, das revistas, confecção de jornal, como podemos observar abaixo:

“No nosso colégio temos a sala de leitura onde uma vez por semana os alunos escolhem o que querem ler podendo trazer até livros de sua casa. Temos uma caixa de revistas (época; galileu e globo rural) onde os professores trabalham com os artigos das revistas e ainda o colégio assina o jornal folha de Londrina.”

“O projeto de leitura compreende a leitura de textos, revistas, livros, gibis. Há maior interesse.”

“Revistas: Época, Galileu e jornais - leitura em sala de aula sem necessidade de apresentar para outros, ‘ler para ler’. Visitas semanais à biblioteca - ler o livro que quiser, podendo trocá-lo se durante o processo de leitura não estiver gostando do texto escolhido. Compartilhar com outros alunos da turma se achar interessante.”

“Desenvolvo o projeto do jornal, onde todos os períodos participam. O jornal é feito pelos alunos e para os alunos.”

“Leitura de textos jornalísticos ou revistas feitas em sala para compreensão e exercícios.”

Dessa forma, notamos que esses dizeres vão ao encontro da preocupação anteriormente observada no quadro oito (8), de que os professores desejam manter o estudante do Ensino Médio informado acerca dos fatos do dia a dia, uma vez que jornais e revistas são veículos onde circulam uma grande maioria de gêneros dessa natureza.

Isso sugere uma ideia de texto como lugar de informações e, por consequência, um leitor passivo que espera absorvê-las. Essa visão de texto, de leitor e leitura possibilita apenas uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, suprimindo o lugar de interação entre texto e o leitor. Reconhecemos que independentemente do gênero discursivo que se trabalhe em sala de aula, o processo interacional pode ser propiciado, porém, na maioria dos dizeres desse quadro, há uma recorrência fortemente marcada pelo uso de textos informativos, silenciando não só outras linguagens como também os gêneros discursivos da esfera midiática, tecnológica, por exemplo, e que, também, devem ser levadas para a sala de aula.

5.3 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS NO ENSINO MÉDIO

Percebemos, até aqui, um discurso muito afetado de contradições teóricas e, ao mesmo tempo, desejo de formar um leitor crítico por meio de práticas diversificadas de leitura. Essa contradição revela a insuficiência de apropriação de teorias vigentes em relação às concepções que assumem em sala de aula. Por um outro lado, notamos que esses professores indicam como deve ser o processo de ensino e aprendizagem da leitura, deixando entrever, em seus dizeres, o discurso da dificuldade em função de questões estruturais, e o da facilidade, para uma minoria de professores.

Isso nos permite compreender que esses professores vêm apostando mais em sua experiência do que propriamente na formação continuada, considerando o tempo de serviço da maioria e a titulação, conforme já mostrado no quadro um (1) e que, portanto, falta um reconhecimento por parte deles de que apenas esses elementos não são suficientes no complexo processo de ensino e aprendizagem da leitura. Diante disso, uma ação pedagógica infundada do ponto de vista teórico em relação à formação de leitores no ensino médio traz consequências relacionadas à motivação, incentivo e aprendizagem na perspectiva que assumem em seus dizeres.

Vejamos o quadro seguinte, em relação aos dizeres dos professores acerca de como acreditam que deve ser o processo de ensino e aprendizagem da leitura.

Quadro 12 – Como acredita que deve ser o processo de ensino e aprendizagem dessa habilidade para a formação de leitores críticos no Ensino Médio?

JUSTIFICATIVAS – COM PROJETOS DE LEITURA		Freq.	%
Prof. 1	Penso que não há muito segredo, nem grande dificuldade, pois na medida em que o aluno é ensinado a extrair informações de ordem explícita e de ordem implícita de qualquer texto, isto já contribui para que este aluno não faça mais leituras ingênuas. Quando, então, se remexe o texto para o entendimento da semântica dos vocábulos isoladamente e depois com o propósito de seu uso, seja pela neutralidade ou de cunho ideológico, se descortina para o aluno uma visão de mundo que ele não tinha antes.	1	10%
Prof. 2	Devemos sempre estimular, ler com os alunos (jornal, revistas). Debater sempre assuntos atuais em sala.	1	10%
Prof. 3	Quando a criança se forma o hábito da leitura; seguindo com ele sempre e sabendo o porquê, e será crítico.	1	10%
Prof. 4	Livros de interesse deles ou da mídia. Ex. Lua nova, crepúsculo e outros fizeram deles leitores interessados.	1	10%
Prof. 5	Informando que todo texto apresenta uma ideologia e que o leitor deve dialogar com o escritor para que possa compreendê-la.	1	10%
Prof. 6	O processo estou ciente que é lento, mas o trabalho, para dar resultado, tem que ser constante e diversificado.	1	10%
Prof. 7	Trabalhando a leitura sempre, de pouquinho em pouquinho para que os alunos adquiram o gosto por ela.	1	10%
Prof. 8	Deveria ser algo mais prazeroso e menos impositivo, porém nossa realidade não permite.	1	10%
Prof. 9	A leitura deve ser livre mas acompanhada, de modo que o aluno sinta-se autônomo em sua escolha, mas com um objetivo a cumprir.	1	10%
Prof. 10	Criar uma extensão, ou seja, uma disciplina, ou mesmo projeto com essa finalidade. Exemplo, aula de leitura, compreensão e produção de texto. Seria uma aula a mais porque no Ensino Médio as aulas de português não são suficientes.	1	10%
Total		10	100%

Fonte: Autora.

De acordo com os dizeres dos professores, o processo de ensino e aprendizagem da leitura no Ensino Médio deve considerar aspectos que vão desde a carga horária, que deve ser maior para o Ensino Médio, tendo uma disciplina só de leitura, como também procedimentos de leitura, debates de textos de jornais e revistas, livros de interesse do estudante. Além disso, mostrar que todo texto tem uma ideologia e que o leitor deve dialogar com o escritor. Deve-se propor a leitura do prazer e que ela não seja impositiva. Apontam, também, que a leitura precisa ser acompanhada pelo professor, de maneira tal que o estudante se sinta autônomo em sua escolha.

Evidenciamos nesses dizeres um mistura de processo de ensino e aprendizagem da prática de leitura com queixas e dificuldades que esses professores enfrentam para desenvolver a capacidade leitora dos estudantes do Ensino Médio. Ressaltamos que alguns desses dizeres, diferentemente dos quadros anteriores, expressam procedimentos conceituais relacionados a correntes teóricas interacionistas da linguagem.

Nos dizeres dos professores, existe uma preocupação em relação ao desenvolvimento da leitura que supere a ideia da imposição, da decodificação, mas esses

professores encontram dificuldades de ordem não só teórico-metodológicas, como podemos analisar nos dados em relação às práticas de leitura que realizam com livros didáticos, com obras literárias e com projetos, mas também problemas de ordem estrutural, como número reduzido de aulas de língua portuguesa no Ensino Médio.

Essa queixa do professor está relacionada à equidade do número de aulas no currículo básico, estabelecida pelo estado do Paraná no ano de 2009, em todas as áreas do conhecimento. Isso fez com que a disciplina de Língua Portuguesa cedesse aulas para outras disciplinas, reduzindo sua quantidade de aulas. Além desse discurso da dificuldade para se desenvolver um trabalho efetivo com a prática de leitura, há, em outro dizer do professor, o fato de que a leitura deve ser mais prazerosa, mas a realidade não permite. A seguir, apresentamos os dizeres que expressam essas visões:

“Criar uma extensão, ou seja, uma disciplina, ou mesmo projeto com essa finalidade. Exemplo, aula de leitura, compreensão e produção de texto. Seria uma aula a mais porque no Ensino Médio as aulas de português não são suficientes.”

“Deveria ser algo mais prazeroso e menos impositivo, porém nossa realidade não permite.”

Bem diferente desses dizeres, verificamos no dizer do **Prof. 1** o discurso de que é fácil e não há segredos para ensinar leitura no Ensino Médio, como podemos ler na sequência:

“Penso que não há muito segredo, nem grande dificuldade, pois na medida em que o aluno é ensinado a extrair informações de ordem explícita e de ordem implícita de qualquer texto, isto já contribui para que este aluno não faça mais leituras ingênuas. Quando, então, se remexe o texto para o entendimento da semântica dos vocábulos isoladamente e depois com o propósito de seu uso, seja pela neutralidade ou de cunho ideológico, se descortina para o aluno uma visão de mundo que ele não tinha antes.”

Percebemos nesse dizer que o professor reconhece que ler vai além da leitura dos elementos explícitos do texto, devendo o leitor chegar aos implícitos e compreender a ideologia do texto. Entretanto, mostra um discurso afetado por certa imprecisão conceitual, pois considera o texto como um apanhado de informações quando diz “**extrair as informações**”; além disso, cita o estudo isolado dos vocábulos. Isso nos permite dizer que há uma mescla de teoria interacionista com a visão de linguagem na perspectiva da comunicação

e expressão, que esse professor assume em sua prática pedagógica. Desse modo, o “segredo” é desvendar mais fundamentos do interacionismo para um ensino sem “grande dificuldade”.

E, por fim, perguntamos aos professores quais das práticas de leitura já citadas contribuem de maneira mais efetiva para a formação de leitores? Por quê?

Segue o quadro das respostas desses professores:

Quadro 13 – Na sua percepção, quais das práticas já citadas contribuem de maneira mais efetiva para a formação de leitores, Justifique?

JUSTIFICATIVAS – COM PROJETOS DE LEITURA		Freq.	%
Prof. 1	Acredito que cada uma delas dá sua contribuição. Mas aquelas leituras curtas em sala de aula com poemas, crônicas, contos entre outros têm rendido gosto, compreensão e senso crítico.	1	10%
Prof. 2	Levar para sala os livros, jornais e revistas atuais. Trabalhar com debates.	1	10%
Prof. 3	Comentário sobre o autor; falar da obra despertando a curiosidade.	1	10%
Prof. 4	Revistas, textos variados, livros de acordo com a faixa etária dos alunos.	1	10%
Prof. 5	Porque de uma forma geral o aluno é motivado e respeitado em sua necessidade e limitações.	1	10%
Prof. 6	A leitura de vários gêneros textuais permite que o leitor (aluno) tenha uma outra visão da leitura, não aquela estereotipada, mas uma leitura de mundo, que o instrumentalizará para a vida.	1	10%
Prof. 7	Não informou.	1	10%
Prof. 8	Apesar da dificuldade em formar leitores, as práticas em sala demonstram bons resultados. Obviamente não são os esperados pelo professor.	1	10%
Prof. 9	A prática de leitura livre, porém acompanhada, pois possibilita ao aluno uma compreensão mais aprofundada dos conflitos sociais e até psicológicos descritos. Forma opiniões.	1	10%
Prof. 10	Não informou.	1	10%
Total		10	100%

Fonte: Autora.

Dos dez (10) professores (100%), apenas dois (20%) não responderam; os demais mostram em seus dizeres que cada uma das práticas citadas por eles dá a sua contribuição para a formação de leitores no Ensino Médio. O realce é para as práticas que usam textos curtos, como poemas e crônicas, para os materiais que os professores levam para a sala de aula, como livros, revistas e jornais atuais, de acordo com a faixa etária dos estudantes, para promover debates, a condução de comentários sobre o autor das obras, a leitura de vários gêneros discursivos e a prática de leitura livre, mas acompanhada da mediação do professor.

A leitura desses dados traz indicação referente à formação de leitores no Ensino Médio no que diz respeito às concepções teórico-práticas que os professores adotam em seu trabalho com a prática da leitura. Dentre eles, notamos, no discurso desses professores, visões de leitura, leitor e texto, ora vinculadas à filiação que os professores

disseram orientar seu trabalho com a prática da leitura, que é a interacionista, ora inscritas nas formações discursivas que concebem a linguagem: o texto, a leitura e o leitor na visão de comunicação e expressão.

O fato é que, mesmo quando exemplificaram práticas de leitura na visão interacionista, elas se mostraram não muito bem definidas como práticas de leitura interacionais e discursivas, apresentando lacunas em relação aos conceitos teóricos metodológicos dessa concepção.

Essa dupla visão dos professores em trabalhar as práticas de leitura ora na visão interacionista, ora na visão de comunicação e expressão revela-nos uma formação inicial do professor ainda muito afetada pelas concepções de linguagem estruturalistas as quais persistem no ensino de Língua Portuguesa no que se refere à leitura. Nesse sentido, há que se repensar que essas duas concepções de leitura implicam visões de leitores completamente diferentes. Desse modo, se o que se busca é um leitor ativo em uma perspectiva interacionista, faz-se necessário estudos, reflexões e ações para um agir preciso em busca de práticas efetivamente interacionais e interlocutivas.

6 DIZERES DE ESTUDANTES SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS EM RELAÇÃO À PRÁTICA DA LEITURA NO ENSINO MÉDIO

Para conhecer as práticas de leitura e as concepções que estão implícitas em seu processo ensino-aprendizagem, entrevistamos uma turma de cada professor participante deste desta pesquisa. Como cada turma do Ensino Médio apresentava aproximadamente 30 a 35 alunos, decidimos escolher, por conveniência, para delimitar o trabalho, noventa (99) questionários dos estudantes do Ensino Médio de escolas públicas da cidade de Londrina, Paraná. Ressaltamos que alguns quadros, os quais não fecham 99 repostas dos estudantes, referem-se a algumas perguntas que não foram respondidas por eles.

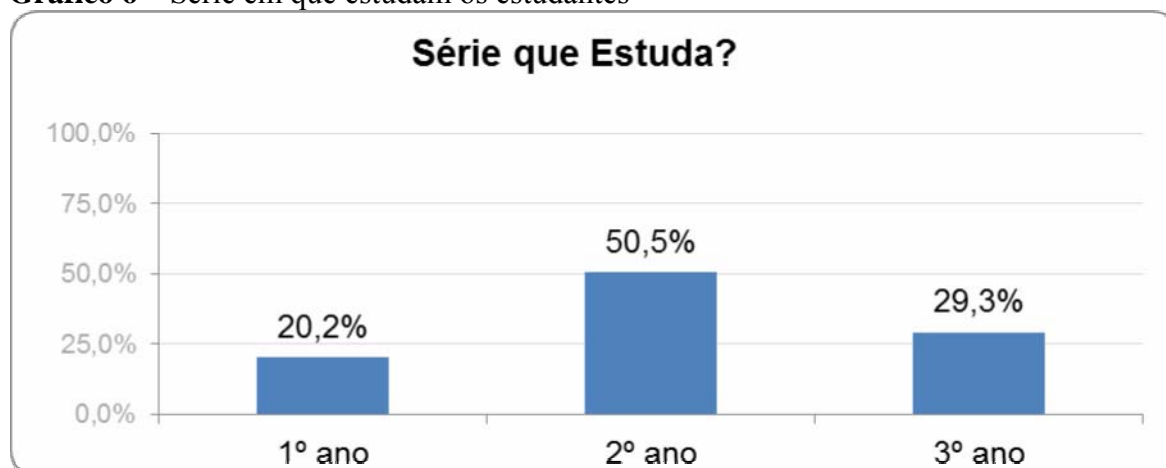
O objetivo principal no que diz respeito a essa entrevista é enxergar com maior abrangência o que buscamos neste estudo, que é conhecer quais são as concepções teórico-práticas realizadas pelos professores de língua portuguesa no ensino médio, suas contribuições e desafios a serem enfrentados diante do que se analisou com os dados dos estudantes. Desse modo, analisar em que medida esses dados podem colaborar para elucidar melhor esses objetivos. Para tanto, elaboramos um questionário em dois blocos:

O primeiro bloco relacionado aos dados pessoais dos entrevistados e contém cinco (5) questões de perfis.

O segundo bloco com questões sobre leitura – experiências e perspectivas com sete (7) questões abertas e fechadas. Para análise dessas questões, elaboramos tanto gráficos como também tabelas, todos enumerados de acordo com sequência em que vão sendo apresentados e analisados.

Os sujeitos-estudantes entrevistados estudam no 1º, 2º e 3º anos na escola pública estadual de educação da cidade de Londrina no período matutino (90,9%) e (9,1%) no período noturno.

O gráfico a seguir mostra o percentual de estudantes entrevistados nas três séries do Ensino Médio.

Gráfico 6 – Série em que estudam os estudantes

Total de estudantes: 99

Total de estudantes do 1º ano: 20,2%

Total de estudantes do 2º ano: 50,5%

Total de estudantes do 3º ano: 29,3%

Fonte: Autora.

O gráfico seguinte mostra as repostas dos estudantes do ensino médio em relação ao gosto pela leitura:

Gráfico 7 – Resposta de estudante – Gosta de ler?

Total de estudantes: 99

Responderam a questão: 100% dos estudantes

Responderam positivamente: 68,7%

Responderam negativamente: 31,3%

Fonte: Autora.

O gráfico 7 corresponde à pesquisa feita com estudantes do Ensino Médio, com o objetivo de verificar o gosto dos estudantes pela leitura, o hábito e a frequência com que costumam ler. Ademais, pretendemos conhecer as práticas de leitura sob a ótica dos estudantes, pois esse discurso do aluno pode contribuir para a verificação de como a prática docente da leitura se reflete na formação do leitor, no Ensino Médio.

Observamos que 68,7% dos estudantes afirmaram que gostam de ler e 31,3% afirmaram que não gostam de ler. Considerando que 68,7% é um número expressivo, podemos pressupor que seja um resultado positivo no que se refere à prática de leitura. Diante desse índice expressivo de alunos que dizem gostar de ler, faz-se necessário, por parte dos professores, rever a expressão cristalizada na esfera educacional de que os estudantes, em geral, não gostam de ler. Sendo assim, precisamos compreender por que gostam ou não de ler, para estudarmos essas causas e encontrarmos proposições para elas.

Entretanto, temos ainda 31,3% deles que afirmam não gostar de ler. Dado o tempo escolar já cursado por esses estudantes, é possível perceber que ainda há uma lacuna quando se trata do trabalho que deve ser realizado pelo professor de língua portuguesa, no que tange à formação de leitores. Isso sugere que as práticas de leitura vivenciadas por esses estudantes ainda não estão contribuindo de maneira satisfatória para incentivá-los no gosto pela leitura.

É nesse sentido que o professor de língua portuguesa do Ensino Médio necessita pensar que lacunas são essas que precisam ser preenchidas para o desenvolvimento da prática de leitura, a fim de motivar o gosto pela mesma.

Para além do gostar ou não gostar de ler, estão alguns motivos que os estudantes expressaram na resposta à pergunta “por que você gosta ou não de ler?”.

Os dizeres dos estudantes nos dão algumas pistas que podem ajudar a atender melhor o que ocorre de positivo ou negativo no processo de formação de leitores.

No quadro seguinte, podemos visualizar o cruzamento de dados referentes ao gosto pela leitura, à série que estudam no Ensino Médio e às obras indicadas pelo professor de Língua Portuguesa:

Quadro 14 - O gosto de ler entrelaçado com a série que os alunos estudam

GOSTA DE LER?	SIM			GOSTA DE LER?	NÃO			Total geral	Total geral
	OBRA FOI INDICADA PELO PROFESSOR				OBRA FOI INDICADA PELO PROFESSOR				
Série	Sim	Algumas	Não	Sim Total	Sim	Algumas	Não	Não Total	Total geral
1º ano	0,0%	0,0%	20,9%	13,2%	25,0%	0,0%	41,7%	35,5%	20,2%
2º ano	75,0%	58,8%	51,2%	55,9%	25,0%	100,0%	33,3%	38,7%	50,5%
3º ano	25,0%	41,2%	27,9%	30,9%	50,0%	0,0%	25,0%	25,8%	29,3%
Total geral	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Autora.

Estes dados nos revelam que houve um crescimento, porém descontínuo, entre o gosto da leitura e a série em que os alunos estudam, pois, no primeiro ano, há um

baixo percentual no que se refere ao gosto pela leitura (13% dos participantes dizem gostar de ler); já no segundo ano, há um aumento considerável (55,9% dos estudantes afirmam gostar de ler); enquanto no terceiro ano há uma queda nesse índice (30,9% dos estudantes desse nível de ensino dizem gostar de ler).

Quanto às obras de indicação pelo professor de língua Portuguesa, no primeiro ano é possível observar que os alunos não mencionam sugestão de leitura indicadas pelo professor dessa área do conhecimento (0,0%); no segundo ano, o percentual de indicação de obras pelo professor de L.P. aumenta (75%), enquanto no terceiro ano esse índice volta a diminuir (25%).

Notamos, então, que os estudantes do primeiro ano que gostam de ler buscam leituras por conta própria ou por outras pessoas que não o professor de L.P., enquanto, no segundo e terceiro anos, já percebemos que há uma referência maior de sugestão de leitura do professor de L.P. Alguns fatores podem ter contribuído para isso: talvez, o fato de o professor trabalhar em sala de aula muitos textos que não são obras literárias completas (romance, novela). Trabalham bastante com fragmentos de textos literários e resumos de obras ou gêneros textuais menores, como contos e crônicas. Embora conto e crônica sejam textos completos, os alunos nem sempre consideram esses gêneros como modelo de leitura. Levando-se em conta a faixa etária dos alunos do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos) e a influência midiática a que eles estão expostos, verificamos que há um gosto de leitura que difere daquele sugerido pelo cânone literário do programa do Ensino Médio. Enquanto o cânone sugere obras das escolas literárias (Romantismo, Realismo, Naturalismo e Modernismo, entre outras), os alunos preferem uma linguagem mais atual expressa em obras como as citadas por eles, no quadro 12 *Marley e Eu*, *Crepúsculo*, etc.

Não cabe aqui assumir uma posição rígida com relação às obras que não estão no cânone literário; devemos, inclusive, levar em conta que essas obras podem incentivar nos alunos o gosto pela leitura, sendo que têm uma linguagem mais acessível a eles. Não se deve, porém, deixar de oportunizar a leitura e conhecimento das obras que estão no cânone literário, pois elas contêm uma relação sócio-histórica com o desenvolvimento cultural da história da literatura.

Devido a todos esses fatores já mencionados, podemos afirmar que o professor de Língua Portuguesa ainda tem sua influência um pouco limitada pelo contexto e pela atuação da indústria midiática. Encontrar as estratégias para competir com a indústria midiática é hoje um desafio que deve ser assumido pelo professor por meio de metodologias

adequadas às novas linguagens da informação e comunicação. O quadro seguinte resume os motivos apresentados pelos estudantes para gostar de ler:

Quadro 15 – Por qual motivo você gosta de ler?

Gosta de ler por qual motivo? (Agrupados)	Qtd	Frequência
Novos conhecimentos.	21	30,9%
Melhora o vocabulário, a escrita e a argumentação.	14	20,6%
Entretenimento.	12	17,6%
Novas Histórias.	6	8,8%
Textos/Livros Interessantes.	6	8,8%
Cultura.	4	5,9%
Apenas Notícias.	3	4,4%
Não Informou.	2	2,9%
Total Geral	68	100,0%

Fonte: Autora.

A partir deste quadro, observamos as justificativas que os estudantes apresentam como motivo para gostar de ler, e um dos principais motivos é a aquisição de conhecimentos (30% dos estudantes afirmam gostar de ler para adquirir conhecimentos). O segundo motivo mais citado (afirmação de 20,6%) é melhorar o vocabulário, a escrita e a argumentação. O terceiro motivo mais citado é o entretenimento (17,6 % dos estudantes). Verificamos, a partir desses dados, a importância de se ter um objetivo de leitura, como afirma Geraldí (1990, p. 41), o sujeito vai ao encontro do texto por vários motivos, entre os quais cita:

- a) em busca de resposta, pois, faz a leitura-busca de informações, motivado pelo querer saber mais para poder fazer uso desse conhecimento;
- b) para escutá-lo – leitura-estudo-do-texto, para retirar do texto tudo o que ele pode oferecer, de forma a satisfazer às suas necessidades de leitor;
- c) para usá-lo com outros objetivos que não a fruição da leitura – leitura pretexto;
- d) motivado pela leitura-fruição, ou seja, pela simples gratuidade de estar com os outros.

Entre outros motivos lembrados com menor expressão pelos estudantes estão: conhecer novas histórias (8,8%), ler livros interessantes (8,8%), adquirir cultura (5,9%) e saber notícias (4,4%). Apenas 2,9% não expressaram o motivo pelo qual gostam de ler. Esses dados pesquisados confirmam, portanto, a afirmação de Geraldí (1990), de que todo leitor tem um motivo para ir ao texto.

Quanto aos estudantes que não gostam de ler, o quadro abaixo faz um resumo dos principais motivos ditos por eles como justificativa para não gostar de ler:

Quadro 16 – Você não gosta de ler por qual motivo?

Você não gosta de ler por qual motivo? (Agrupados)	Qtd	Frequência
Não tenho paciência.	11	35,5%
Cansativo.	8	25,8%
Não gosto muito de ler.	8	25,8%
Não tenho o hábito.	3	9,7%
Não Sabe / Não Informou.	1	3,2%
Total Geral	31	100,0%

Fonte: Autora.

Um dos principais motivos pelos quais os estudantes não gostam de ler é não ter paciência (35,5%); em segundo lugar, aparece a justificativa de que a leitura é cansativa (25,5%); em terceiro lugar, não houve bem uma explicação à pergunta “por que você não gosta de ler?”, visto que 25,8% dos estudantes afirmaram que “não gostam muito de ler”, e essa foi a única justificativa apresentada; outros 9,7% afirmaram não ter o hábito de leitura; e, por fim, 3,2% não informaram o motivo pelo qual não gostam de ler.

Dadas essas justificativas, alguns argumentos parecem ser inconsistentes, visto que os 25,8% dos estudantes que afirmaram “não gostam muito de ler” já haviam afirmado isso em resposta à pergunta anterior (Você gosta de ler?). Deveriam, portanto, ter dado um motivo para não gostar de ler, como fizeram aqueles que afirmaram que “é cansativo”, “não tenho paciência” ou “não tenho hábito” Esses dados sugerem que esses estudantes não descobriram um motivo pelo qual ir ao texto.

Quanto aos estudantes que afirmaram que gostam de ler, apresentamos, a seguir, um quadro que contém os títulos de obras que leram recentemente:

Quadro 17 – Cite três obras que você leu recentemente.

Livros - Os Mais lidos	Respostas
A Cabana	11
A menina que roubava livros	7
A moreninha	6
Crepúsculo - Saga Crepúsculo	5
Bíblia Sagrada	4
Harry Potter	4
Iracema	4
Venha ver o Pôr-do-Sol	4
Ágape	3
Lua Nova - Saga Crepúsculo	3
O Caçador de Pipas	3
Querido John	3
Senhora	3
A Capital Federal	2
Amanhecer - Saga Crepúsculo	2
Cidade de Deus	2
Eclipse	2
Marley e Eu	2
Mentes perigosas	2
Morro dos ventos uivantes	2
Sozinha no mundo	2
Outros Livros*	116

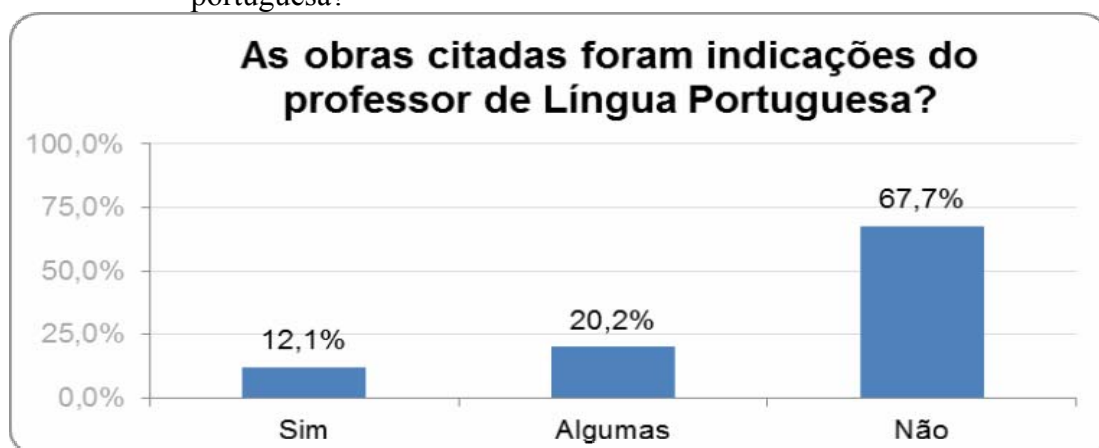
Fonte: Autora.

Podemos observar, pela maioria das obras lidas pelos estudantes, que a leitura realizada pelos estudantes é mais influenciada pela mídia do que pela mediação do professor em sala de aula, pois grande parte das obras citadas são predominantemente propagadas pela mídia cinematográfica como *Crepúsculo*, *Marley e eu*. Não queremos atribuir juízo de valor à influência da mídia na escolha dos livros, apenas questionamos qual eficácia e o papel da escola na formação do leitor, pois, ao que indica esse quadro, as obras de cunho literário que estão incluídas no planejamento curricular de leitura do Ensino Médio se restringem a três do Romantismo, lembradas nos dizeres desses estudantes (*A Moreninha*, *Senhora e Iracema*).

A escola pode levar essas obras que circulam na mídia para serem debatidas em sala de aula, como forma de estímulo à prática da leitura. Quem sabe como ponto de partida estratégico para a inserção de outras obras literárias ou não, que fazem parte do currículo do Ensino Médio, a fim de estabelecer um diálogo intertextual entre obras afins.

Para conhecer o papel e a influência do professor de língua portuguesa em relação à formação de leitores no ensino médio, perguntamos aos estudantes:

Gráfico 8 – Quais obras citadas foram indicadas pelo professor de língua portuguesa?



Total de estudantes : 99

Responderam a questão: 100% dos estudantes

Responderam sim: 12,1%

Responderam algumas: 20,2%

Responderam não: 67,7%

Fonte: Autora.

No gráfico acima analisado, podemos perceber que a influência do professor de Língua Portuguesa no hábito de leitura é bastante questionável, pois apenas 12,1% das leituras citadas pelos alunos foram indicadas pelo professor de Língua Portuguesa. Isso sugere que talvez o professor precise pensar mais no seu papel como incentivador e em suas estratégias na prática docente.

O quadro a seguir resume algumas das práticas de leitura que os professores promovem com seus educandos e quais são consideradas importantes pelos estudantes:

Quadro 18 - Quais práticas de leitura seu professor de língua portuguesa utiliza e você considera importante para a sua formação de leitor?

Formas que considera importantes (Respostas Múltiplas)	Qtd	Frequência
Leituras de diferentes gêneros textuais, como: cartum, charge, crônica, conto, poema, música, anúncio publicitário, editorial, entre outros, retirados de jornais, revistas livros literários, internet, utilizando-se de atividades de compreensão textual.	66	66,7%
Uso de leitura de textos com atividades de compreensão textual do livro didático.	59	59,6%
Uso de livros de literatura com leitura da história para discussão da obra.	41	41,4%
Ensino de estratégias e procedimentos de leitura para compreender os sentidos do texto.	33	33,3%
Leitura na Biblioteca em que você escolhe o livro, sem atividades de leitura.	29	29,3%
Aula de Leitura na sala de aula sem atividades de compreensão textual.	21	21,2%
Outras formas que considera importantes		
Teatro sobre apresentações dos livros.	1	1,0%
Leitura na biblioteca com exercícios.	1	1,0%
Livros para os alunos escolherem os títulos que preferirem.	1	1,0%
Ler em voz alta na sala.	1	1,0%
Aula com a ajuda da tecnologia.	1	1,0%
Leituras e textos obrigatoriamente sem tema.	1	1,0%
Ir à sala de leitura toda semana.	1	1,0%
Seminários e apresentações.	1	1,0%
Leitura de jornais, revistas como forma de incentivo à leitura.	1	1,0%
Indicar um livro e depois de lido realizar um trabalho sobre o mesmo.	1	1,0%
Ler na biblioteca os livros que a professora escolhe.	1	1,0%

Fonte: Autora.

Com base nas informações acima resumidas podemos perceber que a prática de leitura relacionada à leitura de diferentes gêneros discursivos foi a mais citada (66,7%). Em segundo lugar, aparece como prática de leitura importante para o estudante do ensino médio, a leitura dos textos do livro didático com atividades de compreensão textual (59,6%). Em terceiro lugar é apresentada a prática da leitura com o uso de livros de literatura, com leitura da história para discussão da obra (41,1%).

Na sequência, os estudantes lembraram a importância de práticas de ensino de estratégias e procedimentos de leitura para compreender os sentidos do texto (33,3%); além dessa, citaram as práticas de leitura em que o ambiente é a biblioteca e o estudante escolhe o livro para ler (29,3%); também, foram lembradas as práticas de leitura relacionadas à aula de leitura na sala de aula, sem atividades de compreensão textual (21%). As demais práticas citadas, com menor ênfase, são: teatro sobre apresentações de livros, leitura na biblioteca com exercícios, leitura em voz alta, leitura de jornais e revistas, seminários e

apresentações, ler na biblioteca os livros que o professor escolhe, indicar um livro e depois realizar um trabalho, todas com (1%).

As respostas dos estudantes demonstram algumas lacunas no que se refere às estratégias de leitura. Percebemos, por exemplo, que o ensino de estratégias de leitura é lembrado como importante por apenas 33,3% dos estudantes pesquisados. Isso suscita em nós alguns questionamentos tais como: Ou o ensino de língua portuguesa não está deixando claro para os estudantes seus objetivos ou esses objetivos não estão em consonância com os dos estudantes.

Se o ensino de Língua portuguesa tem o objetivo de formar um leitor capaz de interpretar com senso crítico aquilo que lê, o objetivo dos alunos, ou da maioria dos alunos deveria ser o mesmo. Contudo, a considerar as respostas analisadas, temos a impressão de que, para alguns estudantes, quando citam a *“Leitura na Biblioteca em que você escolhe o livro, sem atividades de leitura”* e *“Aula de Leitura na sala de aula sem atividades de compreensão textual”*, fica subentendido que para esses estudantes a leitura deve ser descompromissada de atividades que possam ajudá-los na mobilização dos sentidos textuais. Dessa forma, a preocupação destes centra-se no cumprimento do currículo escolar, apenas finalizando um círculo profissionalizante. Isso preocupa, pois talvez não estejamos conseguindo formar em nossos alunos a consciência daquilo que está no objetivo do nosso plano docente: formar um cidadão para a vida.

Sendo assim, é importante despertar a consciência desses estudantes para que saibam o que leem, como leem e para que leem; é nesse sentido que se faz importante o aprendizado das estratégias de leitura como algo indispensável para o desenvolvimento das habilidades do leitor e para a formação de um indivíduo capaz de expressar suas ideias e posicionar-se frente à sociedade e ao meio em que vive. O fato de um número relativamente pequeno de alunos pesquisados considerar importante o aprendizado de estratégias de leitura nos leva a pensar que talvez seja preciso redefinir as estratégias de ensino nas aulas de Língua Portuguesa.

Na sequência, analisaremos os dados referentes à pergunta:

Você pode citar uma prática de leitura realizada na aula de língua portuguesa que o ajudou a ampliar sua visão de mundo? Descreva-a.

Quadro 19 – Práticas de leitura que ajudaram a ampliar a visão de mundo.

Exemplo de prática de Leitura	Qtd	Frequência
Debate/Discussão em sala de aula.	17	17,2%
Indicações de livros.	15	15,2%
Interpretação de textos/livros.	10	10,1%
Atividades/Trabalhos de leitura.	9	9,1%
Aulas na biblioteca.	4	4,0%
Fábulas que aprendemos.	3	3,0%
Navio Negreiro (filme e debate).	3	3,0%
Aprendi a compreender as Charges.	2	2,0%
Artigos de opinião.	2	2,0%
Experiências de leituras realizadas.	2	2,0%
Poemas.	2	2,0%
Não Sabe / Não Informou.	30	30,3%
Total Geral	99	100,0%

Fonte: Autora.

As práticas de leitura realizadas pelos professores de língua portuguesa e citadas pelos sujeitos-estudantes como práticas que ampliam sua visão de mundo são: a realização de debates e discussão de textos em sala de aula, sendo estas as mais lembradas por eles (17,2%); em segundo lugar, citam a indicação de obras (15,2%); em terceiro, apresentam a interpretação de textos e livros (10,15). As demais lembradas pelos estudantes são: atividades e trabalhos de leitura (9,1%), aulas na biblioteca (4,0%), o gênero fábula (3,0%), o poema Navio Negreiro – filme e debate (3,0%), a compreensão de charges de artigo de opinião, de poemas (2,0%), experiência de leitura realizada (2,0%). E, não citaram nenhuma prática (30%) dos estudantes, percentual consideravelmente expressivo.

A afirmação desses estudantes em relação às práticas que mais ajudaram a ampliar sua visão de mundo revelam que esses estudantes desejam ler e esperam que essa leitura promova uma troca de ideias, que tenha um interlocutor para que essa leitura faça sentido a eles; a exemplo disso, citaram o gênero discursivo debate, cuja finalidade é argumentar em favor de um assunto, compartilhar e assumir um ponto de vista, dialogar não só com o texto, mas também com seus interlocutores presentes, que são os seus pares em sala de aula. Esses estudantes sinalizam seu grande interesse por práticas de leitura interlocutivas e interativas. Diante disso, é importante refletir as práticas de leitura em sala de aula, que estão esvaziadas do sentido interlocutivo e dialógico que ainda se fazem presentes em sala de aula.

A afirmação citada pelos estudantes, à qual se remete a indicação de obras pelos professores de língua portuguesa, apesar de não pressupor um trabalho sistematizado com atividades de leitura, é significativa na visão desses estudantes. Parece-nos uma forma de reconhecer e legitimar a figura do professor de língua portuguesa, a quem cabe indicar e desenvolver a prática da leitura de forma mais efetiva.

Embora esses estudantes digam que esse tipo de prática de leitura os ajuda a ampliar a visão de mundo, entendemos que a leitura é uma prática social discursiva que se ensina e se aprende e que, portanto, esses estudantes podem desenvolver muito mais sua competência leitora a partir de um trabalho sistematizado de leitura mediado pelo professor. O fato é que, em seus dizeres, a indicação de obras sinaliza uma espécie de incentivo para ler, mas nada tem a ver com a forma como estão lendo ou se estão lendo a partir da perspectiva interacional assumida pelos seus professores de língua portuguesa.

Outro aspecto que nos chama a atenção é que alguns estudantes lembraram os nomes de obras e alguns gêneros discursivos que seus professores de língua portuguesa trabalharam. Isso indica que a prática de leitura com essas obras e gêneros foram marcantes para esses estudantes. Em uma dessas práticas, quando lembraram a obra trabalhada *Navio negreiro*, citaram “filme e debate”; esse recurso e metodologia utilizados pelo professor tem-se colocado como uma prática bem aceita e significativa para o desenvolvimento da leitura no Ensino Médio pelos estudantes.

Não se trata de mostrar esse ou aquele caminho metodológico, até porque cada realidade é uma e, sendo assim, é necessário reconhecer o percurso de leitura dos estudantes de forma específica. No entanto, a visão dos estudantes dá pistas de como as práticas dos professores estão influenciando e contribuindo para a formação de leitores no Ensino Médio. Nesse sentido, percebemos, por meio dos dizeres dos estudantes, que algumas práticas lembradas por eles são, também, citadas por seus professores. Isso confirma apenas que essa metodologia está sendo utilizada pelos professores e bem aceita pelos estudantes, visto que estes reconhecem que tais práticas são importantes para a ampliação de sua visão de mundo; no entanto, nos dizeres desses estudantes, essas práticas não trazem indícios sobre o trabalho de práticas de leitura interacional que seus professores assumiram e dizem adotar em sala de aula.

Segue o quadro das respostas dos estudantes em relação às sugestões que deram para o desenvolvimento da prática da leitura no ensino médio

Quadro 20 - Você poderia dar sugestões de como gostaria que o professor trabalhasse a prática da leitura para a formação de leitores críticos e autônomos?

Sugestões que gostaria que fosse trabalhada para a prática da leitura	Qtd	Frequência
Debates na sala de aula.	18	18,2%
Indicando livros.	11	11,1%
Trabalhos sobre os livros.	9	9,1%
Livros/Textos mais atuais.	8	8,1%
Aula de leitura na biblioteca.	6	6,1%
Interpretação de texto.	6	6,1%
Leitura coletiva.	5	5,1%
Aulas de leitura.	5	5,1%
Textos interessantes.	4	4,0%
Utilizar mais tecnologias na aula.	3	3,0%
Aplicar provas.	3	3,0%
Levar na sala de leitura vários textos.	3	3,0%
Trazer assuntos atualizados.	3	3,0%
Clube de leitura.	2	2,0%
Sem sugestões.	13	13,1%
Total Geral	99	100,0%

Fonte: Autora.

A prática de leitura mais citada pelos sujeitos-estudantes são os debates em sala de aula (18,2%); em seguida, apontam a indicação de livros (11,1%); em terceiro lugar, apresentam em seus dizeres os trabalhos sobre os livros (9,1%); na sequência, aparecem os livros/textos mais atuais (8,1%), a interpretação de texto (6,1%), a leitura coletiva (5,1%), textos interessantes (4,0%). As práticas menos citadas são: mais utilização de tecnologias na aula (3,0%), aplicação de provas (3,0%), levar para a sala de aula vários textos (3,0%), discutir assuntos atualizados (3,0%) e realizar clube de leitura (2,0%). Não apresentaram sugestões (13,1%) dos sujeitos-estudantes.

Nas respostas acima, os estudantes expressam suas sugestões acerca de quais práticas de leitura gostariam que fossem empregadas pelo professor em sala de aula. A partir desses dados, observamos que, para a maioria dos estudantes (18,2%), é prioridade o debate em sala de aula. Embora seja um número pequeno, parece apontar para uma prática positiva, visto que promove interação. Algumas das outras práticas citadas pelos alunos também apontam para estratégias interativas como leitura coletiva (5,1%), por exemplo, utilização de tecnologias (3%), discutir assuntos atualizados (3 %) e clube de leitura (2,0%).

Mesmo que esses números não sejam tão expressivos, demonstram uma expectativa dos estudantes de que a aula de leitura precisa fazer uso de recursos como o da tecnologia; além disso, citam estratégias como clube da leitura e textos mais atuais, por exemplo. Esses dizeres, mais uma vez, confirmam a ideia de que é necessário contemplar o uso de tecnologias como uma ferramenta atrativa no estímulo à prática da leitura. Quando citam textos mais atuais, apontam para uma visão de que é necessário ir além dos textos que são ditados pelos livros didáticos, quem sabe consentindo e promovendo ambientes de leitura em que as sugestões de textos sejam dadas pelos estudantes.

7 PONTOS E CONTRAPONTO: RESPOSTAS DE PROFESSORES E DE ESTUDANTES EM RELAÇÃO À PRÁTICA DA LEITURA

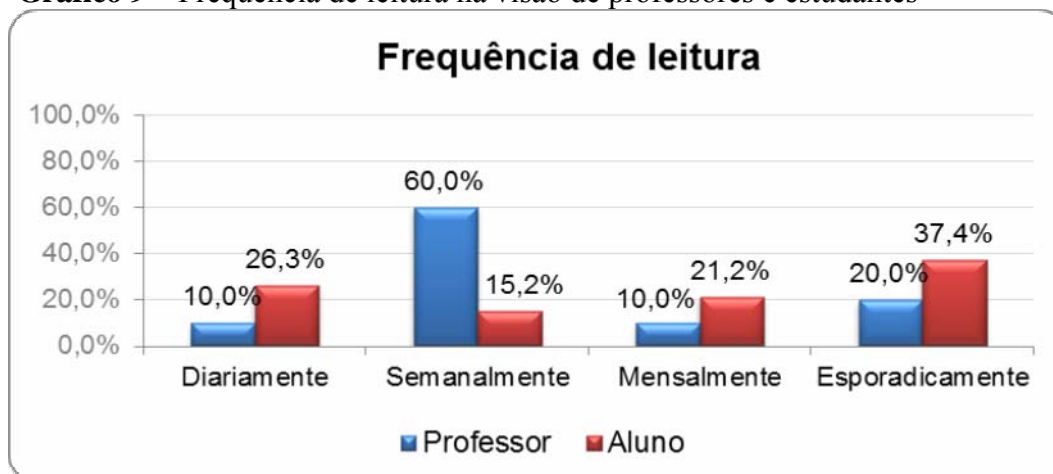
Para melhor visualização e compreensão das concepções que estão subjacentes às práticas de leitura que são realizadas em sala de aula no Ensino Médio, consideramos importante entrecruzar alguns dados e analisá-los a partir do olhar, também, dos educandos, principais interlocutores da ação pedagógica do professor de língua portuguesa, para quem o trabalho da prática de leitura é destinado e, dessa forma, podem trazer contribuições.

Segue o gráfico que contém a primeira questão em que os dados foram cruzados:

Em geral, com qual frequência seus alunos leem? (pergunta do questionário do professor)

Em geral, com qual frequência você lê? (pergunta do questionário do estudante)

Gráfico 9 – Frequência de leitura na visão de professores e estudantes



Total de sujeitos-estudantes: 99

Total de sujeitos-professores: 10

Responderam a questão: 100% dos professores e 100% dos estudantes

Responderam diariamente: 10,0% professores e 26,3% estudantes

Responderam semanalmente: 60,0% professores e 15,2% estudantes

Responderam mensalmente: 10,0% professor e 21,2% estudantes

Responderam esporadicamente: 20,0% professor e 37,4% estudantes

Fonte: Autora.

Como podemos observar no gráfico acima, em relação à frequência de leitura dos estudantes e o que percebe o professor desses estudantes, temos algumas contradições entre os dizeres dos professores e estudantes. Os professores afirmam que 10,0%

dos seus estudantes leem diariamente; no entanto, 26,3% dos estudantes disseram que leem diariamente. Na frequência semanal, observamos, também, uma grande contradição entre o dizer do estudante e do seu professor de língua portuguesa, pois, para o professor-professor, 60,0% dos seus estudantes leem semanalmente, diferentemente dos dados apresentados pelos sujeitos-estudantes, pois apenas 15,2% leem semanalmente. Quanto à frequência de leitura mensal, os sujeitos-professores disseram que 10,0% dos seus estudantes leem mensalmente, porém um percentual um pouco maior, 21,2%, dos sujeitos-estudantes disseram que leem com essa frequência. 20,% dos sujeitos-professores disseram que seus estudantes do ensino médio leem de vez em quando, enquanto 37,5% dos seus estudantes afirmaram que leem esporadicamente.

A maior contradição reside na afirmação quanto à frequência de leitura semanal, pois, enquanto os professores demonstram, em seu discurso, a crença de que 60% de seus alunos leem semanalmente, o que se verifica pelos dizeres dos estudantes é um percentual bem menor, 15,2%. Essa crença pode sugerir que os professores devem ter considerado as leituras que os estudantes realizam dos textos que trabalham em sala de aula e que os estudantes consideraram apenas as leituras que fazem extraclasse ou pensaram na leitura apenas dos livros.

Quanto à informação sobre as leituras feitas diariamente, parece ocorrer o contrário, os professores acreditam que 10,0% de seus estudantes leem diariamente, enquanto se pode verificar pelos dizeres dos estudantes que 26,3% lê diariamente. A partir disso, parece que os professores estão considerando as leituras extraclasse de seus alunos e estes estão considerando as leituras em sala de aula

No entanto, é preciso considerar que os estudantes e os professores, conforme já foi explicitado anteriormente, procedem de diversas escolas localizadas em diferentes regiões da cidade, o que pode ter influenciado nesses percentuais.

Compreendemos que a prática da leitura situa-se além da sala de aula e do ambiente escolar. Esse entendimento é fundamental para que professores possam ajudar os estudantes a perceber que ser leitor é um processo que se dá em sala de aula e fora dela também. Isso pode desmitificar a ideia de que os estudantes têm sobre si de que não são leitores e, partir disso, envolver-se mais em atividades de leitura no contexto escolar.

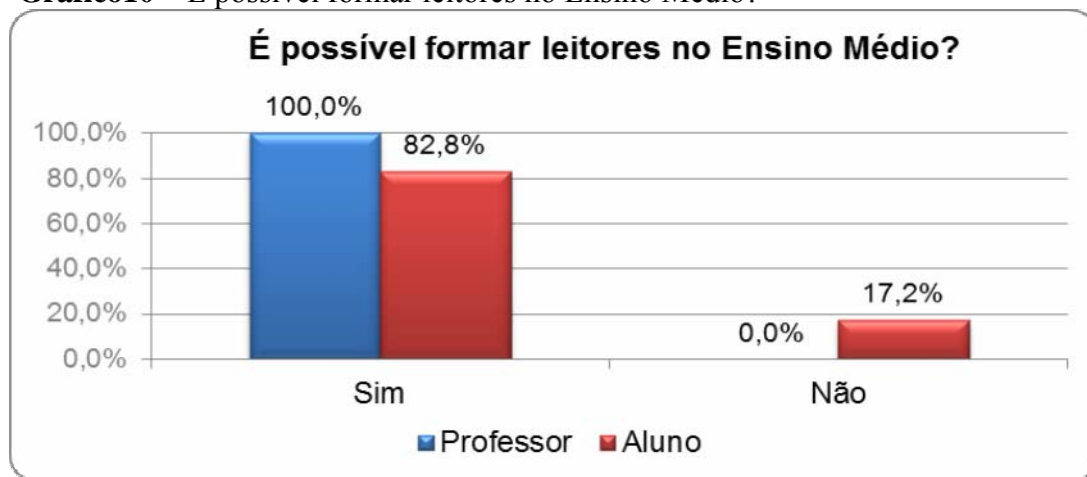
Outra questão contemplada tanto no questionário dos estudantes quanto no questionário dos professores foi:

Você acha que na faixa etária em que se encontra é possível motivá-lo à prática da leitura? Como? (Pergunta do questionário aplicado ao estudante do ensino médio).

Você considera que, na faixa etária em que os alunos do ensino médio de encontram, é possível formar leitores? Como? (Pergunta do questionário aplicado ao professor de língua portuguesa).

O gráfico 10 mostra os dados respondidos tanto por professores de língua portuguesa quanto pelos seus estudantes do ensino médio, no que diz respeito à possibilidade de formarem leitores no ensino médio:

Gráfico10 – É possível formar leitores no Ensino Médio?



Fonte: Autora.

Tabela 1 - Comparativa das respostas do gráfico 10.

Total de sujeitos-professores: 10.	Total de sujeitos-estudantes: 99.
Responderam a questão: 100%.	Responderam a questão 100%.
Responderam sim: 100%, sendo 20% apresentando condicionantes.	responderam sim: 82,8%. responderam não: 17,2%.

Fonte: Autora.

O gráfico 10 mostra que a grande maioria dos professores de língua portuguesa pesquisados colocaram-se bem otimistas em relação à crença de formarem leitores no Ensino Médio; apenas dois professores, como foi analisado anteriormente, apresentaram alguns condicionantes, mas, não obstante isso, também acreditam ser possível formar alunos leitores. Já os estudantes do Ensino Médio, apesar de 82,8% acreditarem ser possível formar leitores nessa etapa do ensino, 17,2% ainda não acreditam nessa possibilidade.

Para entendermos os motivos pelos quais os estudantes acreditam ser possível formar leitores no Ensino Médio, ressaltamos que os quadros que não fecham 99 repostas referem-se a algumas perguntas que não foram respondidas pelos estudantes. Segue abaixo a síntese desses motivos alegados por eles:

Quadro 21 – É possível motivar estudantes do Ensino Médio à prática da leitura, como?

É possível motivá-los – Como?	Qtd	Frequência
Textos/Livros de Interesses dos alunos.	43	76,8%
Trabalhos/Atividades incentivadores.	6	10,7%
Indicar leitura para cada perfil.	4	7,1%
Aulas de leitura.	2	3,6%
Leitura prazerosa.	1	1,8%
Total Geral	56	100,0%

Fonte: Autora.

Como se pode observar, dentre as maneiras de motivação citadas pelos estudantes a mais lembrada foi a estratégia de levar para a sala de aula textos/livros de interesse dos alunos (76,8), já em segundo lugar (10,75) aparece a realização de trabalhos/atividades incentivadores. Contudo, os estudantes não dão indícios de quais são essas atividades incentivadores. Em terceiro lugar, 4% dos estudantes afirmam que é possível formar leitores no Ensino Médio, considerando a indicação da leitura para cada perfil. As práticas menos lembradas pelos estudantes são aulas de leitura, sem alguma especificação, apenas 2%, e leitura prazerosa, apenas 1%. Essas informações sugerem que é possível motivar os estudantes a partir de práticas que explorem sua curiosidade, interesse e gosto.

Quadro 22 - Por que não é possível motivar estudantes do Ensino Médio à prática de leitura em sua faixa etária?

Não é possível motivá-los – Por quê?	Qtd	Frequência
Não acredito.	8	47,1%
Vontade individual.	7	41,2%
Somente quando é pequeno.	2	11,8%
Total Geral	17	100,0%

Fonte: Autora.

Os motivos apontados pelos estudantes que desacreditam não ser possível formar leitores no Ensino Médio são: não acredito, mas não disseram o porquê (47,1%); a

falta de vontade individual (41,2%); e 11,8% acreditam que somente se motiva o aluno quando este é pequeno.

Esses dados nos fazem pensar que as respostas dos estudantes carecem de sustentação argumentativa, mas também apontam para o fato de que não acreditam que a leitura é uma habilidade ensinável, pois um percentual elevado de estudantes diz que essa motivação depende de cada um e é algo individual, apesar de reconhecer a importância do papel do professor como incentivador.

Isso nos leva a pensar que a dificuldade de os alunos entenderem que a prática da leitura é ensinável, relaciona-se, muitas vezes, à falta de estímulo da leitura no ambiente familiar; por conta disso, os estudantes não se aproximam da leitura na escola, principalmente alunos do Ensino Médio que já cursaram oito anos ou mais de escola e não foram afetados de forma a compreender que a leitura é uma prática ensinável. Essa crença dos alunos reafirma a necessidade de um ressignificar das concepções de leitura de que temos feito uso ao ensinarmos leitura no Ensino Médio.

Há que se pensar, também, nas questões culturais de um país que investe pouco em leitura, de sujeitos que compram mais celulares ao ano do que livros, nessas idiossincrasias, ou seja, predileções peculiares e nos valores idiossincráticos dos indivíduos bem como os efeitos por eles sofridos em seus grupos e na sociedade em geral. No entanto, modernidade e idiossincrasia ajudam-nos a pensar o comportamento social e cultural dos indivíduos e, assim, compreender como e em que medida podemos envolver e estimular o aluno ao gosto e à necessidade da leitura para a vida em sociedade,

Trata-se de um paradoxo que precisa de uma atenção especial por parte dos formadores de leitura para mostrarem a esses estudantes que a prática de leitura se aprende, também, na escola. Para isso, os professores necessitam ter claros aspectos conceituais e metodológicos de leitura/leitor e texto, a fim de orientar efetivamente a prática da leitura na visão interacional que assumiram em seus dizeres.

Quanto à afirmação de que somente se motiva o aluno a ler quando este é pequeno, podemos lembrar que, muitas vezes, o próprio discurso do professor, como percebemos neste estudo, pode influenciar a consciência individual do estudante e, assim, criar condições desfavoráveis para que os mesmos se constituam como leitores em formação, também, no Ensino Médio. A consciência de que precisamos formar nos estudantes e em nós mesmos, professores, é que ser leitor é um processo de vida contínuo e permanente em todas as fases escolares.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos nesta pesquisa permitem algumas considerações relacionadas ao ensino de leitura no Ensino Médio por professores de língua portuguesa, bem como propiciam mais indagações acerca das concepções teórico-práticas de leitura/leitor e texto que norteiam o trabalho pedagógico de professores dessa área do conhecimento e de outras áreas afins.

Considerando as delimitações da pesquisa no tratamento de um tema tão abrangente e inesgotável, destacamos que o objetivo não foi propor soluções, mas conhecer as práticas de leitura realizadas pelos professores de Língua Portuguesa e as concepções nelas presentes. Com vistas à nossa realidade de atuação profissional, essa pesquisa proporcionou a vivência da relação teoria e prática, necessária a todo professor pesquisador, cujo local de pesquisa é o seu próprio lugar e tema de trabalho. Este necessita ser investigado, repensado constantemente, para que se possa redimensionar o ensino/aprendizagem no movimento sócio-histórico que o reveste. Assim considerado, o estudo feito contempla a ideia de que, em educação, é preciso uma busca incessante de estudos, pesquisas, reflexões e ações.

A importância e o papel da linguagem na constituição do sujeito levam-nos a compreender a necessidade de se repensar na forma como estão sendo concebidas, interpretadas e significadas as práticas de leitura realizadas no contexto escolar, por se tratar de uma questão fundamental para o acesso aos saberes culturais de uma sociedade e condição necessária para nela atuarmos.

Diante disso, atentamo-nos ao objetivo geral da pesquisa com vistas a conhecer os tipos de práticas desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio e as concepções de leitura nelas presentes. Os resultados indicaram a fundamental importância do papel do professor mediador, que participa do processo de significação na interação sociocomunicativa, em relação à formação da capacidade leitora dos estudantes do Ensino Médio, pois ele pode contribuir para o desenvolvimento de práticas incentivadoras de abordagem interativa e discursiva, à qual filiará seu trabalho com a leitura, visto que a maioria dos estudantes, participantes da pesquisa, mostrou que deseja ler e aponta ser possível formar leitores no Ensino Médio, mas precisam de um motivo significativo para ir ao encontro da leitura. Isso sinaliza para uma necessidade de ressignificação do discurso professoral de que estudantes não gostam de ler.

Além desse objetivo, outro que se definiu neste estudo foi relacionar as práticas configuradas de leitura às concepções de leitura/leitor e texto já sistematizadas na

literatura. Diante disso, as práticas de leitura realizadas pelos professores de Língua Portuguesa, seja com o uso de livro didático, com o uso de obras literárias ou mesmo com projetos de leitura, apresentaram um processo descontínuo, ora de apropriações, ora de dissonâncias em relação à concepção interacionista de leitura, leitor e texto na qual inscreveram o trabalho de leitura em sala de aula. Sendo assim, as práticas indicaram insuficiência de conceitos teóricos para auxiliar o professor na atuação dentro dessa formação discursiva, apesar de os professores apresentarem em seus dizeres o interdiscurso dos PCN (BRASIL, 2000) e as DCE (PARANÁ, 2008) e participarem, há bom tempo, de cursos de formação continuada que discutem as teorias vigentes, como a concepção de linguagem na perspectiva interativa, enunciativa e dinâmica de um leitor construtor de sentidos. Essa concepção ainda não tomou forma plena na prática pedagógica dos professores. Isso implica escolha consciente de objetivos e metodologias bem definidos para a proposição de práticas de leitura na visão que adotam, haja vista que teoria e prática devem caminhar na mesma concepção.

A ação do professor pode alcançar melhores resultados, tendo em vista a clareza e o conhecimento da concepção de ensino de leitura que se deseja adotar em sala de aula, pautada em uma formação continuada permanente que o coloque na condição de professor pesquisador, relacionando teoria e prática em um movimento de ação-reflexão-ação.

No tocante a avaliar as contribuições teórico metodológicas das práticas identificadas nos processos de ensino e de aprendizagem de leitura para o alcance do leitor crítico, a análise dos dados mostrou que os professores consideram a faixa etária, o gosto e o interesse dos estudantes do Ensino Médio como aspectos relevantes para o ensino e aprendizagem de leitura. Esses elementos contribuem para o processo estratégico da leitura, porém são insuficientes para a prática de leitura interativa e discursiva cujos sentidos são mobilizados pelo leitor na interação com o texto. Portanto, o texto é o lugar dessa interação, e o leitor um ser ativo nesse processo. A compreensão desse conceito contribui para uma ação pedagógica mais coerente com as atividades de leitura de natureza interacional e discursiva.

Pudemos perceber, também, que o discurso da perspectiva do trabalho com os gêneros, bastante difundido no Brasil, aparece nos dizeres dos professores de forma difusa em relação ao processo teórico-metodológico para o ensino de leitura, pois há, ainda, falta de discernimento da diferença conceitual de suporte e de gênero discursivo, já que citam revistas e jornais como gêneros e não como suportes de gêneros, que realmente são. Muito embora os professores assumam que o trabalho de leitura no Ensino Médio deva ser diferente do Ensino Fundamental, não especificam que gêneros são mais adequados para o Ensino Médio,

silenciando, também, sobre as sequências didáticas que utilizam para trabalhá-lo em sala de aula.

As análises nos permitiram, dentre outras coisas, perceber que as práticas de leitura se voltam ainda à visão conteudística, ao trabalho com resumos, fragmentos de obras literárias e não literárias, das características da escola literária, estudo do autor, da política do livro didático e, principalmente, do uso excessivo de textos de suportes jornalísticos, este último como trabalho “diferenciado”. A dimensão do ensino de leitura praticada nesses moldes caracteriza-se por estratégias e metodologias cujas lacunas incentivadoras trazem pouca contribuição para estimularem os estudantes a encontrar o sentido na leitura e a leitura dos sentidos. A aproximação de outros tipos de linguagem que circulam nas diferentes esferas sociais, como a artística, política, publicitária, midiática e tecnológica, as quais proporcionam ao estudante uma inserção cada vez mais atuante em nossa sociedade, não foram lembradas no discurso do professor. Além disso, é fundamental a eleição de um material didático compatível com a perspectiva de leitura que o professor deseja adotar, tendo em vista, também, a contemplação do horizonte de expectativa do estudante que, neste estudo, apontou preferência para as práticas de leitura de natureza interlocutiva, como é o caso do gênero debate.

O entendimento de texto como lugar de interação apareceu de forma imprecisa nos dizeres dos professores. O que vemos são práticas de leitura em uma concepção de texto ainda centrada na linguagem verbal, de onde se extraem informações para que o leitor possa absorvê-las, sendo a leitura de textos informativos e de livros as mais privilegiadas por eles. Essa concepção de texto contribui para uma leitura no nível puramente superficial do texto e coloca o leitor como um mero reprodutor de informações. Essa visão concebe a linguagem como instrumento de comunicação e expressão, impedindo a concepção de leitura interacional, interlocutiva e de leitor como agente ativo no processo da construção dos sentidos do texto.

Apesar das contradições entre a fundamentação da linguagem interacionista, que os professores assumiram em seu discurso, e os exemplos de práticas de leitura que realizam, é possível entrever, em seus dizeres, que há preocupação e vontade de superar as práticas de leitura decodificantes, e alguns professores praticam a leitura interacional e discursiva. Frente a isso, consideramos de extrema importância a promoção e ampliação dos espaços por meio dos programas de formação continuada *stricto sensu* e/ou das próprias escolas, voltados à formação reflexiva do professor em relação aos saberes não só científicos, mas também pedagógicos que envolvem o ensino e a aprendizagem da prática da leitura.

Alguns pontos e contrapontos de contato entre os dizeres dos professores de língua portuguesa e seus estudantes do Ensino Médio se ancoram na ideia de que é preciso considerar, para o ensino de leitura, a faixa etária dos estudantes, o seu interesse e o gosto. Muito embora, os professores saibam e leiam o que os estudantes gostam de ler, como forma de incentivá-los, não reconhecem a frequência de leitura dos seus alunos, considerando apenas a prática da leitura que realizam em sala de aula e, em função disso, as práticas de letramento que ocorrem em ambiência social nem sempre são exploradas.

A leitura na perspectiva do prazer/lazer é lembrada como sendo importante no Ensino Médio, tanto para estudantes como para os seus professores; no entanto, os docentes apresentam uma visão dicotomizada desse conceito, o qual não se mostra bem definido na sua prática, pois o discurso da “maior cobrança” dito pelos professores para essa etapa de ensino apaga a visão de leitura prazerosa. Desfazer a relação paradoxal em que se encontra a perspectiva dos professores dará espaço para que pensem que é possível privilegiar o gosto/prazer, significando relativa liberdade de escolha e interesse voltados à intensidade da leitura e ritmo próprio que imprime cada leitor ao ler, sem abrir mão da visão de leitura com atividades planejadas e reflexivas do ponto de vista interacional.

Dadas as sugestões de práticas de leitura que os estudantes consideram importantes para a ampliação da visão de mundo, destaca-se o gênero discursivo debate como uma atividade de leitura que gostam de praticar. Os professores, também, citam esse gênero no trabalho com a leitura. Entendemos que esse gosto por debate está relacionado à necessidade de interlocução que os estudantes do Ensino Médio têm e à motivação de que precisam para incentivá-los à leitura em substituição ao monólogo das atividades meramente decodificantes e estruturalistas. Esses estudantes nos indicam que as práticas interacionais devem ser privilegiadas em sala de aula. Nesse sentido, fazer valer efetivamente atividades de leitura de natureza interacional ainda se apresenta como um desafio a ser enfrentado, para que esta possa ir ao encontro do discurso interacionista a que se filiam os professores desta pesquisa.

Fica evidente, neste estudo, o papel fundamental das palavras em forma de dizeres dos sujeitos, participantes desta pesquisa, e que os significados delas são determinados pelo contexto de suas experiências profissionais, voltados ao tempo de serviço na rede pública de ensino, como também à formação continuada, às leituras científicas ou não que realizam e ao discurso da dificuldade relacionado à falta de condições estruturais, entre as quais o número reduzido de aulas de Língua Portuguesa para se realizar um trabalho mais específico de leitura no Ensino Médio.

Esses aspectos têm influenciado as escolhas de concepções de leitura na prática desses professores. No entanto, a análise dos dados nos mostrou que o fator determinante desse contexto se apresenta em como materializar, na prática, a teoria escolhida e, dessa forma, superar algumas posturas tradicionalistas, com o objetivo de atuar na perspectiva teórica eleita.

Diante disso, os dizeres dos estudantes e dos professores são indicadores e reveladores de transformações no processo teórico-metodológico, requeridas no contexto pedagógico no que diz respeito à prática da leitura no Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- AMOSSY, Ruth. **O ethos na intersecção das disciplinas**: retórica, pragmática, sociologia dos campos. In: AMOSSY, Ruth (org.). *Imagens de si no discurso, a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 119-143
- BAKHTIN, Mikhail. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Questões de literatura de estética**: a teoria do romance. São Paulo: UNESP, 1993.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Trabalhando com os gêneros do discurso**: narrar: narrativa de enigma. São Paulo: FTD, 2001.
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução. In: BATISTA, Antônio A.; GALVÃO, Ana M. (Org.). **Leituras**: práticas, impressos, letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 1993.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.
- _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- CALVINO, Italo. **Se um viajante numa noite de inverno**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.
- CARDOSO, Silvia Helena. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CASTILHO, Ataliba. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CHARTIER, Anne-Marie. Os futuros professores e a leitura. In: BATISTA, Antônio A.; GALVÃO, Ana M. (Org.). **Leituras: práticas, impressos, letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 89-97.

_____. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CORACINI, Maria José R. Faria. Concepções de leitura na pós-modernidade. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Pachal (Org.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras; São João da Boa Vista: Unifeob, 2005.

CORRÊA, Juliane. Novas tecnologias da informação e da comunicação; novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DASCAL, Marcelo. Models of interpretation. In: STAMENOV, Maxim (Ed.). **Current advances in semantic theory**. Amsterdam: J. Benjamins, 1992.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-129.

FARACO, Carlos Alberto. Gêneros orais e escritos na escola. In: KENZER, Acácia. (Org.) **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FONTES, Joaquim Brasil. O insustentável prazer do texto. In: _____. **As obrigatórias metáforas: apontamentos sobre literatura e ensino**. São Paulo: Iluminuras, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2.ed. Cascavel: ASSOESTE, 1990. Cap. 5, p. 41-48.

_____. No espaço do trabalho discursivo, alternativas. In: GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GONÇALVES, Heleomar. **Futuros formadores de leitores: em que concepções de leitor, leitura e texto se conduzem?** 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2008.

GOODMAN, Kenneth S. Unidade na leitura: um modelo psicolinguístico transacional. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 26, n. 4, p. 9-31, 1991.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmira (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 63-84.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 37-55.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

KLEIMAN, Angel Bustos. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

LEMOS, André. **Anjos interativos e retribalização do mundo**: sobre interatividade e interfaces digitais. Tendências. Lisboa, n. XXI, 1997. Disponível em: <<http://www.andrelemos.info/artigos/interativo.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Gêneros discursivos no curso de leitura de produção de textos**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (Org.) **Imagens de si mesmo no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Novas tendências em análise do discurso**. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 1993.

_____. **Pragmática para o discurso literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARCELINO, Fernanda Torresan. **O ler por prazer**: a constituição de uma forma de entendimento da leitura nos anos 80. Tese (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2003.

MARCUSCHI, Luis Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p.19-36.

_____. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). **Estado da leitura**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999. p. 95-124.

MARCUSCHI, Beth. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p.57-82.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã e outros escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessário à educação do futuro**. 9. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, 2004.

MOROSINI, Marília. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: _____. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano, 2001.

MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (Org.). Análise do discurso. In: _____. **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 101-139.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos processos de desenvolvimento humano. In: FERNANDES, Luis Carlos (Org.). **Interação: práticas de linguagem**. Londrina: EDUEL, 2009.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Sujeito, história, linguagem. In: _____. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002. p. 23-44.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

_____. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: SILVA, Ezequiel Theodoro; ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2000. p. 58-77.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio**. Curitiba, 2008.

PASQUIER, Auguste; DOLZ, Joaquim. Un decálogo para enseñar a escribir. **Cultura y Educación**, Madrid, n. 2, 1996.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. **Formação de professores**, Maringá, v. 1, n. 18, p. 27-79, 2005.

POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

REZENDE, Lucinea Aparecida de. **Leitura e formação de leitores: vivências teórico-práticas**. Londrina: EDUEL, 2009.

_____. **Ler ou pensar: uma escolha a ser feita na graduação? estudo de caso**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2002.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desiree (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

SASSÁ. Charges. **Jornal de Londrina**, Londrina, dez. 2011.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**. São Paulo: Global, 2003.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRAVA, Sandra Memari. **O processo de mudança do sujeito-professor no trabalho com práticas de leitura na escola**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco. Itatiba, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVIÑOS. Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Entrevista com os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Educação do Paraná.

Título da pesquisa: Concepções teórico-práticas de professores e estudantes acerca da formação de leitores no Ensino Médio

Prezado professor: pedimos sua colaboração no sentido de responder às perguntas abaixo. Por gentileza, responda às questões da maneira mais completa que puder. Elas comporão, com outros dados, o *corpus* de estudo da pesquisa: Concepções teórico-práticas de professores e estudantes acerca da formação de leitores no Ensino Médio, desenvolvida por Leslie Felismino Barbosa, orientanda pela profa. Dra. Lucinea Aparecida de Rezende, no ano de 2011 e passarão pelos trâmites de divulgação de pesquisa, preservando sua identidade.

Você tem a opção de não responder, caso entenda que não deva fazê-lo.

Contatos: e-mail: lesliebarbosa@seed.pr.gov.br ou lesliegroh@yahoo.com.br

Tel.: (43) 9106 6880

Obrigada.

Bloco A – Dados pessoais e profissionais

1) Nome: _____

2) Escola onde atua:

3) Região: _____

4) Período: () matutino () vespertino () noturno

5) Professor do Quadro próprio do Magistério: () sim () não

6) Possuidor de um padrão ou dois padrões?

7) Atua pelo dois padrões na mesma Escola?

8) Há quantos anos atua na Escola Pública no Ensino Médio?

9) Professor PDE: ()sim ()não

10) Formação

() Ensino superior completo

() Especialização concluída

() Mestrado

() Doutorado

Bloco B – Questões sobre leitura – experiência e perspectiva

1) Você gosta de ler? Por quê? Cite leituras que realizou recentemente.

2) Você considera que na faixa etária em que os alunos do Ensino Médio se encontram é possível formar leitores? Como?

3) Em geral, com qual frequência seus alunos leem?

() diariamente () semanalmente () mensalmente () esporadicamente

Para você, qual(is) é(são) o(s) motivo(s) dessa frequência de leitura dos alunos?

4) Qual a importância da aula de leitura na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio?

() Muito importante

() Importante

() Pouco importante

() Não é importante

Por quê?

5) Para você, o desenvolvimento da prática de leitura no Ensino Médio deve ser diferente do Ensino Fundamental? Se sim, em que se deve diferenciar? Se não, por qual motivo isso deveria ocorrer?

6) Em sua consideração, quais são os objetivos que devem nortear o ensino/aprendizagem da prática da leitura no Ensino Médio?

Bloco C – Concepções teórico-práticas
--

7) Das concepções de leitor, de leitura e de texto abaixo, qual(is) você adota em suas aulas?

() Linguagem como forma de pensamento, é aquela que entende a linguagem como a tradução do pensamento. Nela, o falar e escrever bem estão ligados diretamente ao domínio e internalização das regras gramaticais as quais organizam o pensamento e o exteriorizam por meio da linguagem. O texto é visto como um produto, não cabendo nada para o leitor senão “captar” as intenções psicológicas do produtor do texto. O leitor ocupa um papel extremamente passivo em relação à prática da leitura. Nessa abordagem, preconiza-se um único sentido ao texto.

() Concepção de linguagem vista como instrumento de comunicação. Nessa perspectiva, a língua é entendida como um código de transmitir mensagens de um emissor para um receptor. Descreve o funcionamento da língua, mas não em situação de uso. Nessa perspectiva, o texto é visto, também, como simples produto da codificação de um emissor pelo leitor, bastante a ele o conhecimento do código, uma vez que este é totalmente explícito. Sendo assim, a leitura é concebida como decodificação, e o papel do leitor é essencialmente passivo.

() Concepção que enfatiza a linguagem em situação de uso, ou seja, como forma de interação, pois considera o contexto de produção, os interlocutores, o momento sócio-histórico, a finalidade do texto. O enunciado é visto como uma prática sócio-comunicativa dinâmica e que se constrói pela interação

entre o texto e o leitor. O texto é visto como o lugar da interação, portanto esse processo dialógico proporciona ao leitor um papel ativo em que necessita mobilizar um conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento comunicativo.

Você poderia explicar o motivo da sua(s) escolha(s) com um exemplo extraído de uma aula sua na abordagem que assinalou acima?

8) Descreva de acordo com os tópicos abaixo, como você desenvolve a prática da Leitura com seus alunos do ensino médio.

a) Com textos do livro didático:

b) Com obras literárias:

c) Com outras formas diferentes destas citadas acima (Algum projeto de leitura, por exemplo):

9) Como você acredita que deve ser o processo de ensino e aprendizagem dessa habilidade para a formação de leitores críticos no Ensino Médio?

10) Na sua percepção, quais das práticas já citadas contribuem de maneira mais efetiva para a formação de leitores? Por quê?

Obrigada.

Pesquisadora: Leslie F. Barbosa

RG.: 49425333

APÊNDICE B

Entrevista com os estudantes do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Educação do Paraná.

Título da pesquisa:**CONCEPÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DE PROFESSORES E ESTUDANTES
ACERCA DA FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO MÉDIO**

Prezado aluno: pedimos sua colaboração no sentido de responder às perguntas abaixo. Por gentileza, responda às questões da maneira mais completa que puder. Elas comporão, com outros dados, o *corpus* de estudo da pesquisa: Concepções teórico-práticas de professores e estudantes acerca da formação de leitores no Ensino Médio, desenvolvida por **Leslie Felismino Barbosa**, orientada pela profa. Dra. Lucinea Aparecida de Rezende, no ano de 2011 e passarão pelos trâmites de divulgação de pesquisa, preservando sua identidade.

Você tem a opção de não responder, caso entenda que não deva fazê-lo.

Contatos: e-mail: lesliebarbosa@seed.pr.gov.br ou lesliegroh@yahoo.com.br

Tel.: (43) 9106 6880

Obrigada.

Bloco A – Dados Pessoais

1) Nome: _____

2) Série: _____

3) Sexo: Feminino () masculino ()

4) Escola onde estuda:

5) Período: () matutino () vespertino () noturno

Bloco B – Questões relacionadas à sua experiência e perspectivas sobre a prática da leitura

1) Você gosta de ler? Por quê? Cite três (3) obras que leu recentemente.

2) As obras citadas acima foram indicações do professor de Língua Portuguesa?

() sim () não () algumas.

3) Em geral, com qual frequência você lê?

() diariamente () semanalmente () mensalmente () esporadicamente

Para você, qual(is) é(são) o(s) motivo (s) dessa frequência?

4) Você acha que na faixa etária em que se encontra é possível motivá-lo à prática da leitura? Como?

5) Quais práticas de leitura seu professor de Língua Portuguesa utiliza e você considera importantes para a sua formação de leitor?

Assinale apenas as que considera importantes.

- () Uso de leitura de textos com atividades de compreensão textual do livro didático;
- () Uso de livros de literatura com leitura da história para discussão da obra;
- () Leitura na Biblioteca em que você escolhe o livro, sem atividades de leitura.
- () Leituras de diferentes gêneros textuais como: cartum, charge, crônica, conto, poema, música, anúncio publicitário, editorial, entre outros, retirados de jornais, revistas, livros literários, internet, utilizando-se de atividades de compreensão textual.

- () Aula de leitura na sala de aula sem atividades de compreensão textual.
- () Ensino de estratégias e procedimentos de leitura para compreender os sentidos do texto.
- () Outras formas que considera importantes.

Quais? _____

6) Você pode citar uma prática de leitura realizada na aula de língua portuguesa que o ajudou a ampliar sua visão de mundo? Descreva-a.

7) Você poderia dar sugestões de como gostaria que o professor trabalhasse a prática da leitura para a formação de leitores críticos e autônomos?

_____ (nome por extenso do sujeito de pesquisa),
tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em
participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura do pai/mãe ou responsável: _____

Assinatura do pesquisador (ou impressão): _____

Data: _____

Obrigada.

Pesquisadora: Leslie F. Barbosa

RG.: 49425333

APÊNDICE C
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa:

**CONCEPÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DE PROFESSORES E ESTUDANTES
ACERCA DA FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO MÉDIO**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa **CONCEPÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DE PROFESSORES ESTUDANTES ACERCA DA FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO MÉDIO** realizada em LONDRINA. O objetivo da pesquisa é **CONHECER AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE LEITORES PRESENTES NAS PRÁTICAS DE LEITURA DESENVOLVIDAS PELOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO**. A sua participação é muito importante e ela pode se dar da seguinte forma: **por meio do preenchimento de um questionário contendo (perguntas e repostas) semiestruturadas para que possamos estudar a situação pesquisada**. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Os benefícios esperados são tanto diretos como indiretos, **pois poderão trazer contribuições teórico-metodológicas a partir das práticas de leitura que são realizadas em sala de aula, bem como contribuições para a produção científica**.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar (**Leslie Felismino Barbosa, Av. Garibaldi Deliberador, Nº 483, Fone 3029 6289, 9106 6880, e-mail: lesliegroh@yahoo.com.br**), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Kock, nº 60, ou no telefone 3371 – 2490. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Londrina, ___ de _____ de 2011.

Leslie Felismino Barbosa

Pesquisadora Responsável

RG: 4942533 3