

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O PROFESSOR DE ENSINO MÉDIO  
E O SEU OLHAR SOBRE A LEITURA E A  
ESCRITA EM SUA DISCIPLINA**

**EDSON TOLEDO DO AMARAL**

**PIRACICABA, SP  
2010**

# **O PROFESSOR DE ENSINO MÉDIO E O SEU OLHAR SOBRE A LEITURA E A ESCRITA EM SUA DISCIPLINA**

**EDSON TOLEDO DO AMARAL**

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. JOSIANE MARIA DE SOUZA**

**Dissertação apresentada à  
Banca Examinadora do  
Programa de Pós-Graduação  
em Educação da UNIMEP como  
exigência parcial para obtenção  
do título de Mestre em  
Educação**

**PIRACICABA, SP  
2010**

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Josiane Maria de Souza (orientadora) – UNIMEP**

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Roseli Aparecida Cação Fontana - UNICAMP**

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sônia Cristina Pavanelli Daros - UNIMEP**

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Nazaré da Cruz (suplente) - UNIMEP**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus.

Aos meus pais, Antonio e Inez, e à minha irmã, Edna, pelo amor, carinho e sabedoria transmitidos e pelo apoio e incentivo recebidos.

À minha orientadora, Professora Dra. Josiane Maria de Souza, pela atenção, pelas sugestões de leitura e pela interlocução no transcorrer deste percurso.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, pelas importantes contribuições para o desenvolvimento da minha formação acadêmica.

Às professoras componentes da banca examinadora.

Aos colegas pela oportunidade de compartilhar reflexões, experiências e vivências na área educacional.

Aos professores participantes da pesquisa.

## RESUMO

As dificuldades de leitura e de escrita que se observam em muitos alunos vêm motivando debates no espaço escolar, e as orientações, no sentido de viabilizar propostas de ensino para solucioná-las, apontam para a necessidade da participação e do envolvimento de todo o professor com o assunto, tendo em vista a importância da leitura e da escrita na aprendizagem dos discentes.

Esta pesquisa insere-se nesse contexto e através dela procura-se conhecer a análise que o professor que atua no ensino médio faz sobre a leitura e a escrita dos alunos, bem como do seu papel na formação de alunos aptos para ler e escrever – considerando-se as concepções de linguagem que nessa análise se fazem presentes. O estudo também observa como a leitura e a escrita dos discentes são desenvolvidas e avaliadas pelos docentes em suas práticas de ensino.

As interpretações, as análises e as reflexões sobre os dados coletados nas interlocuções estabelecidas nesta pesquisa apóiam-se em vários dos conceitos desenvolvidos por Bakhtin nos estudos referentes à linguagem. Aos subsídios da teoria bakhtiniana somam-se as contribuições de vários autores que abordam a leitura e a escrita e estes processos em relação ao conceito de letramento. Juntos constituem os fundamentos que dão o suporte teórico desta pesquisa, cujo enfoque maior situou-se sobre a leitura.

A pesquisa contou com a participação de 4 (quatro) professores de diferentes disciplinas curriculares do ensino médio e que atuam na rede pública estadual no interior de São Paulo. O olhar sobre o conjunto das entrevistas evidencia a compreensão pelos professores de que o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos cabe a todos os docentes, daí a importância da participação de todo professor para essa formação. A maior preparação para o desempenho desse papel também é destacada. Os docentes sentem a necessidade de maior articulação entre as disciplinas para o enfrentamento das dificuldades de leitura e escrita dos alunos, pois buscam, de maneira isolada, caminhos para superá-las.

**Palavras-chave:** leitura – escrita – professor – ensino médio – letramento

## ABSTRACT

Reading and writing difficulties observed in many students are motivating discussions at school, and the guidelines, in order to make solving teaching proposals feasible, point to the need of all teachers' participation and involvement with that matter, considering the importance of reading and writing on students learning.

This research inserts itself into that context and through it, searches to know the analysis the teacher, who is in secondary school, does on students reading and writing, as well as its role on students able to read and write formation – considering language conceptions which are present in this analysis. The study also observes how the students reading and writing are developed and evaluated by teachers on their teaching practices.

The interpretations, analysis and reflections about collected data on established interlocution of this research rely on several concepts developed by Bakhtin on his studies relating to language. Several authors' contributions, who address reading and writing as well as these processes in relation to the concept of literacy, are added to Bakhtinian theory's subsidies. Together they constitute the pillars that support this theoretical study, which major focus is placed on reading.

The research included the participation of four (4) teachers, from different secondary school's disciplines, who are working in public schools in the State of São Paulo. The view over all interviews set highlights teachers' understanding that students' reading and writing development is up to them all, hence the importance of their participation on that formation. A greater preparation to their role is also highlighted. Teachers feel the need for greater articulation among disciplines in order to confront students reading and writing difficulties, for they all search, in isolation, ways to overcome them.

**Key-words:** reading, writing, teacher, secondary school, literacy

## SUMÁRIO

### APRESENTAÇÃO

Ensinar a ler e a escrever: um compromisso de todo o professor .....	9
--	---

### CAPITULO 1. A LEITURA E A ESCRITA NA SOCIEDADE GLOBALIZADA

1.1 Introdução .....	16
1.2 Uma breve leitura do contexto: globalização e pós-modernidade .....	18
1.3 Uma breve leitura da educação contemporânea.....	21
1.4 Uma breve leitura da realidade educacional brasileira.....	23
1.5 O que dizem alguns indicadores sobre a leitura .....	27
1.6 Da breve leitura do mundo para as leituras na escola .....	31

### CAPITULO 2. LINGUAGEM, LEITURA E ESCRITA

2.1 A linguagem na abordagem de Bakhtin .....	37
2.1.1 Múltiplas leituras .....	48
2.2 A leitura	
2.2.1 As concepções decorrentes de sua complexidade.....	51
2.2.2 A constituição do leitor.....	60
2.3 A escrita	
2.3.1 Conceito.....	63
2.3.2 A escrita na sociedade .....	64

### CAPITULO 3. A LEITURA, A ESCRITA E A ESCOLA

3.1 Letramento: múltiplos significados .....	67
3.2 Universo discursivo e textual.....	70
3.3 A escrita e a leitura no espaço escolar .....	73

## **CAPITULO 4. A VISÃO DA LEITURA E DA ESCRITA PELO PROFESSOR**

4.1 O contexto da pesquisa: local e participantes .....	82
4.2 Procedimentos metodológicos .....	87
4.3 O que dizem os entrevistados.....	88
4.3.1 O ler e o escrever na visão docente .....	88
4.3.2 A leitura e a escrita na escola .....	96
4.3.3 Práticas de leitura e de escrita.....	102
4.3.4 O professor na formação do leitor .....	111
4.4 Considerações finais.....	116
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>125</b>
<b>ANEXO: Questionário .....</b>	<b>130</b>

## APRESENTAÇÃO

### **Ensinar a ler e a escrever: um compromisso de todo o professor**

As pessoas de uma forma geral atribuem grande valor à leitura e à escrita na formação do homem, em razão delas atuarem como fatores que cooperam para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e pela possibilidade que ambas lhes oferecem de crescimento pessoal e de plena participação na sociedade letrada.

Ler e escrever com eficiência e com eficácia fazem parte dos requisitos básicos necessários para a nossa compreensão da realidade e atuação nos diversos contextos sociais, pois são instrumentos que ampliam a nossa visão e o nosso entendimento sobre o mundo em que vivemos.

As atividades de leitura e escrita, portanto, são fundamentais nas demandas e exigências das práticas sociais. Nesse sentido, a sociedade delega à escola um importante papel na formação de leitores e produtores de textos competentes e autônomos. Pois cabe a ela, por meio do ensino sistemático, proporcionar aos alunos as condições e as oportunidades para empregarem a leitura e a escrita para aquisição e construção de novos conhecimentos; como meios para a compreensão dos diversos textos que integram o universo discursivo; como ferramentas para expressarem o posicionamento crítico em relação a eles e também aos problemas de suas comunidades, bem como as suas propostas de ação para solucioná-los.

A realidade tem nos mostrado que muitos alunos passam pela escola sem, contudo, se apropriarem plenamente da leitura e da escrita, fato que tem preocupado a sociedade e vem merecendo especial atenção por parte de todos os agentes que estão diretamente engajados nos debates sobre a formação de leitores no Brasil.

As discussões sobre o problema no âmbito escolar e as orientações para superá-lo apontam para a necessidade do envolvimento de todos os professores com a aprendizagem e avaliação da leitura e escrita dos alunos. Isso porque tais atividades estão presentes em todas as disciplinas curriculares e são fundamentais para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem propostos por essas diferentes áreas do conhecimento; ou seja, a leitura e a escrita são necessárias para o

entendimento, a compreensão, a assimilação, a análise e a discussão dos conteúdos ensinados e para o desenvolvimento das habilidades e competências esperadas dos alunos em todas elas. Além disso, essas atividades são essenciais porque “se nossos modos de ser no mundo e nossos modos de compreendê-lo são constituídos nas práticas de linguagem” (Simões, 2008, p. 195), cada área do conhecimento tem seus próprios códigos, sua linguagem específica.

[...] Em geral, pressupõe-se que a leitura é assunto de professor de português, mas se aceitamos a perspectiva dos estudos do letramento, este não é caso, pois cada grupo socioprofissional desenvolve suas próprias práticas sociais de uso da escrita (Kleiman e Moraes, 1999, p. 98).

Pensar em como tornar alunos leitores e produtores de textos, preparados para as exigências de uma sociedade letrada, considerando nesse processo de ensino a participação e o comprometimento de professores de todas as disciplinas curriculares, implica a necessidade de promover e estimular reflexões que envolvam todo o corpo docente e outros profissionais que atuam no espaço escolar na busca desse objetivo. Um *diálogo coletivo* sobre o que se entende neste local por leitura e escrita e sobre o papel dos professores na articulação entre as práticas de leitura e de escrita que ocorrem na escola com as que ocorrem fora dela; debate onde conceitos sobre linguagem e letramento, o contexto e as condições em que esse processo formativo se desenvolve – em nosso caso o ensino médio – devem ser considerados.

Atuando há dez anos na educação básica, como docente na disciplina curricular “Língua Portuguesa e Literatura”, tenho procurado, no exercício da profissão, evidenciar para os alunos a importância da leitura e da escrita na formação dos indivíduos, com o objetivo de levá-los à percepção do ler e do escrever não como atos mecanicistas, mas como processos fundamentais em sua formação, constituintes, portanto, da base sobre a qual se torna possível a construção de uma grande parte dos conhecimentos necessários para apropriação de saberes na vida das pessoas.

Diversos instrumentos de avaliação mostram que uma parcela significativa dos alunos brasileiros apresenta grandes dificuldades para ler e para produzir textos; muitos deles, como já disse, passam pela escola sem, contudo, se apropriarem plenamente da leitura e da escrita. Assim como os demais professores que atuam em diferentes níveis da educação, vejo esta realidade com preocupação.

A “curiosidade epistemológica” (Freire, 1996), que me acompanha desde a formação inicial em Letras, tem me conduzido para diversas leituras na esfera da educação, o que têm me possibilitado a ampliação dos conhecimentos em minha área de formação específica e me proporcionado importantes subsídios para as reflexões sobre os problemas e desafios da área educacional. Assim, o pensamento de Freire (ibidem), de que “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”, levaram-me a procurar compreender quais seriam as razões para que as dificuldades de leitura e de escrita de muitos alunos ainda persistirem mesmo após vários anos de estudo na educação básica.

Observando a questão na perspectiva do letramento, não compartilho com a concepção que compreende o ensino da leitura e da escrita vinculada unicamente ao processo de alfabetização ou atribuída apenas aos professores de português. Trata-se de visões que ainda encontramos em discursos que ocorrem no espaço escolar, apesar de observar também que o assunto vem sendo mais discutido neste local, a partir das orientações e diretrizes curriculares que procuram oferecer às escolas referenciais teóricos que auxiliem os professores no cumprimento da tarefa de proporcionar ao aluno o desenvolvimento de sua escrita e de sua leitura.

[...] É tarefa de todo professor, portanto, independentemente da área, ensinar, também, os procedimentos de que o aluno precisa dispor para acessar os conteúdos da disciplina que estuda. Produzir esquemas, resumos que orientem o processo de compreensão dos textos, bem como apresentar roteiros que indiquem os objetivos e expectativas que cercam o texto que se espera ver analisado ou produzido não pode ser tarefa delegada a outro professor que não o da própria área. (PCNs, 1998, p. 32)

A proposta curricular do Estado de São Paulo – colocada em prática em 2008 – prioriza a competência de leitura e escrita e menciona:

[...] a responsabilidade por sua aprendizagem e avaliação cabe a todos os professores, que devem transformar seu trabalho em oportunidades nas quais os alunos possam aprender e consolidar o uso da Língua Portuguesa e das outras linguagens e códigos que fazem parte da cultura, bem como das formas de comunicação em cada uma delas. [...] (2008, p. 18)

Leitura e escrita são citadas no referido texto como um dos seus princípios centrais, observa-se a atenção para a competência leitora e escritora: “Só por meio dela será possível concretizar a constituição das demais competências [...]”; para a competência leitora e escritora ser desenvolvida “é indispensável que seja objetivo de aprendizagem de todas as disciplinas do currículo, ao longo de toda a escolaridade básica”. (p.18)

No entanto, percebo certo esvaziamento nas discussões em torno das dificuldades de leitura e escrita dos alunos, em razão de dois aspectos que, a meu ver, tem limitado este debate. O primeiro relacionado ao fato de que ele parece estar ainda muito restrito à área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, especificamente no componente curricular Língua Portuguesa; o segundo decorrente da ausência de um aprofundamento teórico que permita aos docentes uma melhor compreensão dos processos de leitura e escrita em suas respectivas áreas de atuação. Fica evidente por esses aspectos, a necessidade de se promover uma articulação maior entre as diversas disciplinas curriculares, no sentido de possibilitar aos docentes, nos limites de suas áreas de atuação, compreender o papel de cada um na formação de alunos aptos para as exigências de uma sociedade letrada.

A participação de todo professor é essencial para que o aluno aprimore suas habilidades e estratégias para a leitura e para a escrita, uma vez que cada área do conhecimento requer formas específicas de leituras e usos da escrita; trata-se, portanto, de processos cujos domínios são necessários tanto para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem estabelecidos pelas disciplinas curriculares quanto para proporcionar ao aluno a ampliação da sua visão e da sua compreensão de mundo, ou seja, possibilitar e desenvolver o seu letramento.

O trabalho do professor não se restringe à aplicação de estratégias e técnicas profissionais, uma vez que o desenvolvimento de suas atividades laborais também reflete um amplo e valioso conjunto de conhecimentos construídos e de experiências vividas, portanto, acumulados pelo docente no decorrer de sua vida pessoal e profissional. Ou seja, o trabalho docente envolve saberes que não estão ancorados unicamente na racionalidade técnica. Os saberes profissionais dos professores, diz Tardif (2010), “são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados”; segundo ele, “[...] os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano” (p. 266). Esses saberes configuram, portanto, as práticas de ensino dos professores e estas precisam ser conhecidas e compartilhadas para a busca dos resultados esperados no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, na perspectiva do letramento e, levando em conta os sentidos gerados nos processos de interação social, segundo a abordagem bakhtiniana da linguagem, estamos considerando a natureza dialógica que caracteriza as práticas

mediadoras que empregam a leitura e a escrita no espaço escolar. Principalmente as relações interdiscursivas entre o aluno e o professor e também as que ocorrem entre os professores.

A percepção de que falta nos debates sobre a aquisição da leitura e da escrita uma articulação maior entre os docentes de diversas disciplinas curriculares, para que a escola possibilite o domínio dos processos do ler e do escrever pelo aluno, é a hipótese que me conduziu a esta pesquisa que, em razão disso, foi motivada por duas indagações: Como a preocupação com a leitura e a escrita dos alunos é analisada no espaço escolar pelos professores de diferentes disciplinas curriculares? O que eles dizem a respeito dessa questão que lhes atribui o papel de formadores de indivíduos aptos para ler e escrever segundo as exigências da sociedade grafocêntrica?

A pesquisa surgiu da necessidade de conhecermos melhor a visão que o professor que atua no ensino médio tem sobre esse papel. Em decorrência desse objetivo, também se faz necessário verificar o olhar deste profissional sobre as atividades de leitura e escrita por ele desenvolvidas em suas práticas de ensino. Assim, esta pesquisa tem como objetivos: a) Conhecer as concepções de linguagem presentes nas análises que os professores fazem a respeito dos problemas de leitura e de escrita dos alunos e do papel a eles atribuído: formadores do leitor nas disciplinas que ensinam; b) Verificar nos relatos dos professores como a compreensão leitora e a produção escrita dos alunos são desenvolvidas e avaliadas em suas práticas de ensino.

A opção pelo ensino médio deve-se ao fato de se tratar um nível da Educação Básica que me despertou o interesse tanto pelas mudanças que vem passando nos últimos anos, quanto pelos debates gerados em torno do seu principal instrumento de avaliação: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A escolha pelo Ensino Médio também leva em conta um aspecto que mencionarei ao longo do primeiro capítulo deste trabalho: o olhar da escola sobre o sentido que os adolescentes têm atribuído a ela em suas vidas.

A intenção dessa pesquisa, reiteramos, foi conhecer a *leitura* que o professor do ensino médio – nível da Educação Básica que vem se expandindo – faz das dificuldades da leitura e a escrita dos alunos e de sua atuação na formação leitora dos mesmos, independente da disciplina que leciona. Essa pesquisa espera trazer

contribuições que venham somar-se aos esforços dos professores no enfrentamento dos problemas de leitura e escrita dos alunos.

Trata-se também de propor um *pensar junto* para viabilizar a maior articulação entre os docentes para o enfrentamento dessa questão no cotidiano da escola. É preciso promover o encontro entre as teorias educacionais e as práticas docentes, a partir de uma constante reflexão no espaço escolar por meio do diálogo entre as experiências, as vivências, os saberes dos professores e as múltiplas visões advindas das pesquisas voltadas à educação.

Assim, com essas ponderações, delineamos o percurso desse trabalho, visualizando no horizonte dessa trajetória os marcos teóricos desta jornada que será guiada pela abordagem sócio-histórica do conhecimento.

Este trabalho organiza-se em quatro capítulos. Inicialmente, situaremos o nosso olhar para a leitura e a escrita na sociedade contemporânea por meio do qual faremos breves considerações sobre o contexto mundial e o papel da educação diante dele; a partir dessa visão realizaremos uma breve reflexão da realidade educacional brasileira, onde alguns instrumentos de avaliação de leitura são observados, concluindo a primeira etapa desta jornada fazendo um comentário sucinto sobre o lugar da escola neste contexto e a participação das disciplinas curriculares na formação do leitor e do escritor.

No prosseguimento deste percurso são apresentados os conceitos desenvolvidos por Bakhtin e seu Círculo<sup>1</sup> nas reflexões que realizam sobre a linguagem e que serão empregados como suporte teórico para os objetivos propostos por esta pesquisa, uma vez que são contribuições relevantes para melhor compreensão da leitura e da escrita, processos discutidos na sequência do segundo capítulo.

---

<sup>1</sup> Faraco (2003) e Faraco, Tezza e Castro (2007) nos auxiliam na compreensão do Círculo de Bakhtin. Trata-se de uma referência ao grupo de intelectuais que compartilharam e discutiram um conjunto expressivo de ideias acerca dos fundamentos básicos da ciência e da filosofia, por meio de encontros regulares que ocorreram no período de 1919 a 1929. Mikhail Bakhtin é o seu principal representante, o que explica a razão dessa denominação empregada pelos que se dedicam aos estudos dos trabalhos desse grupo e desse filósofo, cujas proposições teóricas sobre a linguagem têm subsidiado estudos em diversas áreas do conhecimento, entre as quais a educação.

Persiste ainda nos estudos de Bakhtin dúvidas com relação à autoria de certas obras atribuídas a ele e publicadas em nome de Valentin N. Voloshinov (*Marxismo e filosofia da linguagem* é uma delas) e Pavel N. Medvedev. Neste trabalho prevalece o posicionamento semelhante ao dos que atribuem os textos a Bakhtin, mas consideram-se nas referências a ele as contribuições daqueles teóricos.

O terceiro capítulo situa a leitura e a escrita no espaço escolar, apresentando as concepções ali presentes sobre o ato de ler e de escrever, considerando neste enfoque a perspectiva do letramento.

Em seguida, apresentamos os depoimentos dos professores participantes das entrevistas, descrevendo a maneira como esses docentes que atuam no ensino médio veem a leitura e a escrita e se posicionam em relação às questões que discutem esses processos no espaço escolar, as práticas de leitura e escrita em suas disciplinas e a participação do professor na formação do leitor. A interpretação e a análise dessas falas ancoram-se na fundamentação teórica apresentada nos capítulos anteriores.

Assim, este trabalho recorre às contribuições de diversos autores que abordam a leitura e a escrita e estes processos em relação ao letramento. Um enfoque maior à leitura, no entanto, prevalece no desenvolvimento desta pesquisa. Além deles, os estudos de Bakhtin, em razão da dimensão sócio-interativa da linguagem e da perspectiva dialógica e interdisciplinar presentes na formação do leitor. Em outras palavras, para a compreensão das relações dialógicas e interativas presentes nas análises que os professores fazem sobre o ler e o escrever e sobre as atividades envolvendo a leitura e escrita por eles empregadas em suas práticas de ensino para desenvolver tais competências em seus alunos.

Este trabalho pretende, dessa forma, oferecer informações e estimular reflexões que possibilitem a nós, professores que atuamos na educação básica, o desenvolvimento contínuo da nossa formação e, por meio deste, buscar e indicar os caminhos que conduzam à melhoria da prática docente e da qualidade de ensino na escola pública. Um trabalho, portanto, que vem somar-se a tantos outros no sentido de trazer mais contribuições para o debate de um assunto muito amplo e complexo, como o que envolve a formação do leitor e de indivíduos aptos para empregar a escrita de acordo com as demandas e exigências de uma sociedade letrada.

## **CAPITULO 1. A LEITURA E A ESCRITA NA SOCIEDADE GLOBALIZADA**

### **1.1 Introdução**

Muitos pais e muitos professores alarmam-se pelo fato de seus filhos e dos seus alunos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – não lerem como desejariam, demonstrarem pouco interesse pela leitura, não compreenderem aquilo que lhes é proposto para que leiam, não se expressarem adequadamente por meio da escrita como deveriam, pois tais requisitos são condições básicas fundamentais para a participação plena dos indivíduos na sociedade atual.

As inquietações com tal situação aumentam, uma vez que ela evidencia a dificuldade que a educação básica formal no Brasil tem encontrado para cumprir a tarefa de possibilitar e assegurar o domínio de habilidades e os conhecimentos necessários para leitura e escrita de uma significativa parcela dos alunos. Esse aspecto vem sendo constantemente diagnosticado, por variados instrumentos de avaliação, provenientes de organismos de esferas diversas, e preocupa uma sociedade que exige a formação de leitores plenos. “Leitores que, ao ler, são questionados pelo mundo ou por si próprios”. (Kramer e Melo, 2001, p. 204)

Mas que mundo é esse que vai se configurando no cotidiano desses alunos, no cotidiano das escolas – onde são frequentes as queixas sobre a desmotivação de muitos deles pelos estudos – a quem cabe a tarefa de prepará-los tanto para compreender a realidade que ele nos impõe quanto para nela atuar? O aparente desinteresse pela leitura demonstrado por eles não seria parte dos reflexos de descontentamentos reveladores de que a educação escolarizada não consegue ainda atender às necessidades e aos interesses da sociedade ou se mostra lenta na adequação do ensino às exigências de um novo contexto social?

A formação de leitores capazes de mobilizar com eficiência e com eficácia a língua escrita nas práticas sociais é papel da escola. Esta tarefa demanda tempo e abarca discussões nas quais estão envolvidas as concepções de leitura e de escrita presentes na escola, as condições oferecidas e as estratégias de ensino para que essa aprendizagem ali ocorra. O processo de formação do leitor pela escola é longo, implica constantes reflexões por parte de todos os que neste espaço estão

diretamente comprometidos com esta formação. Este percurso reflexivo leva em conta a leitura que se faz do mundo no sentido de compreender melhor a(s) realidade(s) na(s) qual(is) professores e alunos, educadores e educandos estão inseridos e os contextos nos quais se desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem.

Freire situa esse olhar para o mundo como o ponto de partida da leitura. Para ele, o processo de curiosidade

faz parte daquele primeiro momento em que o ato da leitura é a leitura do mundo, é a leitura do real, é a leitura do concreto, para depois ser, ou começar a ser, a leitura da palavra. (Freire, 1995, p. 36)

Crítico do que chama “compreensão mágica da palavra escrita”, Paulo Freire<sup>1</sup> (Barzotto, 1999, p. 20) explica que o caráter mágico se expressa na preocupação com o aspecto quantitativo da leitura e da escrita. Segundo ele, “[...] temos de nos adentrar nos textos, compreendendo-os na sua relação dialética com os seus contextos e o *nosso* contexto. O contexto do escritor e o contexto do leitor, quando eu leio um texto”. Respondendo à questão sobre tópicos que considera significativos para aqueles que ensinam leitura, argumenta:

[...] a minha experiência me veio ensinando que a seriedade *da* leitura e *na* leitura é absolutamente fundamental. É engraçado... eu não leio para formar-me; eu me formo *também* lendo, entende? É essa a posição. Mas, por outro lado, eu não cerro as portas na leitura da palavra porque eu acho que ela não se dá, em termos profundos, sem a leitura do mundo. (p. 21, grifos do autor)

A teoria bakhtiniana sobre a linguagem, fundamentada no conceito de dialogismo, nos leva a compreender que a relação que estabelecemos com o mundo é semiótica. “O signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra”, diz Bakhtin (2006, p. 34). Argumenta que o signo como parte de uma realidade também reflete e refrata uma outra realidade. Ele destaca o papel da palavra na sua função de signo, mencionando entre as suas propriedades a sua presença em todos os atos de compreensão e de interpretação.

Toda leitura é singular, uma vez que cada indivíduo responde a ela de forma única; ao mesmo tempo, ela se realiza nas interlocuções que estabelecemos com os outros. Assim, a leitura que cada um desenvolve é constituída na dinâmica das relações sociais, estas dialógicas e mediadas semioticamente.

---

<sup>1</sup> Da leitura do mundo à leitura da palavra. Entrevista a Ezequiel Theodoro da Silva.

## 1.2 Uma breve leitura do contexto: Globalização e Pós-Modernidade

O cenário mundial muda constantemente. O avanço tecnológico, o acelerado desenvolvimento dos meios de informação e de comunicação, os efeitos provocados pelo capitalismo neoliberal na ordem econômica dos países, as intensas e rápidas mudanças políticas e sociais nas últimas décadas produzem impactos e transformações na vida do homem. Os novos paradigmas que surgem nas diversas áreas da atividade humana acabam influenciando e modificando o comportamento da sociedade, pois impõem a todas as pessoas a necessidade de adaptação a novas maneiras de viver nesse cenário definido como globalizado.

[...] a globalização é vista como um fenômeno que, como dissemos, carrega consigo a ilusão de um mundo acessível a todos, pela igualdade (de oportunidades, já que a todos é facultado o acesso à informação), pela liberdade (de escolha, já que as mercadorias e o mundo se abrem para todos), e, por isso, mais justo e fraterno, valores presentes na Revolução Francesa e legitimados pela Declaração dos Direitos do Homem. (Coracini, 2005, p. 37)

A redução cada vez maior da distância entre as pessoas, entre os povos, proporcionada por esse conjunto de condições que caracterizam a globalização, vai produzindo alterações significativas nas relações econômicas, políticas, sociais e culturais que indivíduos, grupos, instituições, países vão estabelecendo entre si e configurando esta nova realidade – que muitos denominam *pós-modernidade* – e para a qual se busca uma compreensão.

Esta compreensão não é tão simples, envolve questões complexas em relação aos discursos em torno dos quais se ancorou a modernidade, entre eles, a crença na racionalidade, na ciência positivista, na tecnologia como condições para a liberdade do homem (em relação à natureza, aos mitos, às superstições etc.), para a busca da verdade, para o progresso e desenvolvimento humano, presentes no pensamento iluminista.

Contra-pondo-se a essa visão, o pós-modernismo é visto ora como continuidade ora como descontinuidade histórica do modernismo. Uma espécie de reação ou de afastamento em relação a ele, segundo Harvey (1993). Este autor formula várias e difíceis questões na reflexão que faz sobre a condição pós-moderna.

O pós-modernismo, por exemplo, representa uma ruptura radical com o modernismo ou é apenas uma revolta no interior deste último contra certa forma de “alto modernismo”, representada, digamos, na arquitetura de Mies van der Rohe e nas superfícies vazias da pintura expressionista abstrata minimalista? Será o pós-modernismo um estilo [...] ou devemos vê-lo estritamente como um conceito periodizador (caso no qual debatemos se ele surgiu nos anos 50, 60 ou 70)? Terá ele um potencial revolucionário em virtude de sua oposição a todas as formas de metanarrativa (incluindo o marxismo, o freudismo e todas as modalidades de razão iluminista) e da sua estreita atenção a “outros mundos” e “outras vozes” que há muito estavam silenciados [...]? Ou não passa da comercialização e domesticação do modernismo e de uma redução das aspirações já prejudicadas deste a um ecletismo de mercado “vale tudo”, marcada pelo *laissez-faire*? Portanto, ele solapa a política neoconservadora ou se integra a ela? E associamos a sua ascensão a alguma reestruturação radical do capital, à emergência de alguma sociedade de “pós-industrial”, vendo-o até como a “arte de uma era inflacionária” ou como a “lógica cultural do capitalismo avançado” (como Newman e Jameson propuseram)? (p. 47, grifos do autor)

Giroux (1993, pp. 43-46) não vê no pós-modernismo uma separação ou uma ruptura em relação à modernidade e afirma não existir nenhum significado consensual para o termo pós-modernismo. Segundo ele, os aspectos presentes no pós-modernismo – a recusa das grandes narrativas, a rejeição da razão universal como fundamento para as questões humanas, o descentramento do sujeito humanista, a problematização radical da representação, a celebração da pluralidade e da política da diferença racial, étnica e de gênero – estimulam grandes debates entre conservadores, liberais e radicais em vários campos da atuação humana.

O pós-modernismo em seu sentido mais amplo refere-se tanto a uma posição intelectual (uma forma de crítica cultural) quanto a um conjunto emergente de condições sociais, culturais e econômicas que caracterizam a era do capitalismo e do industrialismo global. No primeiro caso, o pós-modernismo representa uma forma de crítica cultural que apresenta um questionamento radical da lógica das fundações que se tornaram a pedra fundamental do modernismo. No segundo caso, o pós-modernismo refere-se a uma mudança cada vez mais radical nas relações de produção, na natureza do estado-nação, no desenvolvimento das novas tecnologias que redefiniram os campos das telecomunicações e do processamento de informação e nas forças presentes no processo de globalização e interdependência crescentes das esferas econômicas, políticas e culturais. (Giroux, 1993, p. 46).

Giroux cita (pp. 49-50) análises que Scott Lash, John Urry fazem sobre as condições econômicas e políticas dos países do ocidente desde a Segunda Guerra Mundial. Para eles muitos elementos que compõem a condição pós-moderna emergem com desorganização do capitalismo. Citam como mudanças centrais a desconcentração do capital; o declínio no número de trabalhadores manuais; a expansão da força de trabalho não-manual; o pluralismo cultural, as novas formações culturais, éticas, políticas; as mudanças demográficas. Eles destacam o

surgimento de um aparato ideológico/cultural por meio do qual a produção de informação e símbolos se torna um aspecto central da produção e da reprodução da vida cotidiana e contribui para o colapso da divisão entre realidade e imagem.

A condição pós-moderna para Baudrillard, segundo Giroux, mais do que uma transgressão das fronteiras essenciais à lógica do modernismo “representa uma forma de hiper-realidade, uma proliferação infinita de significados, na qual todas as fronteiras confundem-se em modelos de simulação”. Na exposição que faz sobre a visão daquele teórico sobre essa condição, menciona (p. 49):

Nessa perspectiva, não existe lugar algum para uma epistemologia que busque as supremas exaltações da verdade e que faça uma leitura profunda da realidade ou tente penetrá-la a fim de desvelar a essência de seu significado. A realidade está na superfície. Ideologia, alienação e valores são todos descartados nessa versão do discurso pós-moderno, subordinados à órbita de uma sociedade saturada de mensagens da mídia que não têm qualquer significado ou conteúdo no sentido racionalista. [...]

As múltiplas visões e a pluralidade das reflexões que envolvem as discussões acerca da pós-modernidade revelam a sua complexidade e apontam para a necessidade de um aprofundamento das análises para a sua melhor compreensão, o que aqui não faremos, pois não faz parte dos objetivos deste trabalho. A intenção, ao apresentarmos de modo muito sucinto o que dizem alguns teóricos sobre a pós-modernidade, foi a de evidenciar por meio desse olhar superficial que estamos vivendo numa era de transição, numa época de rupturas com as diferentes racionalidades utilizadas até agora para explicar e compreender o mundo.

Mundo fragmentado, que se, antes, se escondia por detrás do positivismo, na ilusão da totalidade inquestionável, da unidade, da segurança da ordem preestabelecida por um poder transcendental, assumido por representantes terrenos, institucionalmente legitimados, agora, se exhibe de forma crua e inexorável, deixando às claras a falta constitutiva do sujeito, que busca preenchê-la por outros meios, ou seja, pelos meios que estão ao seu alcance oferecido pelo mundo globalizado, pelo capitalismo neoliberal, pela ilusão de que o dinheiro compra tudo, inclusive a felicidade. (Coracini, 2005, p. 18)

Todas essas mudanças na sociedade planetária, na qual são gerados novos valores e padrões de comportamento, onde o principal desafio é promover a inclusão de todos que nela estão excluídos pela dificuldade de acesso tanto aos bens materiais quanto ao conhecimento e às produções culturais, trazem fortes impactos sobre a educação atual, o que requer da escola, enquanto instância formadora, outra postura, pois o contexto de uma sociedade em constante mudança e

transformação exige de todos nós maior preparação e melhor formação, tanto para compreender essa realidade quanto para atuar nela.

### **1.3 Uma breve leitura da educação contemporânea**

*A sociedade do conhecimento.* Esta é a expressão utilizada para acentuar a principal característica da civilização no novo milênio. A referência está relacionada à facilidade cada vez maior de acesso, gerenciamento e troca de informações, dos intercâmbios culturais, mediados pelas novas tecnologias de comunicação.

Estamos na era da informática e a presença do computador no cotidiano das pessoas é visível em muitas esferas da atividade humana. A sua crescente disponibilização pública torna possível o seu uso para milhões de indivíduos em todo o planeta, permitindo maiores e melhores condições de comunicação no dia a dia e proporcionando um grande avanço na derrubada de fronteiras que separam os seres humanos.

A revolução digital – iniciada a partir da segunda metade do século passado e que se intensifica nas últimas três décadas –, combinada com o avanço tecnológico dos mecanismos e dos recursos eletrônicos que dão suporte aos outros meios de comunicação, possibilitaram não só desenvolvimento de tais meios, como o aparecimento de novas mídias, entre elas a internet que aproxima e disponibiliza para todos “o que se sempre se encontrou, geográfica e temporalmente, distante e inacessível”. (Coracini, 2005, p. 37)

A sociedade do conhecimento coloca as pessoas diante da necessidade da compreensão de um conjunto abrangente de informações, para a aquisição e a ampliação de saberes que conduzam à superação de muitos problemas que afetam a condição de vida humana no planeta: a fome, a miséria, a destruição do meio ambiente etc. O desafio é a busca do desenvolvimento sustentável, capaz de harmonizar os interesses de crescimento econômico almejados por todos os países e a necessidade de preservação dos recursos naturais, estabelecendo limites para intervenção humana sobre a natureza, promovendo um equilíbrio racional nas relações entre as ações do homem e o meio ambiente e que não coloque em risco o futuro desta e das próximas gerações. Além disso, é preciso pensar num modelo de

desenvolvimento que promova a inclusão de todos aqueles que hoje não têm acesso aos bens oferecidos pela sociedade globalizada, reduzindo as diferenças econômicas, sociais e culturais.

Inclusão e exclusão, aproximação e distanciamento, são palavras que caracterizam o grande paradoxo presente na sociedade contemporânea. A educação assume um importante papel neste contexto, pois como um bem inalienável de todos os seres humanos, e “uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 1996, p. 98), cabe a ela fornecer as ferramentas e as condições para o homem aprimorar a sua forma de refletir e atuar no mundo e perceber a influência deste mundo sobre a sua condição humana.

No Relatório para a Unesco – Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas – da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI <sup>2</sup> definiu-se como pilares da educação contemporânea um conjunto de quatro saberes: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*. Compreendemos que o processo de formação do homem deve possibilitar-lhe a assimilação de conhecimentos necessários que permitam a ele ter a necessária autonomia para continuar aprendendo; ao mesmo tempo levá-lo ao domínio de habilidades e competências, indispensáveis para que o conhecimento tenha sentido; ao desenvolvimento do espírito de socialização para que estes conhecimentos permitam intervenções solidárias ancoradas na ética, na compreensão e respeito à diversidade para que neste processo cada um de nós também possa ver-se compreendido como sujeito com valores, responsabilidades, visão crítica e capacidade de agir com discernimento.

Os saberes acima passam a ser valorizados e exigidos para a (trans)formação de consciências que orientem os indivíduos para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, fraterna, solidária, humana, que sofre os efeitos provocados pelo avanço e expansão da tecnologia; saberes intensamente buscados por um número crescente de pessoas que se mostram cada vez mais interessadas na compreensão de um mundo complexo e dinâmico que vai sendo tecido na urdidura de fios que se cruzam nas variadas formas de relações estabelecidas nas dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais.

---

<sup>2</sup> DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. 6ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

Frente ao impacto dos avanços tecnológicos, da informação e comunicação no trabalho e na vida diária, coloca-se para a educação o desafio e a resposta da educação “permanente”, uma educação para toda a vida, uma educação que permita desenvolver, em primeiro lugar, uma sólida formação básica, que permita às atuais e novas gerações “pensar” (isto é, analisar, sintetizar, inferir, interpretar...) adequadamente uma massa crescente de informação e, além disso, dominar linguagens diversas.

[...]

[...] Em vez de uma formação para um trabalho específico ou para um posto determinado de trabalho, fala-se hoje principalmente em formação para uma vida de trabalho.

No que se refere à base geral, além das competências “duras” (compreensão leitora – em toda a gama de habilidades como distinguir, relacionar, inferir – e habilidades matemáticas), distinguem-se também as competências “brandas” (capacidade de trabalhar em equipe, capacidade comunicativa, capacidade de autonomia) e competências tecnológicas (uso de computador).

Do mesmo modo, num contexto que muda aceleradamente, são necessárias grandes criatividade e flexibilidade para relacionar e imaginar situações novas, adaptar-se, conviver com elas e manejá-las. (Infante, 2004, pp. 115-116, grifos da autora)

Na educação contemporânea a apropriação desses saberes cabe em grande parte à escola; e nesse processo a leitura e a escrita ocupam um lugar de destaque e desempenham um importante papel, pois são alicerces sobre os quais uma significativa parte de conhecimentos é construída.

Quanto maior a participação do sujeito na cultura escrita, maiores serão, entre outras coisas, a frequência de utilização de textos escritos, de realização de leitura autônoma, de interação com discursos menos contextualizados e mais auto-referidos, a convivência com domínios de raciocínio abstrato, a produção de textos para registro, comunicação ou planejamento. (Britto, 2004, pp. 50-51)

Lerner (2002, p. 18) menciona a necessidade de se preservar na escola o sentido da leitura e da escrita como práticas sociais, “para conseguir que os alunos se apropriem delas possibilitando que se incorporem à comunidade de leitores e escritores, a fim de que consigam ser cidadãos da cultura escrita”.

A escola, no entanto, enfrenta muitas dificuldades para cumprir a tarefa acima; para que isso ocorra, é necessária a compreensão do contexto na qual a instituição está inserida.

#### **1.4 Uma breve leitura da realidade educacional brasileira**

Um olhar superficial no sistema de ensino (principalmente o básico) no Brasil mostra que o acesso e a permanência do aluno na escola, a diminuição dos índices

de reprovação, a melhoria da qualidade e a equidade de ensino – tão exigidas pela sociedade – são os maiores desafios a serem superados na formulação de políticas públicas que conduzam a educação no país ao patamar semelhante ao dos países desenvolvidos.

[...] Essa escola, no entanto, não está ainda capacitada a garantir, aos que têm acesso a ela, embasamento que permita participação do indivíduo na dinâmica do seu mundo social e político, tendo melhor compreensão da herança cultural ou possibilidades/melhorias em sua inserção no mercado de trabalho. (Giesta, 2005, p. 29)

Uma enorme distância ainda separa o ideal e o real, a teoria e a prática no enfrentamento desses desafios em um país de dimensão continental, onde os contrastes econômicos regionais (principalmente) evidenciam e acentuam as singularidades dos problemas e das dificuldades enfrentados pelo setor educacional e que não entraremos em maiores detalhes porque fogem do objetivo desse trabalho.

Apesar da expansão verificada no sistema nos últimos anos, o que ampliou o atendimento à população (especialmente das camadas mais pobres da sociedade) em razão do aumento de vagas na rede pública, das muitas propostas e dos investimentos governamentais para o setor, há muito que se fazer no sentido de melhorar as condições de ensino no país. Basta lembrar que, apesar dos dados oficiais indicarem que 97,9% das crianças de sete a 14 anos e 84,1% dos adolescentes entre 15 e 17 anos estarem na escola<sup>3</sup>, o percentual é menor em relação àqueles que concluem tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio. Segundo Castro (2007, p. 43), apenas 65% dos alunos concluem o ensino fundamental enquanto que a conclusão do ensino médio é atingida por somente 42% dos jovens.

Embora muitas propostas contemplem a necessidade de garantir a todos o acesso a uma educação de qualidade, preocupada com a formação integral do indivíduo, a realidade com a qual muitos professores se defrontam no dia a dia está longe da que gostariam para desenvolver o seu trabalho: classes com excesso de alunos, muitas escolas que não oferecem condições físicas e materiais mínimas e com reduzido número de pessoal de apoio às atividades docentes (muitas vezes faltam funcionários), a carência de equipamentos, e outros problemas mais.

---

<sup>3</sup> Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) – Síntese de indicadores 2008.

As críticas com respeito da desvalorização da educação e do magistério também estão presentes nas queixas que os docentes fazem a respeito do pouco tempo de que dispõem para preparação de aulas e para aperfeiçoamento profissional, em razão do acúmulo de trabalho e dos baixos salários.

A falta de atenção ou o pouco envolvimento de muitos pais no acompanhamento da vida escolar de seus filhos, a desmotivação pelos estudos e as atitudes de muitos alunos no espaço escolar – quando analisadas pela óptica dos padrões estabelecidos – são motivos de reclamação (e de lamentação) no dia a dia de muitos professores.

Nesse cotidiano é possível observar que uma das principais dificuldades enfrentadas pelo docente é, em geral, o *desinteresse aparente* dos alunos e pais. O professor angustia-se muito, na maioria das vezes, em tentar superar a falta de interesse manifestada por seus alunos como rebeldia, apatia, agressividade, alienação às propostas escolares. Quanto aos pais, o profissional do ensino lastima seu descomprometimento no que se refere à formação de hábitos e atitudes de estudo extraclasse, e mesmo, à valorização do trabalho escolar. Por parte do próprio professor, geralmente, reconhece que não há disposição para refletir sobre o que ocasiona ou aprofunda esse desinteresse atribuído a pais e alunos. (Giesta, 2005, pp. 34-35, grifo da autora)

A baixa escolaridade média da população é um dos fatores que nos auxiliam na compreensão do motivo de faltar em muitas famílias um melhor acompanhamento dos estudos das crianças e adolescentes. O trabalho pedagógico que os profissionais da educação procuram realizar na escola encontra muitas dificuldades para o seu desenvolvimento, em razão dos efeitos das desigualdades sociais geradas pelas condições impostas – ao longo da história – pelo contexto econômico e político e que refletem na vida dos alunos – e de suas famílias.

O desinteresse dos alunos em relação ao que se ensina na escola precisa, no entanto, ser mais bem compreendido, pois a visão dos mesmos sobre a escola parece ser outra. É o que mostrou uma pesquisa envolvendo mais de cinco mil alunos do ensino médio, de escolas públicas e privadas da Grande São Paulo e comentada por La Taille (2007, pp. 48-50), um dos seus realizadores.

Em resumo, no que se refere aos professores, eles são considerados pela maioria dos alunos como importantes para o progresso da sociedade, e por dois entre três deles como pessoas que exercem influência sobre os valores dos jovens. No que se refere à escola, além de ser considerada como instituição merecedora de confiança pela maioria, também se julga que nela se aprendem coisas relacionadas aos problemas sociais, ao progresso social e pessoal. [...]

Diante desse fato, La Taille faz o seguinte comentário:

Temos, portanto, um problema teórico: como conjugar o “mal-estar” que acomete boa parte dos professores de ensino médio (e outros) e a avaliação positiva que, ao menos em nossa pesquisa, os alunos fazem de seu trabalho e de sua instituição? Quando há problema, formulam-se hipóteses. Várias podem ser formuladas e validadas, porém aqui submeto apenas uma ao leitor: seria porque os alunos esperam muito da escola – como se depreende de suas respostas – e que esta, por diversos motivos, não consegue realmente corresponder a tais expectativas, que se instala uma forte tensão entre alunos e professores?

Perguntas como essa vem motivando o debate sobre a premente necessidade de a instituição escolar – e dos que nela atuam – ter outra postura diante da nova realidade do mundo, a partir de outras relações possíveis para o processo de ensino e aprendizagem, por meio das quais o ensinar e o aprender assumam os significados esperados pela educação contemporânea, para oferecer um ensino compatível com as exigências e interesses daqueles que buscam nela grande parte da sua formação. E para essa formação realmente ocorrer o domínio da leitura e da escrita é fundamental na sociedade atual.

Uma sociedade que vê a escola como base para a formação de leitores plenos e que necessita de políticas públicas que promovam a democratização da leitura. Os obstáculos para a democratização da leitura, como argumenta Soares (2004a, pp. 24-25), são de natureza estrutural e econômica;

sem que estes obstáculos sejam vencidos – distribuição mais justa da renda, desenvolvimento social e econômico mais homogêneo no País, investimento efetivo na melhoria das condições sociais da população – poderemos, e **devemos**, na área da educação formal ou não-formal, dar nossa contribuição para a democratização da leitura, mas sempre conscientes de que a democracia cultural, a distribuição equitativa deste bem simbólico que é a leitura, depende de mudanças estruturais que ultrapassam o educacional e o cultural. (grifo da autora)

A tarefa de formar leitores não tem sido nada fácil para a escola, diante dos muitos problemas que afetam as condições de ensino no Brasil. É preciso, contudo, encontrar as soluções que permitam aos professores preparar os alunos para as situações sociais onde a oralidade, a leitura e a escrita são exigidas e avaliadas nas suas mais diversas formas, tornando-os capazes de utilizar a língua materna de modo variado, adequando-a a essas diferentes situações.

Nesse sentido, muito se tem discutido sobre o processo de desenvolvimento da escrita e da compreensão leitora do aluno com o intuito de oferecer referenciais teóricos que auxiliem professores (não só os de Português) no cumprimento dessa

tarefa. As avaliações e as pesquisas conduzidas por órgãos públicos e outras instituições de caráter privado ou não governamental têm trazido importantes contribuições para subsidiar os estudos e os debates sobre o assunto.

### **1.5 O que dizem alguns indicadores sobre a leitura**

A realidade brasileira tem mostrado o que os números expressos nos resultados dos vários instrumentos (nacionais e internacionais) de avaliação comprovam sobre o desempenho dos alunos: a compreensão leitora dos alunos brasileiros ainda situa-se num patamar muito abaixo do adequado.

O SAEB <sup>4</sup> – Sistema de Avaliação da Educação Básica – promove exames para aferir as competências em língua portuguesa e matemática em uma amostra representativa de estudantes do ensino fundamental (4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries) e do ensino médio (3<sup>a</sup> série). Participam alunos da rede pública e privada de todos os estados brasileiros. Castro (2007, p. 52) menciona que, segundo o próprio Inep, os resultados de 2005 mostraram que cerca de 52% das crianças da quarta série estavam situadas nos níveis crítico e muito crítico. Entre os alunos da oitava série esta avaliação representou 60%, atingindo quase 70% no ensino médio. Assim, esses alunos não dominavam as competências básicas esperadas para as respectivas etapas da escolarização.

O PISA <sup>5</sup> 2000 também mostrou a dificuldade de compreensão e de utilização de diferentes gêneros textuais pelos estudantes brasileiros, o que colocou o Brasil em 39<sup>o</sup> lugar entre os 43 países que participaram da avaliação em leitura naquele ano que teve como foco a própria leitura.

Os resultados do Brasil são ainda mais preocupantes porque a amostra de alunos brasileiros de 15 anos avaliados pelo Pisa não é representativa do conjunto de estudantes dessa faixa etária, mas somente de alunos que cursavam da sétima série em diante, os quais representam pouco mais de 50% da matrícula, devido ao atraso escolar. (Castro, 2007, p. 57)

---

<sup>4</sup> Realizado desde 1990 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação. A partir de 1995 passou a incluir o ensino médio.

<sup>5</sup> Sigla em Inglês para o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes que é realizado pela OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) a cada três anos, abrangendo uma amostra de estudantes de 15 anos em média e aplicado em diversos países. Em cada edição, verifica-se o desempenho em Leitura, Matemática e Ciências, com ênfase maior para uma delas.

O baixo desempenho dos alunos brasileiros também foi evidenciado nas edições do Pisa realizadas em 2003 e 2006, tanto nas áreas que naqueles anos foram avaliadas com mais ênfase – Matemática e Ciências, respectivamente – quanto à leitura. Na avaliação desta área em 2006, os alunos brasileiros situaram-se em 49º lugar entre os estudantes de 56 países que dela participaram.

Em 2008, o Brasil possuía 14,2 milhões de analfabetos, uma taxa estimada em 10% entre pessoas da população com 15 anos ou mais. Em 1997 essa taxa era de 14,7%<sup>6</sup>. Em valores percentuais e absolutos observamos que esse número vem diminuindo, o que representa um dado significativamente positivo. Entretanto, diante do cenário educacional brasileiro, o termo *analfabetismo funcional* passou a ser mencionado como referência à situação em que se encontra um grande número de pessoas que passaram um ou mais anos na escola, mas em decorrência do limitado domínio das habilidades de leitura, escrita e cálculos básicos se mostram incapazes de utilizá-las plenamente no cotidiano, o que acaba dificultando a participação dessas pessoas de forma efetiva em todas as atividades nas quais aquelas habilidades são necessárias – principalmente para o próprio desenvolvimento das mesmas.

[...] Como os investimentos para combater o analfabetismo têm sido crescentes nos últimos anos, isso equivale a dizer que ao mesmo tempo em que milhões de brasileiros ingressam a cada ano na categoria de leitores em potencial, outros milhões saem pela porta dos fundos – a do alfabetismo funcional. [...] (PNLL, 2007, p. 25)

Em 2008 trinta milhões de pessoas foram consideradas como analfabetas funcionais. A taxa estimada em 21% é obtida a partir da proporção entre as pessoas de 15 anos ou mais de idade com menos de quatro anos de estudos completos em relação ao total da população situada nessa faixa etária.

Os números expressos pelo IBGE apontam um crescimento na taxa de escolarização em 2008 (84,1%) entre os adolescentes de 15 a 17 anos; mostram que em 2007, apesar dessa taxa situar-se em 82,1%, apenas cerca de 48% deles estavam cursando naquele ano o ensino médio na idade adequada; em 1997, essa adequação idade/série era menor ainda: 26,6%.

---

<sup>6</sup> Informações contidas na PNAD Síntese de Indicadores 2008 e na Síntese de Indicadores Sociais – Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira 2008, elaborada com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); para maiores detalhes consultar <http://www.ibge.gov.br>.

Os dados do IBGE indicam que, em 2007, 1,3 milhão de crianças de 8 a 14 anos não sabia ler e escrever – 5,4% do total de 24,8 milhões de crianças que nessa faixa já deveriam estar alfabetizadas – sendo que 1,1 milhão estava na escola em 2007. As de 14 anos e que ainda não sabiam ler representavam 1,7% (58,1 mil adolescentes), porém quase a metade delas (45,8%) frequentava a escola. O número de adolescentes com 14 anos fora da escola era cerca de 204,8 mil.

A influência da leitura e da escrita na vida das pessoas – mesmo daquelas consideradas analfabetas – vem sendo bastante estudada nos meios acadêmicos. O *letramento* é o termo utilizado para essa nova abordagem que também passou a fazer parte do dia a dia dos educadores; um conceito mais amplo do que alfabetização no sentido tradicional (domínio do código alfabético e numérico para escrever e ler), segundo Costa (2004, p. 25), e que “se liga ao conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por quê ler e escrever”.

Em razão da distinção citada no parágrafo anterior, os idealizadores do INAF<sup>7</sup> 2001 preferiram estabelecer níveis de alfabetismo para verificação das habilidades relacionadas ao domínio e à utilização da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais, mantendo apenas o sentido tradicional para o analfabetismo (Ribeiro, 2004).

Os resultados do INAF daquele ano indicaram que os analfabetos absolutos correspondem a 9% da população e que 65% dos brasileiros estão situados num patamar intermediário de alfabetismo – 31% foram classificados no nível 1 (rudimentar) e 34% foram classificados no nível 2 (básico). Ou seja, esta parcela da população engloba tanto as pessoas que conseguem ler apenas textos curtos e localizar neles informações bem explícitas quanto leitores que conseguem compreender textos de média extensão, localizando neles informações a partir pequenas inferências; ambas as situações caracterizam limitações nas práticas de leitura necessárias na sociedade. Assim, situados no nível 3, apenas 26% dos brasileiros entre 15 anos e 64 anos (faixa etária pesquisada) dominam e utilizam as habilidades de leitura nas práticas cotidianas para as quais ela é exigida.

---

<sup>7</sup> O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) é uma pesquisa realizada anualmente, desde 2001, pelo Instituto Paulo Montenegro, do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), em conjunto com a Organização Não-Governamental Ação Educativa. O INAF apura os níveis de alfabetismo funcional; a coleta de dados, segundo os realizadores, é feita por meio de entrevistas e testes cognitivos aplicados em uma amostra representativa da população, englobando 2.000 pessoas residentes em zonas rurais e urbanas de todas as regiões brasileiras.

Na pesquisa de 2009, observou-se que em relação a 2001 houve uma redução tanto na proporção de analfabetos quanto na parcela dos indivíduos situados no nível rudimentar de alfabetismo que passaram a corresponder, respectivamente, a 7% e 21%. Os resultados apurados mostram que, apesar do significativo crescimento no que diz respeito ao número de brasileiros com nível básico de alfabetização – que passou a representar 47% – o mesmo não ocorreu com a parcela de indivíduos situados no nível pleno que ainda representam um quarto da população (25%).

Um discurso frequentemente ouvido no cotidiano, e desprovido de uma reflexão mais profunda sobre a realidade expressa pelas avaliações, se apega na afirmação de que tal cenário se deve ao fato do brasileiro não gostar de ler, não cultivar o hábito de leitura e/ou que os alunos não se interessam pela leitura.

Um olhar sobre alguns dados do INAF 2001 – que não é uma avaliação escolar – contrariam, no entanto, esse discurso, pois, nessa pesquisa, 67% dos entrevistados afirmam gostar de ler para se distrair; a preferência pelo livro foi indicada por 34% do total das pessoas que buscam a distração como forma de leitura.

A pesquisa apurou que 34% dos entrevistados afirmaram que não costumam ler jornal enquanto que 35% informaram que não possuem o hábito de ler revista. Entre os que costumam ler revistas, 46% citaram a preferência pelas publicações semanais voltadas para a informação.

Abreu (2004, p. 39), comentando os dados do INAF 2001 sobre o comportamento dos jovens com relação à literatura, informa que as pessoas compreendidas na faixa etária entre quinze e 24 anos mencionaram possuir o costume de ler os livros de ficção (44%) e de poesia (35%); à medida que a faixa etária aumenta o interesse por esses tipos de livro diminuem ao ponto desses percentuais atingirem, respectivamente, 24% e 14% entre os leitores de 35 a 49 anos de idade.

A proximidade dos jovens com a literatura não se limita à leitura, revelando-se também na produção escrita: 27% dos que têm entre quinze e 24 anos afirmam escrever – criando ou copiando – poesia, 15% escrevem “histórias reais ou inventadas” e 29%, “letras de música”. [...]

As pessoas, portanto, leem e gostam de ler; e o gosto pela leitura está diretamente relacionado com a escolarização, pois os percentuais entre os entrevistados que dizem gostar muito de ler cresce na mesma proporção que apresentam maior escolaridade: 22% para os que estudaram até a 4ª série e 33% para os situados da 5ª a 8ª série do ensino fundamental, 40% entre os que cursaram o ensino médio chegando a 62% entre os que passaram pelo ensino superior.

Os números também evidenciaram que os jovens também se interessam pela leitura de livros, ao contrário da afirmação sobre o distanciamento principalmente dos adolescentes em relação à literatura, ouvida frequentemente em nosso dia a dia e ancorada no julgamento sobre as suas escolhas por obras que não são consideradas “clássicas” do ponto de vista daqueles que veem a necessidade delas para aquisição de uma cultura mais erudita.

Observa-se que, cada vez mais, no gosto de ampla faixa dos cidadãos, a leitura dessas obras tem pouco ou nenhum espaço, fazendo-se presente a leitura de títulos de caráter utilitário (como, por exemplo, os livros de autoajuda ou obras de natureza religiosa) ou de títulos voltados, sobretudo ao entretenimento. Isso, quando a leitura de livros não é preterida, pura e simplesmente, pela leitura vinculada a outras tantas linguagens e suportes em circulação (tais como jornais, revistas, filmes, DVDs, quadrinhos, videogames, Internet, etc.), onde os leitores vão buscar as doses de ficção e informação de que sentem necessidade. (Ceccantini, 2009, p. 209)

As informações proporcionadas por meio de pesquisas – como é o caso do INAF – permitem uma visão mais ampla sobre as práticas de leitura e da escrita presentes na sociedade, possibilitando à escola compreender melhor o contexto no qual a leitura está inserida. Os dados permitem um olhar mais crítico sobre os discursos do senso comum diante do baixo desempenho dos alunos nas avaliações daquelas habilidades e, além disso, subsidiam reflexões mais aprofundadas sobre os fatores que afetam a instituição no seu propósito de formar pessoas em leitoras plenas para atuarem numa sociedade letrada.

## **1.6 Da breve leitura do mundo para as leituras na escola**

As mudanças pelas quais a humanidade vem passando, decorrentes de fatores de ordem econômica, social, política etc., trazem impactos sobre a educação contemporânea, na qual os aspectos cognitivos e afetivos são cada vez mais

destacados na formação das pessoas. A escola é vista pela sociedade atual como a instituição encarregada de proporcionar às pessoas as condições para apropriação de grande parte dos saberes necessários para que esta formação ocorra, possibilitando-lhes a compreensão da realidade e atuação no mundo complexo em que vivemos.

Nesse cenário dinâmico, em constante transformação, onde a grande quantidade de informações proporciona a construção de novos conhecimentos, a ênfase situa-se na conscientização sobre a importância do aprender a aprender pelas novas gerações. Nesse sentido, a qualidade do ensino oferecido passa a ser a principal promessa do sistema educacional brasileiro, especialmente o da rede pública que expandiu as oportunidades de acesso à escola para muitos alunos das camadas mais pobres da população.

Tal diversidade passou a caracterizar ainda mais a clientela escolar no que se refere à cultura, aos interesses, às necessidades (afetivas, econômicas, sociais) às habilidades e atitudes, causando significativas modificações nas relações professor-aluno. [...] (Giesta, 2005, p. 34)

Segundo os dados do IBGE, a frequência à escola cresceu entre os adolescentes de 15 a 17 anos, saindo de 77,3% (1997) para 82,1% (2007). Em 2008 observou-se um crescimento na taxa de escolarização para essa faixa etária que passou a corresponder a 84,1%. No período 1997/2007 a taxa entre os adolescentes de 16 e 17 anos que se dedicavam somente aos estudos cresceu, passando de 45,5% (1997) para 54,8% (2007).

A melhoria da qualidade de ensino em nosso país é o compromisso essencial do sistema educacional que, por meio da redução da evasão escolar e da efetiva aprendizagem, promova a inclusão e ofereça condições para a plena participação social desses alunos. Um grande desafio para a escola brasileira diante da realidade na qual ela está incluída – onde uma em cada quatro pessoas (entre 15 e 64 anos) demonstra o adequado domínio de habilidades nas práticas de leitura. Um desafio que impõe à instituição escolar a necessidade de um novo olhar sobre os significados que os alunos têm atribuído à aprendizagem e o sentido que dão à própria escola, na qual também depositam a confiança e a esperança de auxílio para a caminhada pela vida.

Ninguém (ou pouca gente) coloca em dúvida a afirmação de que ler é bom e é necessário na vida das pessoas e muitas delas dizem gostar de ler. No entanto, o

baixo desempenho dos alunos nas avaliações mostra que as dificuldades que a escola tem encontrado para formar *leitores* e não simplesmente decifradores de um código escrito decorrem em grande parte desse desencontro de visões entre as expectativas da instituição e a de seus alunos.

Novas formas de linguagem ganham espaço na escola, evidenciadas na heterogeneidade linguística e cultural presentes no seu cotidiano e na maneira como uma significativa parcela dos alunos convive com as novas e atrativas formas de mídia e se interagem por meio delas.

[...] Nesse contexto, os jovens de hoje, diferentemente dos adultos, parecem não se importar com a sobrecarga de informação em códigos variados. [...] Em meio a várias fontes, consegue lidar com diferentes níveis de atenção como uma capacidade necessária a quem está centrado em si mesmo e rodeado de muitos *inputs* de informação que chegam via MSN, *e-mail*, celular, *sites* que se abrem a outros sites, etc. [...] A imagem, para os jovens, tem muito conteúdo, diz muito mais do que a nós, mais velhos, treinados para entender principalmente textos. (Rettenmaier, 2009, p. 77, grifos do autor)

O conceito de leitura foi ampliado ainda mais com o desenvolvimento das tecnologias de comunicação; a escrita não está mais restrita ao material impresso, pois ela agora navega pelos amplos “mares” da internet, onde inúmeras informações são disponibilizadas, onde os textos vão estabelecendo relações entre si e com a fotografia, com o desenho, com a música etc. Na sociedade globalizada e midiaticizada, a linguagem verbal articula-se a outras linguagens, num processo dinâmico e interativo, e nesse amálgama surgem diferentes possibilidades de interpretação dos significados que vão sendo gerados nas relações sociais.

A breve leitura de mundo, que estamos nos propondo a fazer no primeiro capítulo desse trabalho, nos permite fazer também uma breve **leitura da escola** e do seu papel na sociedade atual. É possível observar a partir dela que parece haver um desencontro entre as práticas de **leitura** que circulam **pela escola** e as exigidas **para a escola**, havendo a urgente necessidade de desenvolver estratégias diversificadas de ensino, visando estimular o gosto pela leitura e hábitos de estudo que promovam o desenvolvimento tanto das habilidades para a compreensão leitora quanto da produção escrita e, com isso, proporcionar a melhor formação dos alunos por meio da **leitura na escola**.

A leitura normalmente é mostrada como “uma grande viagem, como atos de devaneio e lazer” pelas campanhas que procuram transformar o Brasil em um país

de leitores, segundo Pereira (2005, pp. 13-14), desvinculando-a de sua necessidade no cotidiano das pessoas. A autora argumenta:

[...] O que se observa é que o aluno continua distante do livro, sem o hábito de ler e ainda sem compreender o pouco que lê. É preciso ter claro que as pessoas se tornam leitoras porque a leitura faz sentido na sua vida e não porque esta lhes dá prazer. A leitura é a possibilidade de intervir, de participar, de compreender a sociedade que está aí. Ler resulta de necessidades objetivas que as pessoas têm na vida, não é, portanto, resultado de uma vontade espontânea. O estudante não estuda porque tem prazer ou porque quer, ele tem de estudar. O que não quer dizer que ele não possa ter prazer nessa atividade, o prazer do conhecimento, que vem como consequência do ato realizado. [...]

Na voz do poeta <sup>8</sup> “navegar é preciso”. Mas a situação de muitos leitores brasileiros diante dos textos assemelha-se à situação de navegadores à deriva no oceano, a espera do auxílio que os conduza ao destino pretendido e para o qual uma leitura superficial se mostra incapaz de conduzi-los. Para que a leitura se transforme numa jornada se não prazerosa ao menos segura, os objetivos de ensino precisam estar conectados (ou plugados) às reais necessidades de aprendizagem. Ou seja, cabe a escola orientar os alunos para que saibam operar eficientemente os instrumentos (habilidades para leitura e escrita) e tenham condições de estabelecer as estratégias adequadas para as rotas dessa navegação. Dessa forma, será possível visualizar no horizonte dessa jornada os livros não como ilhas de erudição, mas portos para o embarque de novos conhecimentos.

Nesse sentido, destacamos o argumento de Teixeira (2004, p. 183) sobre a leitura na educação de jovens e adultos.

Insuficiente se torna, desse modo, a aquisição de um alfabetismo mecânico. É preciso levar esses jovens e adultos a um alfabetismo crítico no domínio da aprendizagem da leitura e da escrita, seja através de textos da cultura popular, seja através de textos da cultura erudita. Para tal, é preciso levar à apreensão de habilidades de desconstrução que possibilitem entender como os diferentes textos escritos, falados e transmitidos pela mídia funcionam, produzindo significados, influenciando e moldando nossas ações, pensamentos e estilos de vida.

O rápido olhar sobre o mundo contemporâneo e a realidade na qual a sociedade está situada nos mostra que a leitura está inserida num contexto amplo e complexo, na qual fatores de diversas naturezas – políticos, econômicos, culturais etc. – atuam como variáveis que definem as condições reais para que ela ocorra na vida das pessoas. A criação de bibliotecas comunitárias e a facilidade de acesso aos

---

<sup>8</sup> Fernando Pessoa

acervos das já existentes são alguns exemplos disso. Outro exemplo que merece ser destacado diz respeito ao preço dos livros que de uma forma geral ainda são considerados caros para grande parte da população. Sobre esse aspecto Soares (2004a, p. 23) menciona que o modesto crescimento do setor editorial no país nos últimos anos se dá em função do aumento na quantidade de títulos e não das tiragens, estas cada vez menores, o que encarece o livro.

A incorporação da leitura pelos indivíduos depende da articulação entre os vários elementos que contribuem para a sua viabilização e disseminação social. A educação é um deles e a escola a instituição encarregada dessa tarefa. Neste local, o debate em torno da efetivação da leitura (e dos usos da escrita) deve ser ampliado e incorporar reflexões que possibilitem aos professores perceberem melhor a dimensão das práticas educativas e o papel a eles reservado como profissionais da área da Educação diante desse cenário em contínua transformação.

As diversas disciplinas do currículo escolar exigem o domínio da leitura e da escrita e não devem ser vistas pelos alunos como conjuntos isolados de conhecimentos, independentes uns dos outros, onde os temas, os assuntos, os textos não se relacionam; ao contrário, é necessário mostrar a eles a interdisciplinaridade e a importância daquelas habilidades para a compreensão dos conteúdos, para a apropriação dos saberes que lhes permitirão compreender e atuar no mundo.

A formação de leitores e produtores de textos coerentes, coesos e eficazes é um processo longo e requer a organização de situações que favoreçam o aprendizado e conduzam a esse objetivo. Vê-se a importância do professor na tarefa de planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas que possam promover a aprendizagem efetiva do aluno.

Ao afirmarmos que todo professor, independente da disciplina que ensina, é um professor de leitura, estamos assumindo o fato de que ele pode e deve participar de um trabalho coletivo que esteja voltado aos vários aspectos da dinamização da leitura e, conseqüentemente, da formação dos leitores. [...] (Silva, 1998a, pp. 124-125)

[...] O exemplo de todos os professores da escola engajados no ensino e valorização da leitura é incomensuravelmente mais efetivo para a formação de novos leitores do que aquilo que pode ser alcançado por apenas um professor, o de língua; [...] (Kleiman e Moraes: 1999, pp. 16-17)

Como a preocupação com a leitura e a escrita dos alunos é analisada no espaço escolar pelos professores, em especial os que atuam no ensino médio? O que eles dizem a respeito dessa questão que lhes atribui o papel de formadores do leitor da palavra escrita em suas disciplinas? Na busca por essas respostas abordaremos no próximo capítulo as reflexões realizadas por Bakhtin e o seu Círculo sobre a linguagem e que constituem um suporte teórico de extrema importância, pois são contribuições que nos ajudam a compreender melhor os processos de leitura e de escrita.

## **CAPITULO 2. LINGUAGEM, LEITURA E ESCRITA**

### **2.1 A linguagem na abordagem de Bakhtin**

O conjunto das idéias de Bakhtin e de seu Círculo está assentado na visão dialógica de mundo, princípio responsável pela interlocução que seus membros estabeleceram no debate com outros pensadores sobre questões centrais da vida do homem. Os conceitos, categorias e noções que Bakhtin foi desenvolvendo neste percurso reflexivo, construído no diálogo com intelectuais de vários domínios do conhecimento, possibilitaram a constituição de “outro sistema de pensamento que transcende em muito seus interlocutores de partida” (Faraco, Tezza, Castro, 2007, p. 12), trazendo contribuições significativas para a abordagem da linguagem tanto nos estudos linguísticos ou literários quanto em outras áreas das Ciências Humanas.

Sobral (2008, p. 124) menciona um fundo filosófico comum nos estudos desenvolvidos pelo grupo de Bakhtin para diferentes objetos: a recusa de idealismos e de objetivismos. As teses do Círculo, segundo ele, buscam não perder de vista as relações constitutivas entre o geral e o particular, o universal e o singular, o mundo sensível e o mundo inteligível, o eu e o outro. De acordo com Brait (2006, p. 22), o pensamento de Bakhtin permite observar a linguagem como sendo uma forma conhecer o ser humano, suas atividades, sua condição de sujeito múltiplo, considerando sua inserção histórica, social e cultural por meio dela.

O fundamento da linguagem para Bakhtin situa-se na dinâmica das relações dialógicas que são relações de sentido estabelecidas entre enunciados na comunicação verbal. Os interlocutores são indivíduos heterogêneos, constituídos e imersos nessas relações sociais historicamente estabelecidas e delas participando de forma ativa e responsiva. Conforme explica Faraco (2003, p. 107) estas inúmeras relações são materializadas semioticamente; “os sujeitos se constituem e vivem numa emaranhada rede de signos”.

Os signos, segundo Bakhtin (2006), são objetos naturais, específicos, que podem adquirir outros sentidos que ultrapassam suas próprias particularidades materiais. Dessa forma, todo produto natural, material tecnológico e artigo de

consumo podem converter-se em signos sempre que empregados para funções distintas em relação às suas reais finalidades, momentos em que adquirem outros significados.

Assim, o signo, de acordo com a teoria bakhtiniana, além da materialidade (física e social), recebe uma avaliação valorativa; ele não existe apenas como parte de uma realidade, refletindo e refratando numa visão socialmente determinada uma outra realidade. O signo “pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc.” (p. 32). Ou seja, revelando-a como verdadeira ou falsa, boa ou má etc. Para Bakhtin, todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica; enfatiza: “Tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (p. 33). Argumenta que o signo e todas as ações, reações e novos signos que ele produz no meio social circundante surgem na experiência exterior; sustenta que a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. A consciência, para Bakhtin, adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais. A lógica da consciência, segundo ele, é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. O fenômeno ideológico, em decorrência do aspecto semiótico e do papel da comunicação continua no processo interativo, evidencia-se de forma mais clara e completa na linguagem.

Bakhtin afirma que a palavra é o fenômeno ideológico por excelência. É na sua função de signo que encontramos a sua essência, pois a sua circulação pode ocorrer em toda esfera da atividade humana, preenchendo qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa. Além disso, ela é o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana. Essa parte da comunicação ideológica, que Bakhtin menciona ser extraordinariamente rica e importante, vincula-se tanto aos processos de produção material quanto às esferas das diversas ideologias especializadas e formalizadas. A comunicação do cotidiano é o domínio onde a conversação e suas formas discursivas se situam.

A possibilidade de interiorização da palavra, outro aspecto destacado por Bakhtin, pode ser entendida como a possibilidade de apropriação daquilo que resulta na compreensão do diálogo entre as palavras da consciência (discurso interior) com outras palavras que circulam no meio social, tornando o signo parte da unidade da consciência verbalmente constituída. Bakhtin diz que a palavra está presente em

todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. Os signos não-verbais não podem ser isolados nem separados do discurso interior. Ele menciona que, embora nem todos os signos específicos fundamentais sejam inteiramente substituíveis por palavras, cada um deles, ao mesmo tempo, se apóia nelas e é acompanhado por palavras.

Uma palavra surge sempre em diálogo com outras palavras.

Por *palavra do outro* (enunciado, produção verbal) entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, pronunciada ou escrita em minha língua (minha língua materna), ou em qualquer outra língua, ou seja: qualquer outra palavra que não seja a minha. [...] Vivo no universo das palavras do outro. E toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro (as reações podem variar infinitamente), a começar pela minha assimilação delas (durante o andamento do processo do domínio original da fala), para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana (verbal ou outra). [...] A complexa relação com a palavra do outro, em todas as esferas da cultura e da atividade, impregna toda a vida do homem. [...] (Bakhtin, 2000, pp. 383-384, grifo do autor)

Bakhtin situa o diálogo numa dimensão mais ampla que o de uma mera comunicação em voz alta, entre indivíduos, considerando-o como todo o tipo de comunicação verbal. O dialogismo diz respeito tanto ao diálogo entre interlocutores, entre o eu e o outro, ambos os seres sociais, quanto ao permanente diálogo entre os discursos que dão contornos a uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. Uma significação da palavra diálogo, segundo Faraco (2003, pp. 66-67), remete a “solução de conflitos”, a “entendimento”, a “consenso”; contudo as relações dialógicas podem resultar em convergência ou divergência, acordo ou desacordo, adesão ou recusa. De acordo com esse autor, as relações dialógicas para o Circulo de Bakhtin são espaços de tensão entre enunciados.

Nas relações dialógicas, que ocorrem no encontro de enunciados, por meio da linguagem, muitas vozes estão presentes. Os enunciados são determinados pelas condições reais da enunciação, considerando a situação social mais imediata e o contexto social mais amplo em que elas acontecem. Os componentes da situação social mais imediata, segundo Brait e Melo (2008, p. 67), incluem o horizonte social comum dos interlocutores (a unidade do lugar visível), o conhecimento e a compreensão da situação pelos co-enunciadores e a avaliação que eles fazem sobre a mesma. As autoras comentam que na perspectiva do Circulo de Bakhtin o enunciado e as particularidades de sua anunciação, o verbal e não verbal, presentes na situação de interação, fazem parte de um contexto maior

histórico e se vinculam tanto a enunciados, discursos, sujeitos etc. anteriores a esse enunciado específico quanto ao que ele posteriormente projeta. Grilo (2006, p. 138) menciona que o meio social mais amplo é definido pelo o que há de específico em cada esfera de produção ideológica e “por um certo “horizonte social” de temas recorrentes”, devido “a onipresença social da linguagem verbal e da relação que as esferas ideológicas estabelecem com a ideologia do cotidiano”.

A natureza histórica da enunciação situa-se nesta ligação que ela mantém com as enunciações anteriores e posteriores; uma constante dinâmica dialógica, onde as manifestações discursivas circulam e são produzidas. Um enunciado emerge como resposta a outro enunciado e expressa também o produto de um diálogo interno, uma vez que traz consigo vozes e posições avaliativas de enunciados anteriores. Bakhtin (2006, pp. 117-129) argumenta que o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio responsável por suas deduções interiores, suas motivações, apreciações etc. O auditório e a situação da enunciação levam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior. É a expressão que organiza a atividade mental (o conteúdo a exprimir), argumenta Bakhtin, que diz não ser tanto ela que se adapta ao nosso mundo interior, mas o contrário, é ele que se adapta às possibilidades de nossa expressão, aos seus caminhos e orientações possíveis.

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros, diz Bakhtin. Freitas (2007a, p. 149) menciona que o *eu* para Bakhtin só existe a partir do diálogo com outros *eus*. O *eu* precisa da colaboração dos outros para poder definir-se e ser autor de si mesmo. Ambos podem ver o que isoladamente não poderiam ver (suas próprias imagens, suas expressões).

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo. [...] Assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro. [...] (Bakhtin, 2000, p. 378)

Sobral (2008, p. 22) diz:

A ênfase no aspecto ativo do sujeito e no caráter relacional de sua construção como sujeito, bem como na construção “negociada” do sentido leva Bakhtin a recusar tanto um sujeito infenso à sua inserção social,

sobreposto ao social, como um sujeito submetido ao ambiente sócio-histórico, tanto um sujeito fonte do sentido como um sujeito assujeitado. [...]

Segundo Freitas (2007a, pp. 149-153), a complementaridade de visões é a base do diálogo bakhtiniano. Cita que os fundamentos da concepção de consciência para Bakhtin são sociológicos e a sua realidade é o signo; este é social, emerge no terreno interindividual e cuja significação se produz na dinâmica das interlocuções. Assim como a linguagem, a consciência é um produto social. A consciência individual é um fato socioideológico. Freitas esclarece o sentido que Bakhtin emprega à palavra ideologia, referindo-se a ela como uma forma de representação do real. Faraco (2003, p. 46) observa que Ideologia é o nome que o Círculo costuma empregar para o universo que abrange a arte, a ciência, a filosofia, o direito etc.

Na formulação desse conceito Miotello (2008, p. 169-174) explica que o Círculo de Bakhtin situa a ideologia do cotidiano ao lado da ideologia oficial, ambas relacionando-se dialeticamente na formação do contexto ideológico. A primeira, relativamente instável, é gerada e constituída a partir dos encontros casuais e fortuitos; no seu estrato superior encontra-se mais próximo da segunda; esta, relativamente estável e dominante, onde os conteúdos ideológicos mais aceitos pela sociedade estão situados. É a partir do estrato superior da ideologia do cotidiano que ocorrem as revisões parciais ou integrais dos sistemas constituintes da ideologia oficial.

[...] Mas, ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos constituídos conservam constantemente um elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano; alimentam-se de sua seiva, pois, fora dela, morrem, assim como morrem, por exemplo, a obra literária acabada ou a idéia cognitiva se não são submetidas a uma avaliação crítica viva. Ora, essa avaliação crítica, que é a única razão de ser de toda produção ideológica, opera-se na língua da ideologia do cotidiano. Esta coloca a obra numa situação social determinada. A obra estabelece assim vínculos com o conteúdo total da consciência dos indivíduos receptores e só é apreendida no contexto dessa consciência que lhe é contemporânea. A obra é interpretada no espírito desse conteúdo da consciência (dos indivíduos receptores) e recebe dela nova luz. É nisso que reside a vida da obra ideológica. Em cada época de sua existência histórica, a obra é levada a estabelecer contatos estreitos com a ideologia cambiante do cotidiano, a impregnar-se dela, a alimentar-se da seiva nova secretada. É apenas na medida em que a obra é capaz de estabelecer um tal vínculo orgânico e ininterrupto com a ideologia do cotidiano de uma determinada época, que ela é capaz de viver nesta época (é claro, nos limites de um grupo social determinado). Rompido esse vínculo, ela cessa de existir, pois deixa de ser apreendida como ideologicamente significativa. (Bakhtin, 2006, pp. 123-124)

No que diz respeito aos sujeitos, Sobral (2008, p. 23) nos leva a compreender que o Círculo não os considera “apenas como seres biológicos, nem apenas como

seres empíricos”; a proposta do Círculo, segundo o autor, “implica ter sempre em vista a situação social e histórica concreta do sujeito, tanto em termos de atos não discursivos como em sua transfiguração discursiva, sua construção em texto/discurso”.

Esclarece (ibidem p. 24) que o Círculo destaca o sujeito como um agente, um organizador de discursos, responsável por seus atos e responsivo ao outro. O autor menciona que a ênfase no aspecto situado e não repetível dos atos

não nega os elementos repetíveis, constantes, da estrutura processual dos atos humanos, base da possibilidade de generalização a partir do específico, que é um dos pontos altos de toda arquitetura dialógica bakhtiniana: todo enunciado cria o novo, mas só o pode fazer a partir do já existente, sob pena de não ser compreendido. (p. 25)

Sobral destaca outro aspecto à questão do ato: a relação entre o sensível e o inteligível – que, para o Círculo, estão integrados. O sensível refere-se ao mundo dado; o inteligível diz respeito à apreensão do mundo. O autor diz que “a apreensão do mundo envolve de um lado a unidade do ato (ou seja, a junção entre o processo de realização concreta do ato) em seu aqui e agora no mundo dado, e, do outro, a organização do conteúdo do ato” (p. 25).

Os enunciados são heterogêneos, incorporam muitas vozes. Bakhtin (2000, p. 291) diz que cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados. Faraco (2003, p. 83) menciona que o Círculo não nega a singularidade, pois cada indivíduo ocupa um lugar único e insubstituível, na medida em que responde às suas condições objetivas de modo diferente. Esclarece (ibidem, pp. 56; 107) que a multidão de vozes sociais caracteriza a heteroglossia (ou plurilinguismo) – evidenciando a profunda estratificação da realidade da linguagem – e que para Bakhtin importa mais a dialogização das vozes sociais. Nos contínuos embates entre essas vozes (*a heteroglossia dialogizada*) atuam forças centrípetas (centralizadoras, monologizadoras), que tentam se impor a heteroglossia, e forças centrífugas (opostas, que resistem à monologização e ampliam a heteroglossia). Faraco (ibidem, pp. 67; 81) nos leva a observar que Bakhtin mostra a presença do exercício do poder entre as vozes que circulam socialmente. É nesse ambiente heterogêneo que o sujeito vai se constituindo discursivamente; o mundo interior apresenta-se como “uma espécie de microcosmo heteroglótico, constituído a partir da internalização dinâmica e ininterrupta da heteroglossia social”.

O enunciado pode ser desde uma breve réplica monolexemática (por exemplo, o “não”) até o romance ou o tratado científico, segundo Bakhtin (2000, p. 294). As fronteiras do enunciado são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes em todas as esferas da comunicação verbal, mesmo nas áreas das ciências e nas artes. Argumenta (Ibidem, pp. 298-299; 351) que o enunciado é uma totalidade acabada que proporciona a possibilidade de uma resposta, uma compreensão de modo responsivo; o enunciado é “um todo de sentido”. Ele afirma (Ibidem, p. 354):

[...] Dois enunciados, separados um do outro no espaço e no tempo e que nada sabem um do outro, revelam-se em relação dialógica mediante uma confrontação do sentido, desde que haja alguma convergência do sentido (ainda que seja algo insignificante em comum no tema, no ponto de vista, etc.). [...]

Na abordagem que faz sobre a interdiscursividade e a intertextualidade presentes em Bakhtin, Fiorin (2006 p. 162) informa que esses termos não ocorrem na obra do pensador russo e se propõe verificar se nela o interdiscurso apresenta-se com outro nome e examinar, com base no pensamento bakhtiniano, uma possibilidade de distinguir aqueles termos. Argumenta (Ibidem, p. 191) que em Bakhtin o enunciado aproxima-se ao que se entende por interdiscurso, em razão de sua constituição se dar no diálogo que estabelece com outros enunciados; o texto é a sua manifestação. É a realidade imediata dada ao leitor que pode diferenciar interdiscursividade e intertextualidade. Na intertextualidade, um tipo específico de interdiscursividade, estão presentes diferentes materialidades textuais, entendidas como um texto em sentido estrito ou aquilo que se evidencia por meio de um estilo, um jargão, uma variante linguística, etc. O discurso em Bakhtin é linguístico e histórico, diz Fiorin; o sentido é histórico e menciona que, no diálogo entre enunciados, “a análise histórica de um texto deixa de ser a descrição da época em que o texto foi produzido e passa a ser uma fina e sutil análise semântica, que leva em conta confrontos sêmicos” geradores de sentidos.

O sentido dos enunciados pode ser entendido por meio dos conceitos sobre significação e tema. Cereja (2008, p. 201) explica que a preocupação do Circulo situa-se nas questões de sentido dos signos de forma ampla, não apenas no domínio da língua. A significação é uma capacidade potencial de construir sentido, própria dos signos linguísticos e das formas gramaticais da língua, um estágio de maior estabilidade dos signos e dos enunciados, compreendendo os elementos que,

em decorrência de uma convenção, são reiteráveis em diferentes enunciações com as mesmas indicações de sentido. Bakhtin (2006, pp. 133-136) explica que o tema da enunciação é individual e não repetível, sendo determinado não apenas pelos elementos estáveis da significação, mas igualmente pelos elementos não verbais da situação histórica concreta. Argumenta que o tema constitui o “estágio superior real da capacidade linguística de significar” e a significação o estágio inferior dessa mesma capacidade. Nesse sentido, uma enunciação como “Que horas são?” não tem o mesmo sentido cada vez que é utilizada, pois, embora as significações das palavras que a compõem sejam as mesmas nas diversas situações em que elas se repetem, o tema nunca será o mesmo, uma vez que os enunciadores buscam por meio dela diferentes propósitos.

As significações lexicográficas das palavras da língua garantem sua utilização comum e a compreensão mútua de todos os usuários da língua, mas a utilização da palavra na comunicação verbal ativa é sempre marcada pela individualidade e pelo contexto. (Bakhtin, 2000, p. 313)

A compreensão é uma forma de diálogo, afirma Bakhtin (2006, pp. 137-140) que diz que ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. “Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*”. A compreensão é ativa e responsiva. Argumenta que toda palavra contém também um acento de valor ou apreciativo que acompanha um conteúdo objetivo quando expresso (dito ou escrito) pela fala e destaca como manifestação mais visível dessa apreciação social a entoação expressiva, determinada pelo contexto social imediato e seus interlocutores. Assinala que toda enunciação compreende antes de qualquer coisa uma “orientação apreciativa”.

Faraco (2003, p. 107) observa que a significação dos enunciados (que manifestam-se fundamentalmente como respostas ao já-dito) é dada pela correlação entre o verbal e os horizontes sociais de valor. Bakhtin (2006, pp. 140-141) afirma ser a apreciação responsável pelo papel criativo nas mudanças de significação, estas vistas como reavaliações. Ou seja, o deslocamento da palavra de um contexto apreciativo para outro. Argumenta ser indispensável levar em conta a apreciação social, para que a evolução histórica dos temas e de suas significações possa ser compreendida. A evolução semântica da língua, para Bakhtin, liga-se a evolução da totalidade de tudo que tem sentido e importância para um dado grupo social, isto é, ao seu horizonte apreciativo.

[...] A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. (Bakhtin, 2000, p. 301)

Bakhtin argumenta (2000, p. 308) que o sistema linguístico dispõe de um rico arsenal de recursos – lexicais, morfológicos e sintáticos – para expressar emoções e valores do locutor, mas eles são absolutamente *neutros* no plano dos valores da realidade. Diz (Ibidem, p. 313) que as significações lexicográficas das palavras garantem a sua utilização comum e a compreensão mútua de todos os usuários da língua. Contudo, a utilização das palavras na comunicação verbal ativa torna-se marcada pelo contexto e pela individualidade. O contexto individual do enunciado é irreproduzível. Afirma (2006, p. 96) que para os interlocutores pertencentes à mesma comunidade linguística a forma linguística tem importância enquanto signo sempre variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre igual a si mesmo. Bakhtin menciona (2000, p. 287) que o estudo do enunciado, como unidade real da comunicação verbal, permite compreender melhor a língua como sistema.

O processo de descodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação. Trata-se de dois processos profundamente distintos. O signo é descodificado; só o sinal é identificado (Bakhtin, 2006, p. 96).

Bakhtin (2000, p. 279) argumenta que todas as esferas da atividade humana relacionam-se por meio da língua e a sua utilização efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, gerados pelos integrantes dessas esferas. Grillo (2006, p. 143), ao abordar o conceito de esfera na obra do Círculo de Bakhtin, comenta sobre a noção de esfera da comunicação discursiva: “[...] é compreendida como um nível específico de coerções que, sem desconsiderar a influência da instância socioeconômica, constitui as produções ideológicas, segundo a lógica particular de cada esfera/campo”.

[...] A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. [...] (Bakhtin, 2000, p. 282)

Os enunciados manifestam-se como respostas ativas, expressas na forma de adesões ou recusas, elogios ou críticas, ironias, concordâncias ou dissonâncias etc. ao já dito; a compreensão responsiva se dá na relação mútua entre o dito (a estrutura verbal) e o presumido nos horizontes sociais de valor. Bakhtin (2000, pp. 320-321; 356) menciona que a estrutura do enunciado leva em conta o fundo

aperceptivo do destinatário. Este, situado mais ou menos próximo do autor do enunciado – cita, por exemplo, o parceiro e interlocutor nos diálogos do cotidiano ou o conjunto diferenciado de especialistas em alguma área especializada da comunicação cultural etc. –; o destinatário como alguém percebido com maior ou menor consciência pelo enunciador. Mas pode ser ainda um superdestinatário, “cuja compreensão responsiva absolutamente exata é pressuposta seja num espaço metafísico, seja num tempo histórico afastado”. A identidade concreta deste superdestinatário varia em diferentes épocas (a verdade absoluta, o povo, a ciência, etc.). Sobre ele diz:

O terceiro em questão não tem nada de místico ou de metafísico (ainda que possa assumir tal expressão em certas percepções do mundo). Ele é momento constitutivo do todo do enunciado e, numa análise mais profunda, pode ser descoberto. O fato decorre da natureza da palavra que sempre quer ser ouvida, busca a compreensão responsiva, não se detém numa compreensão que se efetua *no imediato* e impele sempre mais adiante (de um modo ilimitado). (p. 356, grifo do autor).

O enunciado é visto pelo pensador russo como um elo em uma cadeia muito complexa de enunciados. O conteúdo temático, a construção composicional e o estilo verbal próprio constituem o todo do enunciado e são adequados às condições específicas e às finalidades exigidas em cada esfera da atividade humana. O dizer é individual, mas se realiza na escolha de um gênero do discurso, outro importante conceito na teoria bakhtiniana. Os gêneros do discurso são as formas relativamente estabilizadas de enunciados no interior das inúmeras esferas do agir humano.

Bakhtin menciona (Ibidem, p. 321) que cada um dos gêneros do discurso nas diferentes áreas da comunicação verbal possui um padrão do destinatário, responsável por sua determinação como gênero. O locutor na elaboração do seu enunciado avalia a maneira como este será recebido levando em conta a informação que o destinatário possui a respeito de uma situação, seus conhecimentos, suas opiniões, suas convicções etc. Bakhtin nos leva a compreender que a concepção que o locutor (ou o escritor) faz do destinatário do seu discurso determina a escolha do gênero do enunciado, sua composição e o seu estilo.

O autor distingue (Ibidem, p. 281) os gêneros discursivos primários dos gêneros discursivos secundários. No primeiro grupo estão os gêneros mais simples, aqueles que se fazem presentes nas situações de comunicações verbais mais espontâneas e imediatas do dia a dia (as conversas familiares, por exemplo). Os

gêneros secundários ocorrem em circunstâncias de uma comunicação mais elaborada na dimensão cultural, principalmente na forma escrita. São os gêneros presentes nas atividades artísticas, científicas, políticas, educacionais etc. Esclarece que os gêneros primários quando absorvidos como componentes dos gêneros secundários são transformados no interior destes, perdendo sua relação imediata com a realidade em que foram gerados. Cita como exemplo a réplica de um diálogo inserida em um romance; ela conserva a forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do segundo, de acordo com Bakhtin, e só se integra à realidade por meio dele que é “concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana”. A inter-relação entre os tipos de gêneros também é ilustrada por Faraco (2003, p. 118) que cita como exemplo o momento em que o expositor numa conferência acadêmica (gênero secundário) conta uma piada ou faz uma réplica a uma observação espontânea de algum ouvinte. Ou ainda o anúncio de um produto por um camelô, uma comunicação mais espontânea do cotidiano, que “tem muitas vezes um ar de conferência”.

A relevância que Bakhtin dá à historicidade dos gêneros e à imprecisão de suas características e fronteiras ao mencionar a relativa estabilidade dos seus tipos é observada por Faraco (Ibidem, p. 112). A historicidade decorre do fato deles comportarem continuas transformações, uma vez que as atividades humanas sofrem continuas mudanças em razão do seu dinamismo. Dessa forma, eles têm de ser capazes de responder às novas situações. Assim, o repertório de gêneros discursivos vai se diferenciando e sendo ampliado em cada esfera do agir humano. O mesmo autor (Ibidem, p. 113) diz que

Desse modo, Bakhtin articula uma compreensão dos gêneros que combina estabilidade e mudança; reiteração (à medida que aspectos da atividade recorrem, há o reconhecimento de similaridades e analogias) e abertura para o novo (à medida que aspectos da atividade mudam).

Quanto à imprecisão dos limites e fronteiras dos gêneros, Faraco (p. 114) menciona que ela se reforça ainda mais pelo destaque dado por Bakhtin à constante hibridização dos mesmos.

Bakhtin argumenta (2000, p. 283) que o estilo liga-se ao enunciado e aos gêneros do discurso. O enunciado em qualquer esfera da comunicação verbal é individual e pode refletir a individualidade de quem fala ou escreve. Contudo, diz ele, nem todos os gêneros são aptos para refletir o estilo individual. Cita os gêneros

literários como os mais propícios para isso, pois neles o estilo individual faz parte do empreendimento enunciativo; os menos favoráveis são os gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada de comunicação, como a formulação de documento oficial, da ordem militar etc.

[...] Quando passamos o estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças à sua inserção num gênero que não lhe é próprio, destruímos e renovamos o próprio gênero (Bakhtin, 2000, p. 286).

Um bom exemplo para esta citação de Bakhtin seriam as adaptações de obras literárias para o teatro ou para a linguagem cinematográfica.

Faraco (2003, p. 116) observa que para Bakhtin o fato de haver muitas pessoas que, mesmo tendo um bom domínio da língua, isto é, dominarem os modos de dizer numa esfera de comunicação cultural (dar uma aula, por exemplo), sentirem-se pouco a vontade em outra, isto não se deve a pobreza de domínio gramatical ou de vocabulário, mas ocorre por não possuírem o domínio, na prática, das formas do gênero daquela esfera.

### **2.1.1 Múltiplas leituras**

O pensamento de Bakhtin nos permite observar que em nosso dia a dia empregamos diferentes leituras, a partir das quais atribuímos significado a tudo o que nos rodeia em nossa vida: à fala do outro; aos gestos, às intenções e aos olhares das pessoas; aos movimentos de uma dança; às impressões que nos causam os detalhes contidos numa obra de arte; aos efeitos gerados por uma composição musical; aos movimentos e sons da natureza e em nosso meio social etc. Lemos buscando a compreensão para as mensagens, para as ações, para as atitudes, para os comportamentos, para os fatos...

E a compreensão destas diversas leituras são as responsáveis pelas maneiras como agimos e nos comportamos nas variadas situações presentes nos diversos contextos em que estamos inseridos. Ou seja, em nossa interação no mundo natural e social, somos leitores constituídos por meio da linguagem.

A escola, assim como todo espaço social, é um local onde diversas formas de linguagem – além da verbal – se manifestam, em razão da riqueza cultural de sua

comunidade e das novas possibilidades de interação proporcionadas pela informatização e o aparecimento de novas mídias. Tanto os alunos quanto os professores já trazem uma leitura de mundo para a escola; quando se defrontam com o texto a ser lido ou escrito são mobilizados para uma atividade que envolve essa dimensão sócio-interativa da linguagem. Diversas vozes atuam nas relações dialógicas responsáveis pela constituição dos sentidos para o leitor. A leitura e a escrita são práticas sociais inseridas no amplo horizonte das relações culturais tecidas pela linguagem.

[...] O mundo é representação de linguagem, hoje sabemos. Nada há que esteja fora das palavras, e o mundo real tem tantas formas quantos discursos há. [...] (Yunes, 1995, p. 188)

Daí o porquê de afirmamos no capítulo anterior da necessidade de um novo olhar da escola sobre os significados que os alunos têm atribuído à aprendizagem e ao sentido que dão à própria instituição em suas vidas.

As pessoas buscam na educação formal novos conhecimentos e meios que lhes permitam a melhor compreensão da realidade e atuação nos diversos contextos sociais em que elas estão inseridas. Nesse sentido, a leitura e a escrita são importantes instrumentos para ampliação do universo cultural das pessoas. A formação escolar é de fundamental importância na constituição de leitores plenos, uma vez que a escola é um mediador relevante nesse processo.

O domínio da leitura e da escrita é essencial em todas as disciplinas do currículo escolar como já dissemos no capítulo anterior. Ambas se relacionam com outras formas de linguagem presentes em cada área do conhecimento, estas têm seus próprios códigos.

[...] No entanto, não basta decifrar um conjunto de códigos, embora seja um primeiro passo. Os sistemas simbólicos precisam ser ensinados para que as pessoas possam se apropriar deles e extrair significados a partir de uma variedade imensa de formatos, gêneros e suportes utilizados para dar corpo a um texto. Trata-se de um processo complexo. [...] um texto resta inútil se o leitor não romper a mera combinação de letras em busca dos significados possíveis. [...] A decodificação de símbolos integra o processo, mas ler, sobretudo, é compreender (Necchi, 2009, p. 267).

As disciplinas não são conjuntos isolados de conhecimentos e, por essa razão, é necessário mostrar aos alunos a relação que ocorre entre os temas, os assuntos, os textos abordados por elas e atentar para a importância da leitura e da escrita para a compreensão tanto dos conteúdos disciplinares quanto do processo

dialógico que se realiza através de diversos gêneros discursivos entre essas áreas do conhecimento. Por essa razão, entendo como necessária e fundamental a participação de todos os docentes no processo de formação de leitores plenos pela escola.

As atividades de leitura e de escrita, desenvolvidas pelos professores em suas disciplinas, devem ser significativas e evidenciar a relação que o texto lido ou produzido estabelece com outras linguagens, para que os alunos não só atinjam os objetivos de aprendizagem estabelecidos nessas áreas, mas também possam pela compreensão da leitura da palavra ampliar a sua visão e compreensão de mundo.

Nesse sentido, a reflexão multidisciplinar sobre o assunto instaura no espaço escolar um processo interativo e dialógico, onde muitas vozes estão presentes, e possibilita um melhor conhecimento da visão de cada docente sobre os problemas que afetam o domínio da leitura e da escrita pelos alunos e sobre como cada um analisa o seu papel na formação de leitores. Além disso, os processos de interlocução que ocorrem nas relações dialógicas na escola influenciam e configuram as práticas de ensino, uma vez que ali é um espaço onde elas encontram oportunidades para a sua discussão, o que possibilita a reflexão e a reavaliação dessas práticas.

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (Freire, 1996, p. 29)

As considerações sobre a linguagem auxiliam este pensar coletivo a respeito de qual deve ser a atuação da escola para que a formação leitora dos indivíduos possa ocorrer de maneira satisfatória. Reflexão que envolve a seguinte questão: O que se entende no espaço escolar por leitura e por escrita? Esta é uma questão central neste debate, no qual, como já afirmamos, é preciso conhecer a visão e o entendimento que cada docente possui a respeito do assunto, pois é a partir do conhecimento da concepção sobre a leitura e a escrita que cada professor traz consigo que será possível a todos ter uma compreensão melhor sobre elas. Esta compreensão é essencial para o comprometimento de todos com o propósito de formar indivíduos com bom domínio de leitura e de escrita, uma vez que possibilita aos professores, nos limites de suas áreas de atuação, visualizar e perceber o papel

de cada um na articulação entre as práticas de leitura e de escrita que ocorrem na escola – portanto, necessárias para os objetivos da aprendizagem – com as que ocorrem fora dela, isto é, nos diversos contextos sociais onde a competência para a leitura e para a escrita é necessária.

A melhor compreensão da leitura e da escrita possibilita ao corpo docente um olhar mais apurado sobre o ato de ler e de escrever – por meio do qual o professor pode aprimorar-se como leitor e produtor de textos – e conduz o processo reflexivo para a análise dos aspectos que precisarão ser reconsiderados, revistos neste percurso das práticas leitoras e de escrita realizadas em cada disciplina curricular para que essas práticas produzam os resultados esperados a partir dos objetivos estabelecidos na formação escolar dos alunos.

## **2.2 A LEITURA**

### **2.2.1 As concepções decorrentes de sua complexidade**

Os processos interativos dos quais participamos nos conduzem a uma visão de mundo que é gerada a partir de nossa necessidade de buscar o significado para tudo o que nos rodeia em nossa vida. Nesse “diálogo” com o mundo empregamos diversas linguagens por meio das quais expressamos as representações que sobre ele fazemos e os sentidos que atribuímos às inúmeras relações que estabelecemos em nosso cotidiano.

O “texto” está no mundo e a leitura como a escrita o recortam enquanto discurso, deixa-se levar por eles, mas não se esgota nem à linguagem que lhe dá suporte. O *amor*, veja lá, é um texto que sonetos, filmes, fotos, danças, pesquisas não esgotam. Mas quem o “aprende”, quem o vê, é o leitor do mundo, aquele que subitamente às vezes lhe dá forma peculiar. (Yunes, 1995, p. 195, grifos da autora)

As pessoas, dessa forma, realizam a todo o momento distintas leituras para melhor compreensão de mensagens, ações, gestos, atitudes, comportamentos, fatos etc. Nesta perspectiva, ler define-se pela forma como olhamos e interpretamos a tudo o que a realidade nos apresenta.

[...] 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. (Coracini, 2005, p. 19)

Bakhtin (2006, p. 117) refere-se ao “auditório social” a partir do qual se constroem as deduções interiores, as motivações, as apreciações etc. de cada indivíduo. A teoria bakhtiniana nos diz que os signos atuam como os mediadores nas relações que estabelecemos com o(s) outro(s). Nesse processo de interação social, Bakhtin considera diálogo todo o tipo de comunicação verbal. Essas relações dialógicas ocorrem no encontro de enunciados (orais ou escritos) e estes trazem muitas vozes de enunciados anteriores.

[...] A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por *seu auditório*. (p. 129, grifo do autor)

Segundo ele, é na sua função de signo que encontramos a essência da palavra. Refere-se (2006, p. 38) a ela como instrumento da consciência. Argumenta que são as palavras que acompanham outros signos ideológicos específicos e, ao mesmo tempo, é nelas em que estes se apóiam, embora nenhum deles possa ser inteiramente substituído por elas. A palavra está presente nos atos de compreensão e de interpretação. Argumenta (ibidem, p. 99) que ela sempre carrega um conteúdo ou um sentido ideológico ou vivencial.

O ponto de vista que possuímos a respeito da leitura resulta da maneira como incorporamos, ao longo de nossa formação, as ideias que circulam em nosso meio social sobre ela e que podem limitar ou ampliar a visão que cada um de nós tem sobre este conceito.

A partir da etimologia da palavra ler (do latim *legere*), Paulino et al (2001, pp. 11-12), comentam: “Observe que em sua raiz a palavra já traduz pelo menos três maneiras, não-excludentes, de se fazer a leitura”. O ato de *contar*, de enumerar as letras (alfabetização); o significado de *colher*, o que nos faz associar a ele a figura de um leitor ao qual caberia a tarefa de buscar (interpretar) algo já predeterminado no texto: o sentido dado por seu autor. As autoras argumentam: “Entretanto, o texto não se apresenta ao leitor senão como uma proposta de produção de sentido, que pode ou não ser aceita”. Ou seja, um pacto de leitura. Mencionam “uma terceira instância, correspondente ao verbo *roubar*, que traz uma ideia de subversão, de

clandestinidade”. Uma forma de leitura que “vai acrescentar ao texto outros sentidos, a partir de sinais que nele estão presentes, mesmo que o autor não tivesse consciência disso”. Leitura na qual o leitor apresenta-se com um poder maior.

Na análise que faz dos registros dos significados para o verbete *ler* apresentados por três dicionários tradicionais, Pereira (2005) conclui que prevalece a visão da leitura como um ato mecânico de decodificação de palavras, a ideia de que o sentido parece situar no código e o leitor não interfere naquele significado. Para a autora (p. 45) “a ausência de novas significações para o ato de ler para atender as novas concepções de leitura, de alguma forma, expressa a não incorporação desses conceitos pela sociedade”.

Um estudo de Corrêa (2001)<sup>1</sup> é citado por Pereira (ibidem) para apresentar as concepções de leitura abordadas naquele trabalho. Menciona que na primeira concepção o centro dos sentidos está no texto e a leitura converte-se num monólogo, pois ocorre um silêncio do leitor, uma vez que tudo está na palavra escrita, cabendo a ele a simples decodificação, o seu papel é de decifrar ou interpretar, assumindo uma atitude de recepção passiva de informação.

Coracini (2005, p. 20) argumenta que esse modelo de leitura vincula-se ao enfoque teórico estruturalista que vê a língua e o texto como estruturas; assim, em seu estudo, o texto pode ser fragmentado em unidades menores e recomposto a partir delas.

[...] Considerar o signo como parte de uma estrutura maior e mais completa significa considerá-lo fora de toda subjetividade como puro instrumento de comunicação, em que o sujeito – e, portanto, a subjetividade – não teria lugar.

A segunda concepção apresentada por Pereira acentua a valorização do leitor considerando toda e qualquer interpretação construída por ele como legítima. Segundo ela, trata-se de um enfoque também reducionista e, da mesma forma como a concepção anterior, a leitura também é vista como um monólogo porque as palavras do texto são silenciadas. Enfatiza-se a polissemia e, portanto, a multiplicidade de sentidos de um texto, este compreendido como um objeto aberto, com a possibilidade de todo tipo de leitura.

---

<sup>1</sup> CORRÊA, Carlos Humberto Alves. *Leitura na Universidade: entre as estratégias de produção e as práticas de recepção*. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2001.

Na terceira concepção, denominada interativa por Corrêa, a leitura é vista como resultado de um processo integrando autor, texto e leitor, no qual o ato de “ler é muito mais do que decifrar, do que passar os olhos e captar o significado” do texto (Pereira, 2005, p. 47). O sentido não está pré-determinado no texto, este um meio de interação entre autor e leitor. É nessa interação que o leitor constrói os sentidos possíveis e sugeridos pelo escritor a partir de pistas contidas no texto; um processo dialógico, segundo Pereira (ibidem), determinado por vários fatores como o contexto comunicativo, os interesses, os objetivos e as identidades sócio-históricas dos sujeitos envolvidos.

Geraldi (1996, p. 96) vê nessa interlocução entre sujeitos a impossibilidade de descontextualizar a leitura do processo de constituição da subjetividade que se amplia com as diversas possibilidades de interação proporcionadas pelo domínio da escrita.

Lembremos que na perspectiva teórica de Bakhtin o *eu* só existe a partir do diálogo com outros *eus*. O *eu* precisa da colaboração dos outros para poder definir-se e ser autor de si mesmo. A constituição da subjetividade compreendida a partir da linguagem que tem o seu fundamento situado na dinâmica das relações de sentido, estas estabelecidas no diálogo entre enunciados na comunicação verbal.

[...] com a leitura alargam-se nossos horizontes de possibilidades de construirmos, neste diálogo constantemente tenso com a palavra alheia, nossas próprias palavras de compreensão. (Geraldi, 1996, p. 100)

Na visão interacionista Coracini (2005, p. 21) argumenta ser o autor, a “autoridade”, responsável pelo sentido do texto, imprimindo nele as marcas de suas intenções; texto que lido por um “bom” leitor (capaz de seguir as pistas deixadas no texto por seu autor) revelaria um ou mais sentidos.

Leitor e autor entendidos como sujeitos ativos de um processo cognitivo mental, no qual estão presentes os seus conhecimentos prévios adquiridos. A autora argumenta que na visão interacionista a possibilidade de algumas leituras são consideradas, porém estas dependeriam “prioritariamente do texto” e indiretamente “do autor, que as autorizaria ou não”. Explica que uma das marcas para a compreensão estaria no tipo de texto. A leitura, vista como sinônimo de compreensão, diferencia-se do ato de interpretação, uma etapa posterior àquela e

na qual estariam presentes as experiências e opiniões pessoais do leitor. A decodificação corresponderia a uma etapa da leitura anterior à compreensão.

Na abordagem que realiza sobre a leitura enquanto processo discursivo, situando-a na perspectiva da pós-modernidade, Coracini (2005) argumenta que o olhar do leitor vem do seu interior, “inteiramente impregnado por sua subjetividade, que se constitui do/no exterior, por sua historicidade” (p. 23). Ainda que o texto tenha pretensões de nos conduzir às idéias do autor, a nossa atitude, como leitores é produzir, a cada olhar, a cada escuta do texto, uma nova leitura do mesmo, “um novo texto” (p. 24). A autora menciona que ler, dessa forma, é interpretar.

[...] Não se trata mais de perseguir a unidade ilusória do texto, mas de amarrotá-lo, recortá-lo, pulverizá-lo, distribuí-lo segundo critérios que escapam ao nosso consciente, critérios construídos por nossa subjetividade, que produz incessantemente a si mesma. [...] (p. 25)

O texto constituído a partir de fragmentos sempre vinculados à história e à ficção. A leitura como “dispersão de fragmentos exteriores que constituem o interior e produzem sentido(s)” (p. 25).

Segundo a autora ler, compreender, interpretar ou produzir sentido é uma questão de ângulo, de percepção, ou de posição enunciativa. A percepção não resulta da capacidade criativa de um indivíduo, pois a criatividade “está, de alguma maneira, atravessada pelos modos possíveis de interpretar ou traduzir” (p. 27), permitida pelos discursos nos quais o indivíduo se insere. Coracini explica que assim como não vemos ou não lemos o que queremos, também não podemos dizer ou fazer o que quisermos, de forma independente, em qualquer lugar e a qualquer momento. Assim, é o momento histórico-social que indica as leituras possíveis para um texto, “e não o texto em si, como parece crer a visão interacionista” (p. 28). Na visão discursiva, a interpretação de toda leitura “não anula o texto, mas o (trans)forma, o (re)escreve” (p. 40).

Defendemos a idéia de que a (pós-)modernidade se define pela tarefa de problematizar o homogêneo e o aparentemente simples e uno, trabalhando com a noção de sujeito cindido, inconscientemente, que produz sentidos, sempre os mesmos e sempre novos: trata-se do já-dito numa situação de enunciação sempre diferente. [...] (pp. 39-40)

Bakhtin (2000) nos leva a compreender o texto como o conjunto coerente de signos; onde se observa a presença de elementos reproduzíveis (através de um sistema da língua) e o aspecto singular, irreprodutível, decorrente de sua qualidade

de enunciado. Em razão disso, argumenta (ibidem, p. 332) que a releitura do texto pelo sujeito é um acontecimento novo na existência desse texto, “um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal”.

E o que podemos falar a respeito da constituição desse leitor? Bakhtin nos auxilia nessa compreensão. Ele afirma (ibidem, p. 378) que o eu toma consciência de si mesmo a partir dos outros, “deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original que terei de mim mesmo”. Compreendemos nessa fala a consciência formando-se no diálogo com outras consciências e a subjetividade, a partir desse aspecto interindividual, se constituindo na interação social, no contato do indivíduo com as diferentes esferas discursivas, por onde circulam vozes monologizadoras (autoritárias) e as que se opõem a elas.

Os domínios discursivos referem-se às grandes esferas do agir humano: jurídica, jornalística, religiosa etc., por onde os textos circulam. A distinção é dada por Marcuschi (2002, p. 24) que alerta para o cuidado de não confundir texto e discurso.

Embora haja muita discussão a esse respeito, pode-se dizer que *texto* é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. *Discurso* é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos. Em outros termos, os textos realizam discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas. [...] (grifos do autor)

Solé (1998, pp. 22-24) refere-se ao modelo interativo como uma síntese e uma integração de outros enfoques sobre o processo de leitura. Esclarece que este modelo não centraliza de modo exclusivo o texto ou o leitor. Assim, na compreensão do texto são considerados a forma e o conteúdo do mesmo, bem como as expectativas e os conhecimentos prévios do leitor. O significado de um escrito é construído por ele, “não é uma tradução ou réplica” daquele dado pelo autor. Dessa forma, a interpretação do leitor, resultaria da utilização simultânea que ele faz no processo de leitura, tanto do seu conhecimento de mundo quanto do seu conhecimento do texto.

[...] Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apóia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

Bakhtin (2000, pp. 331-332) menciona que por trás de todo texto há uma língua – “ainda que seja a língua da arte” –, ou seja, um sistema convencional e compreensível a todos no interior de uma comunidade. Ela corresponde a tudo que se repete e se reproduz, “tudo quanto pode existir fora do texto”. No entanto, argumenta que, em sua qualidade de enunciado, o texto é individual, único e irreproduzível. Esse segundo aspecto pertence ao texto – pois é nele que está o seu sentido, “seu desígnio, aquele para o qual foi criado” – manifestando-se na comunicação verbal no interior de uma dada esfera; um pólo do texto que o vincula aos outros textos (irreproduzíveis). Vinculação que se realiza “numa relação específica, dialógica (e dialética, quando se abstrai o autor)”, segundo Bakhtin.

Bakhtin (p. 383) argumenta que reconhecer (o reproduzível) e o encontro do novo (do irreproduzível) “devem fundir-se indissolúvelmente no ato vivo da compreensão”.

[...] Quando se tende exclusivamente a reconhecer, quando se busca unicamente o conhecido (o que já ocorreu), impede-se a revelação do novo (daquilo que constitui o essencial, o conjunto irreproduzível). As modalidades de explicação e de interpretação se reduzem com muita frequência à revelação do reproduzível, ao reconhecimento do já conhecido, ao passo que o novo, se porventura é entrevisto, sempre será apenas de uma forma abstrata e empobrecida que, claro, elimina totalmente a personalidade individual do criador (locutor). O reproduzível e o conhecido se dissolvem e se assimilam completamente na consciência receptora, que só sabe ver e compreender na consciência do outro sua própria consciência e não se enriquece com nada. No outro, reconhece apenas a si mesma.

A compreensão para Bakhtin (p. 404) é o cotejo com os outros textos e o pensar num novo contexto.

As concepções de leitura evidenciam que uma pluralidade de intenções, procedimentos e ações envolvem a leitura e nos levam a caracterizá-la como uma atividade complexa – Jouve (2002) vê a leitura como um processo constituído pelas dimensões neurofisiológica, cognitiva, afetiva, argumentativa e simbólica.

Ler formas, símbolos, letras, signos, imagens que integram um texto, e extrair os possíveis sentidos gerados por esses elementos, a partir das relações que eles estabelecem entre si e com os diversos contextos sociais, conduzem o desenvolvimento da leitura em várias direções, uma vez que cada leitor assume uma postura e uma atitude específica de comprometimento com o texto. Isto significa dizer que procedimentos específicos – cognitivos, linguísticos etc. – serão empregados pelo leitor durante a leitura do escrito, pois ela se realiza de modo

diferente em função de natureza, da finalidade e das expectativas dessa atividade para o leitor. Chartier (2001, p. 20) argumenta que o sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado que o leitor dá ao texto decorre de suas referências individuais ou sociais, históricas ou existenciais.

O leitor recorre ao texto para buscar uma informação, uma orientação, uma instrução, o entretenimento, objetivando um estudo ou a memorização de uma mensagem..., enfim, por distintas finalidades; motivado pela obrigação, pela necessidade, pelo desejo de comunicar algo a partir dele, pelo prazer etc., ou seja, por diversas razões.

O gênero textual, isto é, a forma apropriada para expressar a natureza do conteúdo escrito, e os portadores (suportes) que permitem a divulgação e circulação do mesmo também possibilitam diferentes leituras. Sobre o primeiro fato, é necessário esclarecer que os estudos voltados para os textos (orais e escritos), em linhas gerais, associam tipo e gênero, respectivamente, à estrutura e ao uso dos mesmos. Marcuschi (2002, pp. 22-23) apresenta uma breve distinção entre tipos e gêneros textuais:

(a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de construção teórica definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.

(b) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio [...] (grifos do autor)

Os suportes – o livro, o jornal, o panfleto, o CD-Rom, o cartaz, a tela da televisão ou do computador etc. – que, por sua vez, dão materialidade à escrita proporcionam diferentes leituras na medida em que podem limitar ou ampliar, pela incorporação de diferentes linguagens, as possibilidades de compreensão e interpretação dos conteúdos dos textos veiculados através deles. Nesse sentido, a leitura de uma crônica publicada em um jornal não será a mesma que o leitor fará diante do mesmo gênero textual inserido num livro didático, uma vez que os seus portadores visam para ele propósitos diferentes dos pretendidos pelo seu autor. Da

mesma forma podemos pensar o ato de ler um texto – um artigo, por exemplo – na tela do computador, o que modifica a relação do leitor com o conteúdo escrito, pois os recursos tecnológicos do equipamento oferecem ao leitor outras possibilidades de interação que não se restringem às que ele estabelece com o texto. A internet coloca o leitor em contato com outras leituras, permitindo-lhe conhecer outras visões, além da sua, sobre o tema abordado por este texto e discuti-las num processo dialógico que influenciará na maneira como irá constituir o seu próprio olhar sobre o escrito.

Os suportes textuais, como mencionam Batista e Galvão (1999, p. 24), podem ter poucas semelhanças com aquele pensado pelo escritor e manifestar as marcas do distanciamento social e cultural entre aquele que escreve e os ilustradores, editores, revisores e tradutores que atuam no processo de reprodução do texto. Nesse processo “prefácios, orelhas, notas, sumários, cortes, titulação, ilustração, projeto gráfico podem construir um ‘quadro mental’ que sugere uma outra leitura, usos novos e imprevistos”.

Cumpra assinalar que, ao lado da percepção e da representação real do destinatário que, efetivamente, determinam o estilo dos enunciados (das obras), existem também, na história da literatura, formas convencionais ou semiconvencionais de dirigir-se aos leitores, ouvintes, descendentes, etc.; assim como existe, ao lado do autor, a imagem não menos convencional ou semiconvencional de um autor interposto: os editores ou narradores de todas as espécies. [...] (Bakhtin, 2000, pp. 324-325)

Os textos sofrem transformações, tornam-se híbridos, em função da circulação por diferentes suportes dos conteúdos escritos que, vinculados as novas possibilidades de linguagens – proporcionadas por seus portadores –, produzem modificações na estrutura dos gêneros textuais. Os sentidos envolvidos na leitura também mudam em razão disso, contribuindo para a maior ou menor aproximação do leitor em relação a eles. As consequências decorrentes da maneira como os textos são veiculados definem os seus prováveis leitores que selecionam as suas leituras e empregam os seus conhecimentos (linguísticos, textuais e de mundo) a partir de seus diversificados interesses, propósitos e razões.

As distintas formas de leitura resultam da combinação dos vários fatores que envolvem esta atividade e que atuam na formação de um dos seus elementos centrais: o leitor; sobre ele faremos algumas considerações.

### 2.2.2 A constituição do leitor

Um indivíduo concreto, que reage ao texto segundo parâmetros psicológicos e socioculturais diversificados, que pode ser compreendido a partir do público do qual é integrante e que, antes de possuir uma realidade histórica (individual ou coletiva), é o destinatário implícito para o qual o discurso se dirige, ou seja, uma figura virtual. É o que nos diz Jouve (2002, p. 37) sobre o leitor, mencionando que essa imagem virtual definida pelo texto é instituída pelo gênero ao qual ele pertence e pela enunciação particular de cada obra. A partir dessa explicação, veremos que um romance pressupõe um leitor com um perfil distinto do pensado para um texto filosófico; da mesma forma que essas obras não se dirigem para o mesmo público das histórias infantis.

Batista e Galvão (1999, pp. 23-24) mencionam que a presença do leitor na constituição do texto se dá através de um processo de antecipação e de construção de suas competências e disposições. Ou seja, o leitor está presente como tudo aquilo que o escritor “supõe que exista” para orientar as estratégias de produção que colocará em prática, e como aquilo que se deseja construir:

[...] um texto tende a conter suas “instruções de uso”, um conjunto protocolos e de indicações que mostram ao leitor o que fazer, como ler, que significados produzir.

Argumentam que esse processo supõe, “como uma condição de felicidade do texto e de seus efeitos”, que um conjunto de referências sejam compartilhadas tanto pelo escritor quanto pelo leitor e que haja uma coincidência nas formas por eles estabelecidas para a apropriação do texto, nem sempre possível ou provável, devido à mobilidade temporal e social dos textos e que fazem com que se distanciem de seus contextos culturais originais de produção e de recepção, daí a tendência dos mesmos à instabilidade e à diversidade.

O leitor é definido por uma fisiologia, uma história e uma biblioteca, de acordo com Goulemot (2001), ou seja, a partir da situação de leitura que ele denomina fora-do-texto e que é responsável pela constituição do sentido da leitura “para além do sentido das palavras, do agrupamento de frases, sobre o texto”.

Ele afirma existir em toda leitura uma posição (atitude) do corpo: sentado, deitado, alongado, em público, solitário, em pé, enfim, uma disposição pessoal de

cada um para ela. “Diria um rito”. Observam-se representações (poses) com valor de modelos do ato de ler. Menciona que há uma dialética inscrita na história do corpo e do livro.

[...] Sujeitaremos-nos a modelos, a uma tipologia dos atos de leitura, quaisquer que eles sejam, veiculados por todas as formas da iconografia pública e da instituição escolar. As relações com o livro, isto é, a possibilidade de constituir sentido, se dão por meio dessas atitudes de leitor. Inversamente, o livro, tomado como gênero, dá a posição de sua leitura. Sem dizer, como Rousseau, que existem livros que lemos de um único modo, é verdade que o livro indica com frequência (ou incita a escolher) o lugar de sua leitura. [...] (p. 109)

O corpo do leitor é uma imposição, revelando atitudes-modelo, e uma livre escolha por meio da qual manifesta-se o singular.

O fora-do-texto para o autor é também uma história coletiva e pessoal, esta, em grande parte, construída por uma narração cultural (entende como política e social) que trabalha aquilo que nós lemos.

[...] A história, aceitemos ou não, orienta mais nossas leituras do que nossas opções políticas. [...] (p. 110).

O autor argumenta que toda leitura é comparativa, havendo dialogismo e intertextualidade nessa prática, o que faz emergir a biblioteca vivida, a memória pessoal de leituras anteriores e de dados culturais, daí uma recepção particular do texto. Goulemot destaca com a noção de biblioteca a cultura coletiva que afirma tratar-se de textos e também de todo um sistema de valores que neles estão presentes. O sentido origina-se, em grande parte, dessa cultura e do próprio texto. A cada leitura o sentido muda, torna-se outro, em razão dos efeitos recíprocos da biblioteca sobre o texto e deste sobre a aquela.

A visão desses autores permite-nos observar que o indivíduo vai se constituindo como leitor a partir da facilidade que encontra de maior ou menor aproximação dos diversos gêneros textuais que circulam no interior das esferas sociais das quais participa. A facilidade ou não dessa aproximação resulta dos processos de interação que ocorrem por meio das relações dialógicas estabelecidas entre ele e outros indivíduos que também vão se tornando leitores. Essas relações possibilitam a compreensão e novas leituras desses textos, a partir de novos olhares que incidem sobre eles, um processo de construção de sentidos que se modifica ao longo do tempo e em razão da alteração no espaço social e cultural. O repertório de leituras sobre um texto amplia-se, agregando outras contribuições provenientes de

diferentes perspectivas leitoras e nesse processo – onde os conhecimentos, as vivências, os valores individuais estão presentes – modifica-se o seu grau de autonomia como leitor. No entanto, concordamos com Pereira (2005, p. 54) quando argumenta que a autonomia em leitura é sempre relativa, pois “todos somos em algum grau autônomos e em algum grau dependentes na leitura”. Evidencia-se com isso a importância da escola como instituição encarregada de possibilitar as condições que conduzam o aluno ao desenvolvimento das habilidades necessárias para ampliar tanto a sua autonomia em relação à leitura quanto à visão crítica desta leitura.

A leitura crítica é a que o leitor realiza acionando determinados atos da sua consciência no encontro significativo que ele mantém com o texto escrito, argumenta Silva (1986, pp. 107-108) que denomina os atos pelos verbos *constatar*, *cotejar* e *transformar*. A *constatação* é a compreensão daquilo que o texto diz para o leitor, isto é, do significado pretendido pelo autor; estágio inicial da leitura onde as ideias projetadas durante o seu desenvolvimento levam o leitor a um posicionamento diante delas, isto é, ao *cotejo* (reflexão) e o conduz à *transformação*, “na ação sobre o conteúdo do conhecimento”, contido no texto. Uma leitura crítica facilita a expressão e a produção de outros textos dos próprios leitores, segundo Silva.

Bakhtin (2000, p. 382) menciona que a compreensão de um texto “pode e deve ser superior” à do seu autor; ela completa o texto, “exerce-se de uma maneira ativa e criadora” e esta compreensão criadora, segundo Bakhtin, prossegue o ato criador. Argumenta que compreender e julgar são inseparáveis. O juízo em relação a uma obra em certa medida é determinado por uma visão de mundo já formada na pessoa, a partir de um ponto de vista, situação que não permanece inalterada, uma vez que a obra sempre introduz algo novo.

Somente nos casos de inércia dogmática é que nada de novo é revelado pela obra (o dogmático atém-se ao que já conhecia, não pode enriquecer-se). Compreender não deve excluir a possibilidade de uma modificação, ou até de uma renúncia, do ponto de vista pessoal. O ato de compreensão supõe um combate cujo móbil consiste numa modificação e num enriquecimento recíprocos. (p. 382)

Bakhtin (pp. 404-405) argumenta que a vivência de um texto está no contato com outro texto. Um contato dialógico entre os enunciados que, segundo ele, não é mecânico “opositivo”, pois este só ocorre entre os elementos abstratos desse texto

(entre os signos dentro do texto), “indispensável somente para uma primeira etapa da compreensão (compreensão da significação e não do sentido)”.

Leituras autônomas e críticas conduzem os indivíduos à necessidade de buscar um bom domínio das formas empregadas para organizar e expressar o seu pensamento, razão pela qual é necessário refletir um pouco sobre a escrita para compreender melhor a sua importância para o desenvolvimento da capacidade leitora e no processo de formação do próprio ser humano.

## **2.3 A ESCRITA**

### **2.3.1 Conceito**

A consciência, conforme nos diz a teoria bakhtiniana, é um produto social e adquire forma e existência nos signos que emergem no curso de relações dialógicas e estas ocorrem no encontro de enunciados, onde muitas vozes estão presentes. Trata-se de relações de sentido estabelecidas entre indivíduos heterogêneos, constituídos e imersos nessas relações sociais historicamente estabelecidas e delas participando de forma ativa e responsiva.

A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. Bakhtin menciona que, embora nem todos os signos sejam inteiramente substituíveis por palavras, cada um deles, ao mesmo tempo, se apóia nelas e é acompanhado por palavras.

A partir dessa leitura, observamos que diferentes linguagens são empregadas pelos indivíduos para representar, comunicar e expressar os significados por eles atribuídos nas relações dialógicas – polissêmicas e polifônicas – estabelecidas nas interações sociais que ocorrem nas mais variadas esferas de atuação humana. A escrita está inserida no conjunto dos sistemas simbólicos criados pelo homem para a compreensão e a interpretação dos sentidos oriundos da sua interação com o outro, com o mundo, integrando a linguagem verbal e articulando-se com outras linguagens, num processo permanente de construção e reconstrução de significados

por meio do qual conhecimentos, saberes, valores são gerados, avaliados, transformados, com repercussões no próprio desenvolvimento humano.

A escrita, segundo Vygotsky (Apud Saveli, 2007, pp. 109-111), é uma função linguística que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento e exige um alto nível de abstração. Saveli argumenta que essa definição da escrita ultrapassa a concepção que a vê como meio de comunicação, de expressão. Ela é um “instrumento do pensamento reflexivo por possibilitar um pensamento sobre o pensamento”, e deve ser compreendida como linguagem da abstração e do pensamento teórico.

A escrita, dessa forma, não é a mera transcrição da fala, um processo de conversão de sons em letras – que não é tão simples, em razão da transformação de aspectos que caracterizam a oralidade, na qual também revelam-se outras formas de linguagem. A escrita também possibilita o desenvolvimento dos processos argumentativos que estruturam e organizam o pensamento; constitui um sistema de signos utilizados para representação das ideias, dos pontos de vista, dos saberes e das vivências particulares ou de grupos. Além disso, ela é uma ferramenta que possibilita o registro de fatos e opiniões, dos aspectos objetivos e subjetivos que configuram uma determinada realidade, em diferentes momentos e contextos sociais, garantindo uma permanente interlocução entre escritores e leitores separados pela distância e pelo tempo; “uma tecnologia que interfere na forma de ver e de se relacionar com o mundo” (Pereira, 2005, p. 25) e que por esse motivo amplia as formas de acesso à cultura e de participação dos indivíduos na sociedade.

### **2.3.2 A escrita na sociedade**

Os textos escritos circulam entre nós, em diferentes momentos e lugares, utilizando suportes diversificados, empregando formas apropriadas de estruturação e organização de seus conteúdos em função das esferas discursivas às quais estão vinculados.

A presença marcante da escrita no cotidiano das pessoas é a evidência da importância que ela tem em nossas vidas; é difícil não percebê-la nas práticas

sociais nas quais estamos inseridos, o que revela a necessidade de se ter um bom domínio dessa linguagem na sociedade contemporânea.

Uma sociedade de escrita é, pois, uma sociedade centrada na escrita, em que esta não só aparece em todos os espaços, como também determina os modos de viver, determina a própria existência das cidades e dos sujeitos, porque é uma sociedade que para se estruturar usa da escrita e da cultura que se constituiu nela. [...] (Pereira, 2005, p. 26)

A dimensão desse poder da escrita na sociedade, da subordinação das pessoas à realidade que ela atesta, começa desde o momento em que nascemos. A presença física não é suficiente para o indivíduo estar no mundo; ele precisa ter existência para o mundo e ela é (re)conhecida por meio da escrita, ou seja, do registro desse nascimento. Tornamos parte do mundo por meio da escrita e observamos “o quanto vivemos num mundo regulado por leis, normas e documentos e o quanto a escrita determina a nossa própria existência e o nosso modo de viver”. (Pereira, 2005, p. 27)

Sem nos determos numa detalhada descrição sobre a forma como ocorreu o desenvolvimento da escrita na sociedade ocidental, mas recorrendo à história para compreender melhor a sua importância no mundo contemporâneo, de forma sucinta, podemos situar a intensificação tanto da leitura quanto da escrita a partir do século 18, momento em que começam a ocorrer no ocidente profundas transformações econômicas e políticas, inovações tecnológicas e científicas, modificações nos processos e nas relações de produção, a emergência e consolidação da burguesia, trazendo alterações significativas para o quadro social e cultural. O acesso à escrita, privilégio de uma elite social e intelectual, amplia-se gradativamente com a industrialização, em razão do desenvolvimento da produção tipográfica – possibilitando a difusão de textos através de vários formatos impressos – e à necessidade de alfabetização por meio da escola.

O olhar superficial através da história nos mostra que, em decorrência também dos fatores citados no parágrafo anterior, uma leitura mais reservada e pessoal vai ocupando o lugar daquela leitura praticada de forma coletiva, realizada pelo indivíduo conhecedor do código escrito para aqueles que não dominavam o processo de decifração. Uma forma de leitura que vai se tornando hegemônica, constituindo distintos perfis de leitores, com necessidades e preferências

diversificadas de leituras, contribuindo para a própria expansão da escrita na sociedade.

Contudo, à medida que a estrutura social torna-se cada vez mais complexa e centrada na escrita, observa-se que o simples aprendizado do código escrito para ler e escrever não basta, uma vez que este conhecimento não garante a efetiva participação dos indivíduos nas práticas sociais onde distintas habilidades de leitura e a escrita passam a ser exigidas, ou seja, este saber mostra-se limitado para garantir aos indivíduos um amplo acesso ao mundo da escrita, uma questão vinculada ao letramento, um termo que difere de alfabetização, conforme explica Soares (2006, pp. 39-40):

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

A influência da escrita na vida das pessoas, mesmo daquelas consideradas analfabetas, vem sendo estudada por meio de múltiplas abordagens sobre o letramento – termo que começou a se destacar no discurso dos especialistas da Educação e das Ciências Linguísticas no século passado a partir da segunda metade da década de 80, de acordo com Soares (2006) –, motivo pelo qual a discussão deste conceito deve ser contemplada na reflexão multidisciplinar sobre o papel dos docentes na formação de indivíduos com amplo domínio da leitura e da escrita. Nesse sentido, procuraremos ter uma melhor compreensão sobre o letramento no próximo capítulo deste trabalho.

## CAPITULO 3. A LEITURA, A ESCRITA E A ESCOLA

### 3.1 Letramento: múltiplos significados

A escola por meio da alfabetização é a principal porta de acesso das pessoas ao mundo da escrita. Cabe a ela também a responsabilidade por grande parte da formação dos indivíduos, o que significa dizer que, embora não seja a única nesse processo, é a instituição de quem, tradicionalmente, as pessoas esperam uma preparação adequada, em consonância com os seus interesses e necessidades, possibilitando-lhes a aquisição de saberes indispensáveis para suas vidas. Uma significativa parcela das habilidades, conhecimentos, atitudes, procedimentos etc. que envolvem a apropriação desses saberes requerem o domínio da leitura e da produção de textos e isto ultrapassa o mero aprendizado do processo de codificação e decodificação da língua escrita.

Na sociedade contemporânea, observa-se um número elevado de pessoas que aprenderam a ler e a escrever, porém não fazem leituras de livros, jornais, revistas, apresentam dificuldades para redigirem uma carta, preencherem um formulário, localizarem uma informação num quadro de avisos, compreenderem as instruções sobre o uso de um produto ou equipamento, enfim, apresentam dificuldades para empregar adequadamente a leitura e a escrita no cotidiano. São indivíduos que adquiriram “o domínio de uma tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita” (Soares, 2004b, p. 91), mas que “não incorporaram os usos da escrita, não se apropriaram plenamente das práticas sociais da leitura e da escrita” (Soares, 2006, p. 23). Tal fato manifesta-se até mesmo em países onde o número de analfabetos é muito baixo ou quase insignificante e refere-se ao letramento <sup>1</sup>.

Alfabetização e letramento são processos distintos, interdependentes e indissociáveis, de acordo com Soares (2004b, p. 92) que argumenta que a primeira não precede nem é pré-requisito para o segundo. A autora esclarece (2006, p. 24)

---

<sup>1</sup> Equivalente a *literacy* na língua inglesa ou a *literacia* em Portugal. A palavra é nova e de uso corrente na área educacional brasileira; no entanto, vários estudiosos têm preferido o termo “alfabetismo”.

que uma pessoa pode ser analfabeta e, de certa forma, letrada. Por exemplo, uma criança ainda não alfabetizada ouve histórias que lhe são lidas, pode folhear livros, fingir lê-los e até brincar de escrever. Ou um adulto analfabeto pode ouvir a leitura de jornais e ditar cartas para um alfabetizado, estando, assim, envolvido em práticas sociais de leitura e escrita. Conclui-se a partir desse esclarecimento que letramento está associado a vários fatores, entre os quais a influência dos ensinamentos dos grupos sociais aos quais os indivíduos se vinculam e das práticas culturais das quais eles participam.

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. (Tfouni apud Costa, 2004, p. 27)

Soares (2004b, pp. 93-95) menciona que para o senso comum e para os educadores a vinculação entre alfabetização e escolarização é natural e inquestionável. Também parece ser natural e óbvio o vínculo entre alfabetização e letramento, este considerado uma consequência natural da primeira, argumentando que as “dificuldades de uso competente da língua escrita – problemas de letramento – são frequentemente atribuídas a deficiências do processo de alfabetização”.

Se, por um lado, o vínculo que a escolarização estabelece com a alfabetização é visto como natural e óbvio, o mesmo não se pode dizer em relação ao vínculo entre a escolarização e o letramento. Soares argumenta que, embora a alfabetização seja um contínuo e os indivíduos possam situar-se em diferentes níveis de domínio dessa tecnologia, é sempre possível observar se uma pessoa sabe ou não ler e escrever, o que permite verificar a eficiência do processo de escolarização. Não acontece o mesmo com letramento, um processo que se desenvolve permanentemente.

[...] Alfabetização é um contínuo, mas um contínuo de certa forma linear, com limites claros e pontos de progressão cumulativa que podem ser definidos objetivamente; letramento é também um contínuo, mas um contínuo não linear, multidimensional, ilimitado, englobando múltiplas funções, com múltiplos objetivos, condicionadas por e dependentes de múltiplas situações e múltiplos contextos, em que, conseqüentemente, são múltiplas e muito variadas as habilidades, conhecimentos, atitudes de leitura e de escrita demandadas, não havendo gradação nem progressão que permita

fixar um critério objetivo para que se determine que ponto, no contínuo, separa letrados de iletrados. [...] (p. 95, grifos da autora)

A complexidade que envolve o letramento, em razão dos fatores de diversas ordens que atuam na dimensão individual e na dimensão social desse processo, nos revela a sua amplitude, o que resulta, no dizer de Soares (2006, p. 65), “na dificuldade de formular uma definição precisa e universal desse fenômeno e na impossibilidade de delimitá-lo com precisão”. Na dimensão individual, ele é visto como “atributo pessoal”, caracterizado pelas habilidades singulares de ler e escrever; na dimensão social, um “fenômeno cultural”, por abranger o conjunto de práticas envolvendo leitura e escrita em diversos contextos que materializam a realidade de uma coletividade, que estão vinculados à organização e à estruturação social de grupos ou comunidades, à maneira como constituem a sua cultura; contextos plurais e móveis e que se alteram no espaço e ao longo do tempo.

Em decorrência de todos esses aspectos, que possibilitam distintos olhares sobre esse fenômeno, diversas propostas para a sua abordagem têm sido formuladas por estudiosos sobre o assunto, considerando seus níveis ou estágios, a necessidade de qualificá-lo por um termo, e vários deles entendem que o mais adequado é empregar o termo no plural: “letramentos”.

A pluralidade de fatores e de visões vinculados ao letramento (ou alfabetismo) é o principal motivo pelo qual a reflexão sobre ele não pode ficar ausente daquele “pensar coletivo” no espaço escolar visando à melhor compreensão do papel reservado a cada docente, a cada disciplina curricular, para que alunos possam apropriar-se da escrita e ter um bom domínio da leitura. Os processos de letramento são distintos, múltiplos, ocorrendo permanentemente em diferentes espaços, entre os quais a escola, considerada a instituição mais importante para o desenvolvimento desses processos, pois é a principal via de acesso das pessoas ao mundo da escrita. Assim, cada professor, nos limites de sua área de atuação, desempenha uma função de extrema importância para o letramento dos alunos. Soares <sup>2</sup> argumenta que o professor precisa dominar a produção escrita e ser um bom leitor de textos na sua área. Menciona ser “preciso, para completar, uma formação que o torne capaz de letrar seus alunos, que conheça o processo de letramento, que

---

<sup>2</sup> Letrar é mais que alfabetizar. Entrevista com Magda Becker Soares. Disponível em <<http://intervox.nce.ufjf.br/~edpaes/magda.htm>>. Acesso em: 30 abr. 2010.

reconheça as características e peculiaridades dos gêneros de escrita próprios de sua área de conhecimento”.

### **3.2 Universo discursivo e textual**

O letramento é um processo contínuo e se desenvolve no contexto das interações sociais. Os usos, as funções e os propósitos da leitura e da escrita são abrangentes, variando de pessoa para pessoa, de grupo para grupo, de acordo com as exigências de interlocução geradas nas esferas discursivas aos quais indivíduos e grupos estão inseridos. As práticas de leitura e de escrita diferem conforme o lugar, a época histórica à qual estão vinculadas, elas são determinadas em função dos aspectos situacionais, profissionais, institucionais, culturais, das relações de poder etc. presentes nas esferas do agir humano.

Bakhtin, conforme já vimos em capítulo anterior deste trabalho, menciona que todos os enunciados escritos (e orais) são realizados através dos gêneros do discurso. O todo do enunciado é constituído por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo verbal próprio, adequados às condições específicas e às finalidades da comunicação verbal, na qual está presente a apreciação valorativa que os indivíduos fazem a respeito de seus interlocutores e sobre o que vai ser dito ou escrito. Esses aspectos do enunciado determinam a sua expressão em um gênero discursivo.

Uma distinção entre os gêneros é proposta por Bakhtin que os situa em dois grupos: os gêneros primários e os gêneros secundários. Os primários são os gêneros mais simples, presentes nas situações de comunicações verbais mais espontâneas e imediatas do cotidiano (as conversas familiares, cartas, os diários pessoais etc.); os gêneros secundários (uma palestra, um artigo etc.) ocorrem principalmente na forma escrita em circunstâncias de uma comunicação mais elaborada na dimensão cultural. São os gêneros presentes nas atividades artísticas, científicas, políticas, educacionais etc.

As formas relativamente estabilizadas dos gêneros discursivos nos auxiliam (e orientam) na compreensão e na construção dos sentidos dos enunciados por elas veiculados. Assim um leitor frequente de jornais sabe diferenciar um artigo de uma

notícia, pois são enunciados que apresentam organização e estrutura distintas. No caso da notícia, a leitura do título e do parágrafo inicial já é suficiente para que ele tenha uma visão geral sobre o fato, pois as informações básicas estão ali situadas, optando pela continuidade ou não dessa leitura para maiores detalhes sobre o acontecimento. O artigo representa uma opinião pessoal, um olhar particular sobre determinado assunto, um ponto de vista que se manifesta por meio de argumentações que recorrem a exemplos, dados estatísticos etc. para sustentá-las e com as quais o leitor poderá ou não concordar, exigindo uma postura de leitura diferente. Antes mesmo de ler uma fábula sabemos, pelas experiências de leituras anteriores, tratar-se de um gênero narrativo fictício empregado para transmitir um ensinamento moral que fica evidenciado sempre no final da história. Dessa forma, a estrutura dos gêneros nos permite fazer previsões, estabelecer hipóteses, confirmar ou não informações sobre os seus conteúdos.

A relativa estabilidade dos gêneros discursivos deve-se ao fato de que eles comportam mudanças decorrentes do próprio dinamismo das atividades humanas e das suas modificações ao longo do tempo em razão de vários fatores. Para entendermos melhor isso, pensemos nas adaptações de obras literárias para o teatro, cinema ou para as histórias em quadrinhos. Novos gêneros surgem para responder às novas situações decorrentes das contínuas transformações pela quais passa a sociedade. Dessa forma, o repertório de gêneros discursivos vai se diferenciando e sendo ampliado em cada esfera do agir humano. Nesse processo as características de um gênero são evidenciadas em outros gêneros. As “salas de bate papo” e o *e-mail* que surgiram com o aparecimento da internet são alguns exemplos disso; esses recursos da informatização permitem uma comunicação entre as pessoas por meio da escrita, mas apresentam em muitas de suas formas as marcas típicas da oralidade.

Nesse universo discursivo são gerados, circulam e se relacionam inúmeros e múltiplos textos, entre os quais os materializados pela escrita. Sobre o texto Kleiman e Moraes (1999, p. 62) trazem a seguinte definição:

Texto (do latim *textus*, tecido) é toda construção cultural que adquire um significado devido a um sistema de códigos e convenções: um romance, uma carta, uma palestra, um quadro, uma foto, uma tabela são atualizações desses sistemas de significados, podendo ser interpretados como textos. Há textos que combinam a linguagem verbal com a linguagem visual, muito utilizados hoje em dia no jornalismo e na publicidade. (grifo das autoras)

A diversidade dos textos escritos, a sua divulgação e circulação por meio de variados suportes (jornal, revista, livro, computador etc.) evidenciam a necessidade do amplo domínio da escrita e da leitura pelas pessoas. Mas em nossa sociedade a apropriação da escrita é muito diferenciada, variando de comunidade para comunidade, no interior dessas de grupo para grupo e entre esses de pessoa para pessoa, em razão de fatores econômicos, sociais e culturais.

Os indivíduos oriundos das famílias com bom poder aquisitivo convivem desde a infância bem mais com a escrita no cotidiano do que os provenientes das camadas mais humildes da população, pois antes mesmo da alfabetização são aproximados dela pelas histórias em quadrinhos, repletas de ilustrações; pelas histórias infantis, lidas, “contadas”, por seus familiares ou por meio de algum recurso de mídia. O jornal, a revista, o livro etc. estão mais presentes no dia a dia de suas famílias que também têm maiores possibilidades de oferecer-lhes acesso a museus, cinemas, livrarias, bibliotecas e a outros bens culturais.

[...] Assim uma criança que viveu cercada de livros, vendo os pais passando horas envolvidos com leituras e estudos, ouvindo conversas e discussões dos pais com seus amigos sobre assuntos variados, certamente aprendeu procedimentos intelectuais que lhe possibilitam ter um desempenho semelhante ao vivido. [...] (Pereira, 2005, p. 37)

O contato mais frequente com a escrita, além disso, coloca-os mais próximos do domínio daquela forma de uso da língua escrita denominada como padrão pela educação formal e que se revela pelo bom conhecimento da regra gramatical por esses indivíduos. Decorre desse fato a ideia equivocada que muitas pessoas têm sobre o que é ser um indivíduo letrado: aquele que conhece bem o idioma português porque “sabe muitas palavras e entende as difíceis”, “fala e escreve certo e bonito”, sem esquecer-se dos “esses” e “erres”, ou seja, porque conhece bem o léxico e a gramática da língua. É uma visão simplista porque considera a leitura e a escrita como processos que se desenvolvem a partir de uma concepção que compreende a língua como um sistema fechado, acabado e regulado por normas, cuja observação assegura o domínio do idioma; ou seja, não percebe a leitura e a escrita na relação que estabelecem com outras linguagens, um processo dinâmico, interativo, por meio do qual a língua vai se constituindo e que possibilita a ampliação da própria condição de letrado de todo indivíduo.

Diferentes níveis de letramento podem ser observados na sociedade, uma vez que a apropriação da leitura e da escrita difere entre os indivíduos e entre os grupos sociais. Essa apropriação está condicionada a diversos fatores, entre os quais o educacional; a escola é a principal via para o desenvolvimento do letramento dos indivíduos. Soares (2006, pp. 84-85) menciona que para atingir os objetivos propostos para a formação dos indivíduos

o sistema escolar estratifica e codifica o conhecimento, selecionando e dividindo em “partes” o que deve ser aprendido, planejando em quantos períodos (bimestres, semestres, séries, graus) e em que sequência deve se dar esse aprendizado, e avaliando, periodicamente, em momentos pré-determinados, se cada parte foi suficientemente aprendida. Desse modo, as escolas fragmentam e reduzem o múltiplo significado do letramento: *algumas* habilidades e práticas de leitura e escrita são selecionadas e, então, organizadas em grupos, ordenadas e avaliadas periodicamente, através de um processo de testes e provas tanto padronizadas quanto informais. O conceito de letramento torna-se, assim, fundamentalmente determinado pelas habilidades e práticas adquiridas através de uma escolarização burocraticamente organizada e traduzidas nos itens de testes e provas de leitura e de escrita. A consequência disso é um conceito de letramento reduzido, determinado pela escola, muitas vezes distante das habilidades e práticas de letramento que realmente ocorrem fora do contexto escolar. [...] (grifos da autora)

O *diálogo coletivo* a ser realizado no espaço escolar com a finalidade de conduzir cada docente a uma visão melhor do seu papel na formação de indivíduos com amplo domínio da leitura e da escrita precisa contemplar a reflexão sobre esse letramento que se dá na escola, e, dessa forma, formular propostas de ensino que permitam uma articulação maior entre as práticas de leitura e escrita que ali ocorrem – desenvolvidas em cada componente curricular –, e destas com as que ocorrem fora dela no sentido de ampliar o próprio processo de letramento dos indivíduos.

### **3.3 A escrita e a leitura no espaço escolar**

A escola é a instituição à qual a sociedade atribui a responsabilidade por grande parte da formação dos indivíduos. Este processo é longo, envolve o planejamento, a organização e a realização de múltiplas atividades de ensino e aprendizagem que se concretizam nas interações que ocorrem neste espaço; a escola dispõe de gêneros discursivos e textuais próprios para o cumprimento de sua função social. A leitura e a escrita no contexto escolar são empregadas em

atividades que apresentam “natureza bastante diferente dos eventos e práticas associados a objetivos e a concepções não escolares” (Soares, 2004b, p. 107).

A distinção entre as práticas sociais e as práticas escolares de letramento pode ser entendida através de um exemplo: a leitura que se faz do conteúdo de jornal. No cotidiano, ela é realizada em diferentes lugares (em casa, no ônibus, numa praça, no escritório, em consultórios enquanto aguarda-se o atendimento para uma consulta médica ou odontológica etc.), por diferentes motivos (necessidade de uma informação, atualização sobre os fatos, preencher um tempo ocioso etc.). A pessoa lê aquilo que lhe interessa, sua atenção concentra-se mais para o conteúdo de determinadas páginas e o leitor pode até manifestar o seu ponto de vista sobre determinado assunto veiculado pelo jornal, através de um artigo ou carta enviada ao editor do mesmo para expor a sua opinião. Aqui leitura e escrita são atividades desenvolvidas de forma natural porque fazem parte de situações vividas.

Na escola, o conteúdo de uma notícia (ou de outro gênero jornalístico) aparece reproduzido e com outra apresentação no livro didático, trazendo um assunto desatualizado (e deslocado de seu portador original) que deverá ser lido – mesmo sendo desinteressante – para busca de respostas a questões formuladas, realização de análises etc. Nesse caso, a leitura e a escrita fazem parte de atividades planejadas para finalidades específicas de aprendizagem: conhecer as características e a estrutura de um gênero textual, extrair informações necessárias para a compreensão de um tema ou assunto que integra um conteúdo curricular etc.

A leitura e a escrita são instrumentos que nos auxiliam a estruturar e organizar o pensamento, permitindo que funções mentais sejam ativadas para a compreensão de fatos, ideias, conceitos, das relações e conexões entre eles; portanto, elas integram atividades desenvolvidas no espaço escolar necessárias à construção de conhecimentos e ao desenvolvimento de habilidades e atitudes inerentes ao processo de apropriação de saberes. Nesse sentido, é preciso considerar que a leitura e a escrita também são vistas como saberes e que, portanto, precisam ser apropriados pelos indivíduos.

Ler e escrever são processos distintos e envolvem um conjunto de diferentes habilidades linguísticas e psicológicas do ponto de vista da dimensão individual do letramento (a leitura e a escrita como “tecnologias”), explica Soares (2006, pp. 68-71). A leitura parte da habilidade de relacionar símbolos escritos a unidades de som,

isto é, da decodificação de palavras escritas, até a capacidade de compreender textos escritos, de construir uma interpretação sobre eles. A escrita engloba desde a habilidade de registro de unidades de som, isto é, a codificação escrita da fala, até a capacidade de organizar, relacionar e expressar ideias em língua escrita. Assim, uma pessoa pode saber ler e não saber escrever; um indivíduo cuja leitura é fluente pode escrever muito mal. A natureza heterogênea das diversas habilidades e capacidades cognitivas e metacognitivas mobilizadas nesses processos, a aplicabilidade das mesmas aos variados gêneros de escrita são considerações feitas por Soares sobre a dificuldade (já mencionada) de uma definição precisa de letramento, “ainda que nos limitássemos a formulá-la considerando apenas as habilidades individuais de leitura e escrita”. Diante disso, indaga: Quais habilidades e aptidões de leitura e escrita qualificariam um indivíduo como “letrado”? Que tipos de material escrito um indivíduo deve ser capaz de ler e escrever para ser considerado letrado?

Não são respostas fáceis de serem formuladas, a própria autora argumenta que elas são bastante problemáticas; considerando o letramento como um processo contínuo, afirma ser difícil especificar, de maneira não arbitrária, uma linha divisória separando letrados e não letrados.

Os questionamentos apontados por Soares são extremamente importantes para o conjunto de reflexões realizadas pelos docentes visando à melhor compreensão do papel de cada um no processo de formação de indivíduos com amplo domínio das habilidades necessárias para a leitura e a escrita.

Muitos pais e professores expressam suas preocupações pelo fato de seus filhos e de seus alunos demonstrarem pouco interesse pela leitura e possuírem muitas dificuldades para compreender e produzir textos. Nesse sentido, é preciso um olhar sobre a forma como esses processos vêm sendo conduzidos no interior da escola.

Pereira (2005, pp. 61-62) argumenta que “o ensino de leitura reflete a concepção que se tem do que seja o ato de ler”. As concepções de leitura, conforme já vimos, foram apresentadas por esta autora, a partir de um estudo de Correa (2001). Assim, temos uma concepção que coloca o texto como o centro dos sentidos, portador de uma mensagem a ser obtida através da extração de informações por um leitor passivo, resultando numa visão da leitura como atividade

de decodificação. “Para essa concepção, ler é reter o explícito, portanto formar o leitor supõe treinar”.

Assim como Pereira (ibidem), observamos um roteiro de leitura bastante comum na sala de aula: o aluno lê o texto silenciosamente, etapa em que geralmente destaca as palavras desconhecidas para posterior pesquisa de seus significados no dicionário; em seguida é feita uma leitura oral, realizada por um ou mais alunos, antecedendo a própria leitura oral do professor, momentos em que se enfatiza a fluência e a pronúncia adequada das palavras. Perguntas sobre o texto são formuladas por meio de um questionário elaborado para buscar nas respostas a confirmação das informações expressas pelo conteúdo escrito; respostas, no dizer da autora, “prontamente identificadas no texto, que, até quem tiver um grau mínimo de letramento, por força de anos de escola, consegue desenvolver mecanismos para respondê-las”.

Coracini (2005, p. 22) afirma que na prática escolar vigora, de forma muito intensa, esta visão da leitura, através da qual o texto teria uma única leitura correta e possível: a do professor ou do livro didático.

A segunda concepção, de acordo com Pereira, evidencia o leitor como o responsável pelos sentidos do texto, este compreendido como um objeto aberto, polissêmico, sobre o qual toda leitura é possível. Nas palavras da autora:

Nessa concepção, o professor é apenas o facilitador da aprendizagem, propiciando os momentos e os materiais e o aluno aprende interagindo com eles. Assim sendo, pouco ou nada ensina, importa que o aluno fale sobre o que a leitura lhe suscita. Pensa-se que é preciso respeitar o aluno, suas opiniões, valorizar sua leitura e, em nome disso, aceita-se tudo, não possibilitando que o aluno avance. Na realidade o aluno é deixado à sua própria sorte. (p. 62)

O ato de ler é compreendido pela terceira concepção de leitura como um processo de interação entre o autor, o texto e o leitor. Os sentidos do texto, os “possíveis e estabelecidos” por seu autor, são construídos pelo leitor. A função do professor como leitor mais experiente é atuar como um mediador nesse processo.

Pereira argumenta que essas três concepções estão presentes no espaço escolar, sendo possível encontrar todas essas tendências na prática de um mesmo professor.

Kleiman (2008, p. 16) menciona que ler em sala de aula é difícil para uma grande maioria dos alunos porque eles não veem sentido para essa leitura. As práticas desmotivadoras, segundo a autora, decorrem, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem.

Para entendermos melhor isso, observemos que a escola para boa parte dos alunos brasileiros é a única via que lhes proporciona o contato com uma variedade maior de gêneros textuais, muitos que não são comuns no cotidiano desses alunos. Além disso, cabe a esta instituição oferecer aos que nela ingressam as condições de ensino que lhes possibilitem perceber as finalidades dos textos escritos, para que possam empregar adequadamente a leitura e a escrita segundo as exigências e aos propósitos das situações discursivas às quais os indivíduos estão inseridos. Em razão da diversidade de gêneros presentes na sociedade, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998, p. 24) mencionam a necessidade de se priorizar gêneros que caracterizem os usos públicos da linguagem, “ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada”.

A realidade de muitas práticas escolares tem mostrado que a produção escrita de textos – a chamada redação escolar –, geralmente, converte-se em um meio para verificação e a avaliação da aprendizagem de aspectos gramaticais e do domínio ortográfico, configurando-se como um mero exercício de escrita para o aluno. Uma atividade que se desenvolve, muitas vezes, em torno da solicitação de temas bastante repetitivos ou sobre os quais o aluno nada mais tem a acrescentar (por exemplo: “Minhas férias”), desvinculada, portanto, das práticas sociais de linguagem, restringindo-se ao espaço escolar, distanciando-se de uma produção textual articulada aos usos sociais da escrita.

Assim, evidencia-se nas práticas de ler e escrever a preocupação com avaliação, esta efetuada através de leituras realizadas para checar a fluência e a pronúncia padrão das palavras, para verificar a decodificação de informações por meio de questionários que se limitam a perguntas literais sobre o texto e permitem a reprodução de palavras ou frases nele contidas como respostas. Observa-se que produção de textos na forma de resumos, relatórios e preenchimento de fichas é realizada, muitas vezes, para atender a uma tarefa solicitada pelo professor interessado em verificar se a página, o capítulo ou um livro foi lido. A leitura e a

produção de texto são realizadas por obrigação, para o cumprimento de tarefas escolares.

O êxito do aluno como leitor e produtor de textos só se torna possível com o domínio dos gêneros escolares (saber tomar notas, fazer resumos, resenhas etc.). É por meio deles que os conteúdos curriculares são estudados. Um texto, dependendo da temática que aborda, pode ser empregado por mais de um professor para os objetivos de aprendizagem estabelecidos em sua disciplina, possibilitando diferentes olhares sobre um mesmo objeto, um processo, um fato, um conceito. Os gêneros escolares promovem e estimulam um amplo diálogo sobre o assunto veiculado pela escrita, um diálogo com o texto e com outros textos, no qual o aluno, na sua condição de aprendiz, se torna um interlocutor privilegiado. Nesse sentido, é fundamental para o docente compreender melhor a amplitude tanto do ler e do escrever no seu campo de atuação quanto do seu papel como mediador nesses processos.

Ler e escrever passam a ser efetivamente ensinados por todos os professores, pois cada área do conhecimento requer formas específicas de leituras e usos da escrita. Trata-se, portanto, de evidenciar para o aluno as estratégias, as habilidades e os recursos empregados nesses processos para o estudo de um texto e a construção de outros; este aprendizado terá melhores condições de sucesso dentro de uma perspectiva interdisciplinar que agregue em torno de um ou mais projetos as diferentes visões sobre uma ideia, um conceito, um assunto, um fato, uma realidade, promovam uma interlocução maior da escola com a comunidade na qual está inserida e, dessa forma, uma articulação entre as práticas sociais da leitura e da escrita.

O processo de formação de leitores e produtores de textos é longo, não se faz da noite para o dia, e não se restringe ao período de escolarização; está inserido num contexto amplo e complexo, na qual fatores de diversas naturezas – políticos, econômicos, culturais etc. – atuam como variáveis que definem as condições reais em que se desenvolve o letramento de indivíduos e de grupos socialmente constituídos. No entanto, a escolarização é a etapa da vida em que os indivíduos poderão desenvolver uma atitude de maior ou menor distanciamento em relação à leitura e à escrita; esta atitude dependerá da maneira como esses processos serão enfocados nas práticas de ensino.

A real compreensão dos atos de ler e de escrever pelo aluno, permitindo-lhe apropriar-se desses saberes e continuar desenvolvendo-os após a sua passagem pela educação formal, ocorrerá na sala de aula, em cada disciplina curricular, se as atividades de escrita e de leitura deixarem de ser vistas por ele como mera obrigação escolar, realizadas com a intenção de apenas tirar nota para passar de ano. Na perspectiva do letramento, isso implica conduzi-lo à compreensão dos usos do ler e do escrever na sociedade. No entanto, observa-se que muitas práticas de ensino transmitem ao aluno: a) a concepção da leitura como decodificação de informações, a exigir dele uma atitude passiva de mera extração de sentidos já pré-estabelecidos pelo texto; b) a visão da escrita como um ato mecânico para responder questionários, muitas vezes desinteressantes, uma tarefa de mero registro do assunto, da “lição”, que está na lousa, ou como um saber que se desenvolve a partir da aplicação correta de técnicas que lhe ensinam os cuidados a serem observados para se produzir um bom texto – as chamadas “dicas” que acabam sendo orientações que produzem pouco resultado se a escola não levar o aluno a perceber a escrita (assim como a leitura) um processo de construção de significados decorrentes da interação que ele estabelece com o outro, com o mundo.

Um aspecto abordado por Ceccantini (2009, pp. 207-231) é o distanciamento gradativo do “universo da leitura por parte de muitos leitores assíduos formados com sucesso durante os primeiros anos da escolarização”. O autor informa que recentes pesquisas evidenciam que isso vai ocorrendo à medida que esses leitores passam da infância para a juventude e esse afastamento das práticas de leitura vai se intensificando ao longo da vida.

No mesmo espaço, a escola, onde observamos muitos professores se queixarem de que os alunos têm grandes dificuldades de escrita, também nos deparamos, como educadores, com os alunos envolvidos em diversas atividades de escrita, seja na forma de anotações de suas impressões sobre determinados fatos do cotidiano em diários pessoais, na organização de suas agendas, nas diversas formas de comunicação com os familiares e colegas, proporcionadas pela tecnologia: enviando e-mails, participando de salas de bate papo ou debatendo ideias e visões de mundo em fóruns de discussões na internet, enviando mensagens (“torpedos”) através de aparelhos celulares etc.

Tanto o distanciamento dos jovens em relação às certas leituras, consideradas necessárias para a sua formação leitora, quanto esta aproximação da escrita, principalmente através das novas mídias, são aspectos para serem incorporados na reflexão dos docentes, possibilitando-lhes elaborar e viabilizar propostas de ensino que ampliem o letramento dos alunos.

Considerar também nesta reflexão os mitos e crenças presentes no espaço escolar que, de certa forma, acabam influenciando as práticas de ensino de leitura e de produção de textos e a própria visão do ato de ler e de escrever pelos alunos. Mencionaremos, em relação a isso, dois desses aspectos.

As dificuldades de leitura e uso da escrita dos alunos são apontadas, com muita frequência, como decorrentes de deficiências do processo de alfabetização. Este argumento, conforme mencionado por Soares (2004b), resulta do vínculo natural que se estabelece entre alfabetização e letramento, no qual este é considerado uma consequência da primeira. Uma das crenças sobre a constituição do leitor origina-se desse olhar sobre a alfabetização.

Infelizmente, ainda se constata, em nossas escolas, a concepção de que o “aluno alfabetizado é o aluno leitor”. Ora, essa concepção é reducionista, pois à alfabetização devem advir momentos incessantes de pós-alfabetização, compartilhados por todos os professores das diferentes áreas do conhecimento, sem o que não há como formar o leitor crítico e maduro. (Silva, 1998b, p. 50)

Outra questão a ser debatida pelos docentes, a nosso ver, diz respeito à maneira como o livro é visto na relação ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. No Brasil, para muitos alunos, a escola é a única via de contato com o livro; uma aproximação que se limita, muitas vezes, ao livro didático, em razão da falta de biblioteca em muitas escolas. O livro didático acaba se convertendo no único recurso disponível para os professores desenvolverem os conteúdos de suas disciplinas e, na abordagem deles, um trabalho que evidencie para o aluno a importância da leitura e da escrita em sua formação. Vimos que na perspectiva do letramento ler e escrever não podem ser compreendidos como simples atos de decifração ou codificação em língua escrita. A utilização do livro didático ancorada nessa concepção de leitura e de escrita tende a acentuar, a nosso ver, uma visão do livro como um objeto estático para o aluno, portador de informações que precisam ser assimiladas por ele por meio da realização de tarefas repetitivas, mecânicas, desinteressantes; portanto um objeto “chato e monótono” do qual ele quer distância,

o que não quer dizer que o aluno não reconheça a importância dele para a construção de conhecimentos. A questão é que esse tipo de concepção restringe o processo de interlocução e passa para o aluno uma compreensão de que o que está no livro é a única e legítima visão sobre determinados conceitos, ideias, fatos etc. O aprendiz considera o livro importante para o seu aprendizado, mas ao mesmo tempo o vê como o portador de um conteúdo cuja leitura é difícil e complicada, pois requer dele muito mais do que extrações de informações contidas na superfície textual.

A leitura e a escrita de textos são processos dialógicos de construção de significados, envolvem interações; portanto, o ato de ler e de escrever requer a compreensão da relação do texto com outros textos (a intertextualidade) e entre ele e o seu contexto, o que torna necessário, para aquele que pretende ter um bom domínio desses processos, a constante mediação de um leitor/escritor mais experiente. Para que essa mediação produza os resultados esperados, é importante observar o que nos diz Freire (1996, p. 34): “Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo”. Isso supõe que não basta fazer circular pelo espaço escolar um discurso dizendo para os alunos que a leitura e a produção de textos são importantes e necessárias para que eles possam participar plenamente da sociedade contemporânea. Espera-se do professor, em sua atuação como educador e como referência profissional em sua área de formação, que ele demonstre como o domínio da leitura e da escrita é fundamental em todas as esferas das atividades do ser humano. Cabe a ele mostrar-se para o aluno como leitor e conhecedor dos usos da escrita.

## **CAPITULO 4. A VISÃO DA LEITURA E DA ESCRITA PELO PROFESSOR**

### **4.1 O contexto da pesquisa: local e participantes**

A pesquisa de campo foi realizada durante o segundo semestre de 2009 e os dados foram coletados por meio da realização de entrevistas com professores de ensino médio de uma escola pública estadual situada no interior do Estado de São Paulo.

Embora o objeto da pesquisa não estivesse centrado na unidade escolar em si, o seu desenvolvimento, isto é, a realização das entrevistas, levou em consideração o local de trabalho dos entrevistados. A escolha pautou-se pelos seguintes critérios:

1. Opção pela escola cujas avaliações externas em 2008 (Saresp, Saeb)<sup>1</sup> demonstraram o bom desempenho de seus alunos em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais (Biologia, Física e Química), isto é, uma nota média nessas áreas acima da nota média apurada para o total das escolas da Diretoria Regional de Ensino à qual a unidade escolar está vinculada e dela em relação à média estadual.

Justificativa: Acreditamos que o resultado reflete o trabalho pedagógico desenvolvido pelo corpo docente e por meio do qual as atividades de leitura e de escrita resultam das concepções que ali se têm sobre esses processos, portanto estão relacionados ao foco da pesquisa.

2. Opção pela escola que oferecesse, além do ensino médio, pelo menos, o segundo ciclo do ensino fundamental.

Justificativa: Partimos da hipótese de que muitos alunos da série final ensino médio que participaram das avaliações já estudam há vários anos na mesma escola; o desempenho dos alunos que estão concluindo esse nível de ensino, dessa forma, seria decorrente de um processo contínuo de ensino e aprendizagem, ou seja, das práticas de ensino de leitura e escrita nesse espaço.

---

<sup>1</sup> O Saresp refere-se ao Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, o Saeb ao Sistema de Avaliação da Educação Básica; este vinculado ao Ministério da Educação enquanto o primeiro é realizado pela Secretaria da Educação do referido estado.

3. Opção pela escola cujo corpo docente fosse constituído na maior parte por professores titulares de cargo e que, entre estes, aceitassem participar da pesquisa um professor de cada área.

Justificativa: A nossa visão é que um corpo docente estável pode refletir de maneira mais sedimentada as concepções que se têm sobre a leitura e a escrita na unidade escolar, levando-se em consideração que os processos de formação de leitores e produtores de texto são contínuos.

As condições de trabalho também contribuem para a viabilização de grande parte dos objetivos de ensino e aprendizagem estabelecidos pelos professores das várias disciplinas escolares e não podem deixar de ser observadas se o propósito da escola volta-se para o desenvolvimento do letramento dos alunos. Assim, em decorrência de integrarem o contexto dos entrevistados, as condições oferecidas aos professores pela escola também foram observadas e sobre elas faremos um comentário sucinto, visto que o objeto da pesquisa são os professores.

A unidade escolar está localizada em um bairro de característica residencial, dotado de uma boa infraestrutura urbana e distante cerca de sete quilômetros da área central de uma cidade do interior de São Paulo.

A escola funciona das 7 às 23 horas, atendendo cerca de 950 alunos, oferecendo o ciclo II do ensino fundamental (pela manhã e à tarde) e o ensino médio (nos períodos matutino e noturno). A maioria dos alunos é proveniente do próprio bairro, composto, basicamente, por famílias de classe média. A unidade possui uma diretora e uma vice-diretora; conta com dois coordenadores pedagógicos, sendo um para o ensino médio; o núcleo administrativo e operacional é composto também por uma secretária e seis agentes de organização escolar; dois nos serviços da secretaria da escola e quatro – distribuídos em duplas nos três períodos de funcionamento do estabelecimento, segundo uma escala de trabalho – no atendimento de alunos e professores.

O estabelecimento possui um bom espaço físico, conta com ampla área verde e um local para o estacionamento de veículos e outro para bicicletas; uma quadra poliesportiva (com arquibancada de alvenaria) contendo cobertura. Pelo pátio, também coberto, distribuem-se várias mesas de cimento e bancos de madeira. Suas classes (10 por período) dispõem de ventilador e mapa mundi, além de carteiras,

lousa e mesa para professores, e podem comportar, em média, 40 alunos. A unidade possui: um laboratório para ciências, uma sala de informática com 18 computadores e uma impressora a laser, uma secretaria informatizada, salas para a direção, uma sala para coordenação pedagógica contando com computador e impressora a laser, duas cozinhas – sendo uma para o preparo da merenda, banheiros para professores e alunos. Os professores dispõem de uma sala com mesa e cadeiras, dois computadores e uma impressora a laser, aparelho de televisão, geladeira, microondas, bebedor de água.

A escola também possui telefone próprio e telefone para uso público, acesso a internet, antena parabólica, recursos audiovisuais: aparelho e caixas de som, rádios e televisores, retroprojetor, equipamento e tela para projeção, três aparelhos para DVD e vídeo. Além do material didático enviado pelo governo estadual e federal, a escola procura fazer a complementação do que for necessário.

Os alunos contam com uma biblioteca que lhes disponibiliza um total aproximado de 7.000 obras, na forma de livros, DVDs e fitas de vídeo; o local dispõe de ventiladores e cortinas, mesas e cadeiras e só não permanece aberto para o atendimento dos interessados duas vezes por semana no período noturno. Duas professoras readaptadas, que se revezam no atendimento dos alunos, professores e funcionários, segundo uma escala de trabalho, são responsáveis pela organização daquele espaço que comporta até 20 alunos e conta um microcomputador – onde é realizado o registro de retiradas e devoluções das obras consultadas, além do cadastro dos títulos que integram o seu acervo. Os livros enviados pelos programas do governo estadual e federal prevalecem, embora a escola, na medida do possível e de suas condições, também procure adquirir histórias em quadrinhos – uma leitura muito apreciada pelos discentes – e os títulos mais solicitados por alunos e professores. A escola recebe os jornais locais e as revistas Nova Escola e Época. A frequência maior é dos alunos do ensino fundamental, segundo uma das professoras responsáveis pela biblioteca; por ocasião da entrevista, informou que a média diária de registros (retiradas e devoluções) correspondia a 15 livros. Os dados referentes aos empréstimos de livros indicavam um total de pouco mais de quatro mil obras retiradas no período compreendido entre a segunda quinzena de maio de 2007 até os nove primeiros dias de outubro de 2009. De acordo com ela, as obras estão distribuídas por gênero e por autor e chegam à escola livros para auxiliar o

desenvolvimento de projetos pedagógicos específicos. Os livros voltados para o aprofundamento teórico dos professores, porém, são em pequena proporção.

O corpo docente é formado por 42 professores – 15 deles atuavam no ensino médio e são titulares de cargo na escola. Os docentes, além das aulas, reúnem-se semanalmente nas horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) para conhecimentos de fatos e de informações relacionados ao cotidiano escolar, discussões, reflexões e avaliações a respeito dos projetos pedagógicos, das dificuldades de aprendizagem dos alunos etc. Entre as avaliações realizadas pela escola, incluem-se os simulados preparatórios para as avaliações externas (Saesp e Enem).

A pesquisa teve como objeto de estudo os professores que atuam no ensino médio desta escola pública do interior do Estado de São Paulo e dela participaram 4 (quatro) professores de diferentes disciplinas curriculares da educação básica: dois professores vinculados à área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia e Física); um à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Português) e outro da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (Geografia).

A receptividade e a boa vontade encontradas no estabelecimento de ensino nos deram as condições para a realização da pesquisa de campo.

Iniciei o contato com a direção e a coordenação do ensino médio da unidade escolar no princípio de julho de 2009 para expor os objetivos deste trabalho. A direção permitiu que eu entrasse em contato com os professores para levar ao conhecimento de todo o corpo docente da escola a justificativa, a finalidade e os procedimentos que seriam empregados para o desenvolvimento da pesquisa. No entanto, devido à proximidade do recesso escolar, isto só foi possível na primeira reunião marcada para o planejamento do segundo semestre, o que ocorreu no dia vinte e sete daquele mês.

Entretanto, o surto de gripe suína que ocorreu no país, levou a secretaria estadual da educação a adiar o reinício das aulas, o que acabou paralisando as atividades dos docentes já no dia seguinte à reunião e levando-me também a adiar o início da pesquisa de campo, uma vez que ainda não tinha a definição do número de professores dispostos a participar das entrevistas.

As aulas foram reiniciadas a partir da segunda quinzena de agosto, ocasião em que solicitei junto à coordenação da escola uma nova reunião com os professores em um dos horários da realização do HTPC. Essa reunião, no entanto, só pode ser realizada no início da segunda quinzena de setembro, pois muitos assuntos precisavam ser discutidos pela direção e coordenação pedagógica em conjunto com os professores, em decorrência do período da paralisação das atividades docentes. Em razão dessa paralisação é que também senti a necessidade de manter outro contato com todos os professores, por meio do qual pudesse dispor de um tempo maior para outras informações referentes ao trabalho; o intuito era de oferecer-lhes todos os esclarecimentos necessários para a devida ciência sobre o mesmo.

O coordenador pedagógico me informou no dia seguinte ao encontro com os docentes sobre os que aceitaram participar das entrevistas. Entre eles, dois professores lecionavam a mesma disciplina (Língua Portuguesa e Literatura); optei pela docente que era titular de cargo na escola em razão da definição do limite de participantes. Assim, participaram das entrevistas quatro pessoas, sendo dois professores e duas professoras.

Os entrevistados com 43, 49, 53 e 56 anos de idade possuem licenciatura em suas respectivas áreas; um deles, além da formação em sua área específica, tem, ainda, formação em engenharia civil (área do ensino superior na qual já lecionou) e em pedagogia. Este docente é o que atua há mais tempo no magistério – 32 anos –, grande parte desse tempo no ensino médio, nível de ensino onde também desenvolve funções como coordenador de curso técnico profissionalizante. O tempo médio de atuação no magistério dos demais entrevistados é de 22 (vinte e dois) anos; entre eles, duas professoras também lecionam no ensino fundamental e uma exerceu por oito anos a função de coordenadora pedagógica no ensino básico; na época da realização da entrevista, a mesma professora lecionava no ensino superior para alunos do curso de Pedagogia.

Os professores são titulares de cargo há aproximadamente dez anos e exercem atividades de docência em outras instituições privadas, além das que desenvolvem na rede pública estadual de ensino.

## 4.2 Procedimentos metodológicos

As entrevistas semi-estruturadas desenvolvidas a partir de um questionário básico (anexo) ocorreram na escola, em razão da praticidade do local e da reduzida disponibilidade de tempo dos professores. Além disso, a realização da pesquisa de campo na unidade escolar nos permitiria uma melhor compreensão do olhar dos mesmos sobre a leitura e a escrita, a partir das observações que também poderíamos fazer em seu local de trabalho.

Enfim, a teoria enunciativa da linguagem de Bakhtin permite considerar a observação numa perspectiva discursiva, dialógica e polifônica, compreendendo que o campo nos confronta com eventos de linguagem marcados pela interlocução.

Também a entrevista no âmbito da pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico tem a particularidade de ser compreendida como uma produção de linguagem. [...] (Freitas, 2007b, p. 34)

A proposta foi desenvolver com cada participante uma entrevista que Szymansky (2008) denomina reflexiva e na qual a compreensão que o pesquisador teve da mesma é submetida ao próprio entrevistado. Cada professor teve acesso às gravações e à transcrição de sua entrevista, para a devida ciência do seu conteúdo, momentos em que pode revisá-lo e fazer as alterações que julgou necessárias para possibilitar a real compreensão pelo pesquisador do posicionamento do entrevistado em relação às questões discutidas.

Assim, após a transcrição de cada depoimento, voltei mais uma vez a me reunir com a professora de Língua Portuguesa, duas vezes tanto com o professor de Biologia quanto com a professora de Geografia e três vezes com o de Física. As reuniões com os professores de Geografia e Física foram, a exemplo de suas entrevistas, a que consumiram mais tempo totalizando, respectivamente, cinco e doze horas.

As revisões possibilitaram aos professores um aprofundamento das reflexões acerca das ideias, opiniões, argumentações emitidas sobre aspectos relacionados aos processos de ler e de escrever, permitindo a abertura de um diálogo mais espontâneo entre eles e o pesquisador. Esses momentos de interlocução menos formais e mais descontraídos me proporcionaram a complementação de informações e maiores esclarecimentos sobre questões abordadas na entrevista. Além disso, o modo como os próprios entrevistados se relacionam dialogicamente

com os textos que constroem estavam ali presentes. A reescrita com a preocupação de encontrar as palavras que melhor expressassem o pensamento sobre as questões formuladas, as constantes indagações que me faziam sobre a clareza, a concisão e objetividade para suas respostas são aspectos do ato de ler e escrever que nos ajudam a perceber o modo como eles mesmos se relacionam com esses processos em suas interações sociais no cotidiano.

Após a revisão pelos professores, passamos à compreensão dos seus depoimentos, procurando identificar em cada um os significados por eles atribuídos para as questões discutidas nas entrevistas e, dessa forma, perceber as concepções que nesses dizeres iam se revelando sobre os processos de leitura e de escrita. Assim, em cada entrevista, foram observadas no conjunto das falas do entrevistado as possíveis relações entre as argumentações na formulação de suas respostas de modo a ampliar a compreensão do seu posicionamento sobre cada uma das questões abordadas. Em seguida, os trechos das falas dos entrevistados referentes aos seus pontos de vista em relação a cada questão foram comparados na descrição dos depoimentos, para possibilitar uma visão melhor da maneira como cada um se posiciona diante delas; um olhar sobre o conjunto que nos conduziu ao agrupamento dos depoimentos nas seguintes unidades temáticas para análise: o ler e o escrever na visão docente; a leitura e a escrita na escola; práticas de leitura e de escrita; o professor na formação do leitor.

### **4.3 O que dizem os entrevistados**

PG (Professora de Geografia), PB (Professor de Biologia), PLP (Professora de língua portuguesa) e PF (Professor de Física). serão as formas adotadas para referência aos entrevistados.

#### **4.3.1 O ler e o escrever na visão docente**

Os professores atribuem um amplo significado à leitura e consideram-na essencial para “ampliar os horizontes dos indivíduos” (PB) e para a compreensão do

mundo. “Ler pra mim é viver.” diz uma das professoras, um ato sobre o qual ainda faz o seguinte comentário:

É enxergar o mundo, é enxergar você, o seu eu, o outro. O que é ler para mim? É colocar dentro de mim aquilo que eu estou enxergando, aquilo que eu estou vendo. Claro que a gente tem leitura, a leitura propriamente dita de um texto, por exemplo, e a leitura de vida, de mundo. Para mim, ler é você conseguir ter a leitura de mundo através dos textos. (PG)

Ela argumenta ao longo da entrevista que, embora o ato de ler muitas vezes seja mostrado como algo associado ao prazer, essa vinculação nem sempre ocorre, sendo preciso evidenciar para o aluno a importância de saber realizar uma leitura de todo o tipo de texto. Para ela, um texto pode se tornar prazeroso para o leitor quando ele consegue compreendê-lo e julgar aquela leitura importante para a sua leitura de mundo, para a sua vida.

Na definição dada à leitura pela entrevistada observa-se a importância que o ato de ler representa para a apreensão que ela tem da realidade e para a constituição do seu mundo interior. Este mundo interior, a consciência, no dizer de Bakhtin (2006), é sociológico, pois se constitui nas relações sociais. Inúmeras vozes estão presentes na sociedade estabelecendo um permanente processo dialógico com o nosso mundo interior que, por sua vez, também é constituído por diferentes vozes que trazem consigo avaliações de enunciados anteriores e que assimilamos no diálogo com o meio social. A subjetividade de cada pessoa vai se constituindo no curso de suas relações sociais, onde os signos se fazem presentes. “Para Bakhtin, texto é todo sistema de signos cuja coerência e unidade se deve à capacidade de compreensão do homem na sua vida comunicativa e expressiva” (Machado, 2007, p. 201). Assim, quando a entrevistada afirma que ler é um ato que lhe permite fazer “uma leitura de mundo através dos textos” compreende-se que sua fala diz respeito à leitura da escrita, mas não podemos deixar de observar que os textos assumem diferentes formas na manifestação de um enunciado, além da expressão verbal pela oralidade ou pela escrita, segundo a teoria de Bakhtin.

A leitura para a professora de língua portuguesa é vista como um hábito e ler, além da decodificação, envolve o entendimento dos significados e a percepção do implícito em um texto.

Para o professor de física ler é a capacidade do indivíduo se relacionar com o texto, obter e processar informações para a realização prática de algo; a leitura é

compreendida como a geradora de uma emoção, uma ação, uma reflexão a partir do entendimento de um texto. É o que Bakhtin (2006, pp. 137-140) chama de responsividade frente à compreensão de um enunciado, o que faz esta compreensão ser ativa, uma forma de diálogo, gerando uma resposta que traz consigo um juízo de valor. A leitura, embora sempre singular, mobiliza outras vozes com as quais o leitor se interage, levando-o a manifestar uma apreciação em relação a elas.

Os professores informam gostar de ler e se consideram leitores. No entanto, dizem que dispõem de pouco tempo para outras leituras, além daquelas que costumeiramente realizam por meio de jornais e revistas.

Época, Veja e Superinteressante foram apontadas pela professora de geografia como as fontes de suas leituras; mencionou apreciar poesias e livros cujos autores se voltam para temas regionais; citou como exemplos Erico Veríssimo e Graciliano Ramos e entre os escritores internacionais destacou John Steinbeck, autor de “As vinhas da ira”.

Leio bastante. Com muita frequência. Difícil eu não estar com uma leitura nova na mão. Ultimamente [...] falta de tempo, até. Mas acho que esse ano pelo menos uns cinco livros diferentes, livros assim de romance, leitura assim, eu acho que eu li. (PG)

A professora de língua portuguesa, além dos textos jornalísticos, lidos com mais assiduidade, cita a preferência pelos livros narrativos e as obras de alguns teóricos, sem, contudo, referir-se a títulos ou autores.

“Eu leio o jornal, vejo o que interessa das notícias. O que interessa, se o assunto é importante eu leio, aí vou com ele até o fim”, afirma o professor de física, que diz fazer ainda, diariamente, uma leitura dinâmica de tudo o que acredita ser interessante; em decorrência também de sua formação em engenharia (especialização em segurança do trabalho) procura manter-se atualizado nessa área, realizando leituras de leis, normas e de outros assuntos relacionados a ela.

O professor de biologia afirma gostar de vários tipos de leitura, deixando explícita a sua preferência pelos gêneros narrativos quando menciona que lia muitas “aventuras” e “romances”. Atualmente, além da leitura de jornais e revistas ou realizadas pela internet, procura ler os textos relacionados à sua área,

especialmente os artigos que abordam assuntos bastante explorados pelos vestibulares.

Então eu acabo focando muito nesses assuntos e, às vezes, não sobra o tempo para o meu lazer. Porque a leitura pra mim seria um lazer. (PB)

Essa visão da leitura voltada para o lazer parece decorrer das influências das leituras das narrativas – muito apreciadas pelo entrevistado.

Eu me considero um leitor, sim. Mas não assim do jeito que eu gostaria, mas me considero um leitor. Eu gostaria de ler muito mais. A leitura é interessante. Porque, às vezes, a gente muda um pouquinho a visão de alguns aspectos, a gente viaja um pouquinho junto com a leitura, também. Não é porque nós somos adultos, mas nós viajamos um pouquinho com a leitura também. Como eu acho que as crianças, os adolescentes deveriam viajar mais. Buscar a leitura e buscar da leitura. Porque, às vezes, lendo você está viajando junto com o que você está lendo. É muito bacana, não é? (PB)

Os enunciados incorporam muitas vozes e manifestam-se, segundo Bakhtin (2000), como respostas ativas às palavras do outro, expressas nas formas de adesões ou recusas, concordâncias ou discordâncias etc. Assim, percebe-se nessa associação do ato de ler a um momento em que o leitor pode distanciar-se da realidade, e por meio da imaginação entrar em contato com o mundo dos sonhos, da fantasia, a influência das muitas campanhas que procuram estimular a leitura entre a população e que, normalmente, segundo o comentário de Pereira (2005, p. 13), “desvinculam a leitura da necessidade do dia-a-dia das pessoas, mostram a leitura como uma grande viagem, como atos de devaneio e lazer”.

Quanto às visões dos entrevistados sobre as leituras dos alunos do ensino médio, os professores citam como principal problema a dificuldade que possuem para a interpretação dos textos.

Muitas vezes você pede para o aluno ler o problema para ser resolvido na lousa e após ler três vezes, eu lhe pergunto o que o problema está pedindo e ele não sabe o que leu. Apesar de apresentar uma leitura fluente, não consegue sistematizar a compreensão daquilo que leu. (PF)

O aluno não consegue ler “as entrelinhas ou por trás das linhas, não consegue ter essa visão” (PG). Essa dificuldade, segundo o professor de física decorre da falta de uma “biblioteca interna” no aluno, isto é, um conjunto de informações e conhecimentos básicos que aluno já deveria trazer consigo para o ensino médio.

[...] os elementos mínimos de tabuada, de resolução de uma equação de primeiro grau, uma leitura para interpretação de um gráfico, não é que os

professores não ensinam, não. Ensinam porque eu vejo os colegas ensinando. Eles [os alunos] acham que não vão precisar dessas informações. (PF)

A dificuldade de buscar e relacionar informações, no seu entender, também decorre da imaturidade do adolescente, principalmente o que chega ao primeiro ano do ensino médio. Muitos alunos não se preocupam com a sistematização e a retenção das informações importantes, o que também traz consequências para a composição dessa “bagagem” mínima de conhecimentos, havendo dificuldades no estudo dos conteúdos e para a compreensão da própria linguagem da disciplina, sobre a qual opina o professor de biologia:

[...] eles falam: “Ah, professor. Isso é muito difícil. O sinal é muito complicado. Eu nunca vi isso. Mas por que em latim, escrito em latim? Nome científico tem que ser assim?” Ai você explica, faz todo o comentário. Mas na cabeça dele [aluno], essa linguagem é muito difícil. (PB)

Em sua fala, o professor nos mostra que, diante de termos novos, cujos significados desconhece, e que estão relacionados ao estudo de conceitos que dizem respeito aos conteúdos da disciplina curricular, o aluno antecipa uma avaliação da leitura e acha difícil a compreensão do texto a ser lido, em razão deste apresentar palavras que não fazem parte do seu vocabulário cotidiano – a limitação do vocabulário do aluno também é apontada pelas outras entrevistadas.

[...] E muitas vezes não tem nada difícil. É só alguns nomes que aparecem diferentes. [...] Ele tem que saber pelo menos o básico da Biologia, tem que conhecer. E eu não posso fugir muito dos termos científicos também, que requerem conhecimentos também da parte deles. Têm que requerer. Então, às vezes, eles enroscam um pouquinho, sim. Têm essas dificuldades de compreender o porquê disso. Eles querem somente aquilo que é o dia a dia deles. E dentro da Biologia podemos trabalhar o dia a dia, sim, mas não só isso. Temos que ir além disso. (PB)

O professor de biologia argumenta que a dificuldade de interpretação do aluno decorre de uma leitura superficial que faz do texto, visão semelhante à dos professores de física e de língua portuguesa. Para o segundo, o problema é que vários alunos também não leem o enunciado para a resolução das questões:

Eles começam a fazer o problema de baixo pra cima. [...] Mas eles fazem a resolução, eles dão a resposta e começam a calcular sem ler o problema. Isso é problemático, acho que não é só na minha matéria, mas na minha matéria sinto muito isso. Porque em um problema de Física só se coloca no enunciado informações que você deve usar.

A professora de língua portuguesa argumenta sobre o que considera a maior dificuldade para a compreensão de um texto pelos alunos:

Então, às vezes, na primeira dificuldade que eles encontram: “Ah, já não consigo entender” ou “Isso aqui é difícil”. Não se permite [o próprio aluno] ler, às vezes, vamos supor, um capítulo, pra depois refletir sobre aquilo lá e ver se assimilou ou não. (PLP)

Além das deficiências da alfabetização de vários alunos para realizar uma leitura, o professor de biologia menciona que essa dificuldade também surge porque falta um pouco de vontade por parte de alguns alunos em procurar compreender o texto. O professor de física, além dos fatores que já citou, também relaciona os problemas de leitura do aluno à sua falta de vontade em querer aprender.

A teoria bakhtiniana nos mostra o texto como um conjunto de signos por meio do qual ocorre a manifestação do enunciado; este uma totalidade acabada, portadora de sentido, que proporciona a possibilidade de uma resposta. A compreensão de um texto é dialógica, ativa, pois os sentidos decorrentes da sua leitura são construídos na dinâmica das interlocuções onde os signos integrantes do texto adquirem distintos significados, de acordo com o contexto das enunciações nas quais são inseridos. O ato de ler gera a necessidade de uma resposta que pode se manifestar de várias formas em relação ao conteúdo escrito.

Mesmo quando os alunos afirmam aos professores que nada entenderam sobre o que foi lido por eles externam essa responsividade mencionada por Bakhtin. Uma resposta que sinaliza que os procedimentos de leitura que adotam ou conhecem são insuficientes para a compreensão da palavra, para percebê-la da mesma forma como Bakhtin a vê: “ponte lançada entre mim e os outros” (2006, p. 117), signo a ser compreendido, responsável por conduzi-los para uma leitura que ultrapasse a sua mera identificação como sinal estável, imutável, que lhes possibilite avançar para além do reconhecimento superficial da mensagem contida nos enunciados.

Que propostas formular para possibilitar a apropriação da leitura e da escrita por muitos alunos que realizam essa leitura superficial ou apenas decodificadora? Quais os caminhos para ampliar e desenvolver o processo de letramento de todos os discentes? São questões para reflexão de todos os educadores.

A autonomia do indivíduo como leitor e produtor de textos – portanto como gerador de novas leituras – é um processo que vai se constituindo de forma lenta, contínua, nos diálogos que ele estabelece com as muitas vozes sociais. Daí a razão desta autonomia ser sempre relativa, uma vez que a compreensão das

interloquções, dos enunciados, dos discursos envolve a necessidade de mediações, ou seja, o diálogo deste indivíduo com leitores mais experientes, por meio dos quais conhece os diferentes itinerários de leitura que lhe permitirão construir os conhecimentos indispensáveis para o cotidiano e para “além disso” como deseja o professor de biologia. São esses caminhos que possibilitam um olhar mais abrangente e coerente das informações, dos fatos, dos assuntos, da concatenação entre eles, uma visão mais real do mundo, não se limitando (ou se acomodando) ao que diz o senso comum.

São as leituras fragmentadas e que não se articulam as que a professora de língua portuguesa tem percebido no cotidiano dos alunos. Segundo ela, outro fator que limita a leitura situa-se na falta de conhecimento dos mecanismos e estratégias empregados para a sua realização:

Quando o aluno consegue dominar bem os elementos conectivos, ele consegue situar ali as ideias do texto muito mais fácil e localizá-las. O aluno que não tem isso, ele se perde ou então ele faz até uma leitura errônea.

Este esclarecimento ressalta um aspecto importante a ser observado nas atividades de leitura e escrita em qualquer disciplina curricular, especialmente porque em um texto lido ou produzido, a escrita também vai estabelecer relações com outras linguagens (a fotografia, o desenho etc.) sendo necessário explicitar as conexões de sentido que levam à compreensão dessa leitura, o que não é uma tarefa fácil para leitores menos experientes. Entre as disciplinas, diferentes significados são atribuídos a uma mesma palavra e outras passam a fazer parte do vocabulário do aluno. Além disso, a palavra vai vincular-se a outros códigos próprios de cada área do conhecimento, o que requer formas específicas de leitura.

No que diz respeito à escrita, a professora de geografia observa que o aluno, mesmo aquele que é fluente na leitura, encontra dificuldades de “colocar no papel” (expressar) o que ele sabe e o que ele pensa. O professor de biologia comenta haver alunos que, em decorrência dá má interpretação daquilo que leem e da dificuldade de associar as informações, produzem textos que não se relacionam muito com o tema solicitado em uma pesquisa. Para este professor, “o lê bastante, escreve bem”, enquanto que “o aluno que não tem a leitura dificilmente aluno que consegue redigir um texto com clareza”.

As falas dos entrevistados (PG e PB) revelam o que vimos no capítulo anterior sobre o letramento, onde Soares (2006, pp. 68-71) explica que ler e escrever são processos distintos e envolvem um conjunto de diferentes habilidades. Observados a partir da óptica do letramento, leitura e escrita são complementares, pois aquele envolve ambas. No entanto, saber ler não resulta necessariamente em saber escrever; um indivíduo que lê fluentemente pode encontrar muitas dificuldades para produzir um texto, pois esta leitura não está vinculada apenas à capacidade de decodificação, mas à compreensão do(s) sentido(s) do escrito. As distintas habilidades empregadas nos atos de ler e de escrever variam em função de suas diferentes necessidades de utilização para a leitura e a produção do conteúdo escrito.

Daí decorre o outro aspecto a ser observado na afirmação feita pelo professor de biologia quando vincula a facilidade de escrita de uma pessoa à quantidade de leitura realizada por ela. A interlocução com a visão teórica contida neste trabalho nos mostra que nem sempre *ler muito* faça do indivíduo um bom produtor de texto, isto é, resulte naquilo a que o docente se refere por escrever bem, especialmente se essa ideia de *muito* não estiver associada à variedade de textos que circulam na sociedade. O desenvolvimento da compreensão leitora e da competência para a escrita somente será possível se o leitor tiver o acesso e o contato com diferentes gêneros de textos que lhe possibilitem conhecer e produzir diversas estruturas textuais. De nada adianta para uma pessoa gostar muito de ler narrativas e saber produzir boas histórias, mas se mostrar incapaz de redigir uma ata de uma reunião dos moradores do condomínio em que mora ou de expressar sua opinião sobre um problema que afeta a sua comunidade por meio de um artigo de opinião em um jornal de sua cidade. Bakhtin menciona (2000, p. 303) que muitas pessoas que dominam muito bem uma língua “sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera”.

O letramento em decorrência de sua complexidade constitui um fenômeno muito estudado no campo da educação, onde as inúmeras reflexões resultantes de sua análise evidenciam também a importância da incorporação das discussões que o envolvem na formação profissional dos docentes para que estes passem a ter uma

melhor compreensão deste conceito, bem como dos processos de leitura e de escrita.

#### 4.3.2 A leitura e a escrita na escola

Os entrevistados concordam que o ensino da leitura e da escrita compete a todos os professores, uma vez que esses processos compõem a base sobre o qual se realiza o aprendizado dos alunos.

A todos os professores. [...] eles [alunos] vêm de um ensino fundamental [...] Eles não tiveram Física anteriormente. Agora, às vezes, a grande dificuldade é que eles não conseguem ler nem o básico para que eu possa fazer a minha parte. [...] Eles têm muita dificuldade e não é só leitura, é leitura de símbolo, leitura de matemática, leituras várias, mas eu acho que todos nós somos responsáveis, sim, pela leitura, pela formação. Como é que eu vou ensinar Física? Como ele sairá [do ensino médio] com o conhecimento mínimo pra fazer a base científica dele, se ele não tiver um mínimo de conhecimento científico? E quem tem que fazer isso sou eu. Então eu também sou responsável pela leitura, sim. (PF)

A professora de geografia vai mais além e acrescenta que esta é uma tarefa que envolve todos demais profissionais que atuam no espaço escolar. Observa-se neste posicionamento da docente uma visão da leitura como uma prática social que se desenvolve e se amplia por meio das interações sociais.

Esta professora, reportando-se às dificuldades de leitura dos alunos, externa preocupação com a sensibilização dos discentes para a importância da leitura, ao comentar o fato de que nem toda leitura deve ser vista como prazerosa.

[...] Agora eu acho que o que falta, e até em nós, professores, mostrar para o nosso aluno, é que todo o tipo de texto é necessário e que mesmo um texto de política que eu não goste, ele pode se tornar um texto prazeroso se eu conseguir, e é por isso que eu falo para você, entender as entrelinhas ou por trás das linhas. De repente, eu posso julgar aquilo para o meu viver, para a minha leitura de mundo, que possa se tornar prazeroso dentro daquilo do que eu estou propondo, entendeu? [...] Claro que se eu tiver um texto prazeroso para ele [aluno] é muito mais importante, assim, gostoso, dele tá vendo, ele vai se interessar mais, tá? Só que eu não posso descartar os outros textos no meu ponto de vista. (PG)

Percebemos que a sua visão sobre a satisfação pessoal decorrente de uma leitura resulta dos objetivos que o leitor pretende alcançar por meio dela e em função disso das relações que ele estabelece com o texto para alcançar a sua compreensão. Em outras palavras: o prazer da leitura se revela na descoberta da

sua utilidade para o leitor. Aqui situa a singularidade da leitura. O pensamento de Bakhtin nos revela que cada leitor responde de forma única, distinta às condições específicas do contexto; a constituição desse olhar singular sobre um texto ocorre a partir do diálogo que estabelece no plano social, com os enunciados do mundo exterior e com as vozes presentes no seu mundo interior.

Cada professor precisa mostrar aos alunos as estratégias empregadas para a leitura em sua área de atuação, afirma a professora de língua portuguesa que faz o seguinte comentário:

Nem toda leitura é sedutora. Nem toda leitura nos leva a mundos encantados. Há muitas leituras que, ao invés do mundo encantado, a gente parece que encontra um abismo por meio dos questionamentos ou por nós não concordarmos ou por realmente nos colocarmos “em xeque” diante de certas situações. Então, e não faz muito tempo que eu mudei essa visão. Até um tempo eu afirmava “ler é viajar, é um mundo encantado”. Não. Não é só isso. Só que ao mesmo tempo em que você encontra esse prazer, essa leitura, que pode provocar essa inquietação, vai, às vezes, deixá-lo indignado também, ela vai contribuir na sua formação e na construção do seu olhar para o mundo. Vai facilitar a sua compreensão porque nós não vivemos num mundo perfeito. Então ler e refletir sobre o que é bom, sobre o que é ruim, sobre o que eu concordo e não concordo, é importante. Então eu acho assim, que o professor tem que ir mostrando isso.

Bakhtin nos ajuda a compreender a fala da professora. A leitura vista como uma relação dialógica coloca o leitor diante das palavras do outro, levando-o a reagir a elas (compreensão responsiva). Não se trata de apenas um diálogo restrito ao autor e ao leitor, mas um processo de interlocução onde muitas vozes estão presentes; portanto, as palavras, segundo o autor, contêm posições avaliativas. A consciência individual forma-se no encontro com outras palavras que circulam no meio social; assim a consciência é um produto social.

Questionados sobre como percebiam o debate em torno da leitura e da escrita no espaço escolar, os entrevistados afirmaram sentir que as discussões sobre elas estão mais presentes na escola.

Então eu acredito que sim, que aqui pelo menos sim, está sendo mais debatido em HTPC [horário de trabalho pedagógico coletivo]. Antigamente, por exemplo, a questão da leitura e da escrita era deixada, quase exclusivamente, para os professores de Português; hoje não, temos tentado ampliar essa discussão e professores de outras áreas têm se mostrado mais participativos. (PG)

Bom. Hoje a gente já percebe, assim nitidamente, que o comentário em relação à leitura e a escrita, que andam juntas. Em maior parte das escolas a gente percebe isso. Mas o que a gente observa é que todos os professores estão aproveitando esse momento pra trabalhar essa questão, mas já vem vindo há muito tempo, porque ela faz parte do processo

educacional, mesmo, a leitura e a escrita, sempre foi. Mas agora eles [gestores] estão batendo em cima disso, né, de que é importante a leitura, que é importante a escrita, que o aluno tem saber escrever, tem que saber ler, mas nós, como educadores, como professores, nós sempre fizemos essa prática. Mas hoje percebemos que está sendo um pouquinho mais discutida essa questão. (PB)

Que visão da leitura e da escrita tem prevalecido nas práticas docentes? Que concepções desses processos estão subsidiando estas discussões? São questões relevantes dentro deste debate, pois a maneira como cada docente se posiciona na interlocução com essas orientações constitui uma resposta em relação a elas e que define a(s) forma(s) como os meios de ação se desenvolverão nas atividades de ensino como a contrapartida de cada um frente a essas orientações.

Para a professora de geografia, no entanto, falta um maior entrosamento entre os docentes para possibilitar um trabalho menos isolado de cada um no que se refere ao ensino da leitura e da escrita. Já a professora de língua portuguesa diz não sentir eficácia neste debate, afirmando que as atividades de leitura em qualquer disciplina têm que conduzir o aluno a uma reflexão mais aprofundada sobre o texto.

Se eu faço aquelas perguntas básicas, óbvias, relacionadas ao texto, eu pouco estarei contribuindo. Então eu acredito que... eu sinto falta disso, eu não percebo no contexto um aprofundamento no questionamento do texto. (PLP)

A fala da docente revela a sua preocupação com a visão que compreende a leitura como uma atividade de decodificação, com o objetivo único de localizar e extrair informações do texto, uma concepção ainda muito evidente no espaço escolar. Uma leitura que se converte em um monólogo, onde só a voz do autor prevalece e o leitor se limita a “ouvir” e não dialogar com o texto, comportando-se de forma passiva nesta relação na qual o aspecto unidirecional destaca a importância que se dá a recepção do conteúdo escrito e não para a construção de sentidos que ele proporciona. Como resultado dessa leitura limitada perde-se a oportunidade de conhecer a riqueza de significados presentes no texto e gerados no encontro de vozes de seu autor e de seus leitores.

Ao comentar os aspectos que favorecem ou dificultam as articulações entre os vários profissionais que atuam na escola visando à competência dos alunos para a leitura e a escrita, a professora de geografia citou, entre as dificuldades, a falta de comunicação entre os vários setores da escola.

Quantas vezes a gente chega e pergunta para a merendeira, por exemplo, “Como é que você percebe o aluno lendo o cardápio?” Nem eu da área de Geografia nem o professor da área de Português nem a diretora nem a coordenadora, entendeu? E mesmo a merendeira nunca chega e fala: “[...] ele [aluno] chegou aqui hoje e leu assim. Por que ele não tá lendo? Por que ele não tá conseguindo ler?” [...] Por outro lado, a gente poderia pensar assim: De quem é essa função maior? No meu ponto de vista, é nossa, dos educadores mesmo, do professor mesmo, tá! Por quê? Por questão profissional mesmo, nós fomos preparados para isso. Todos trazem o letramento, mas a educação formal é função do professor.

Argumenta sentir a necessidade de um diálogo maior que proporcione um maior entrosamento entre os diversos segmentos no momento em que participam da elaboração do planejamento escolar, sem o qual essa discussão fica esvaziada.

No primeiro momento é a falta de diálogo durante o planejamento, depois vem a falta de ação, porque, na realidade, o que seria necessário, fundamental, é que conseguíssemos articular o planejamento e a ação e isso só seria possível a partir de diálogos frequentes e reais. Assim, todos os grupos estariam interagindo e teriam uma melhor visão e compreensão das ações desenvolvidas no contexto escolar. (PG)

Vê a interdisciplinaridade, principalmente com o enfoque na leitura, ainda muito longe do ideal.

E é isto que eu quis dizer quando eu falei a questão do planejamento, por exemplo. A gente não articula isso entre os vários professores, as várias disciplinas, sabe? Por exemplo: se você me perguntar agora qual o texto, que tipo de texto, por exemplo, História, como que ela trabalha ou como o professor de Português trabalha [a leitura], eu não vou saber responder pra você. Porque nós não temos esse tipo de diálogo na escola hoje e aí é outra dificuldade que a gente tem. (PG)

Materiais didáticos diversificados para ampliar o universo textual de alunos e professores, a existência de uma biblioteca bem organizada na escola, as condições de trabalho e a formação docente – tanto a contínua quanto a necessária para trabalhar com os materiais específicos – foram citadas pela professora como fatores que facilitam articulações para o trabalho com a leitura e a escrita. As condições de trabalho são citadas como determinantes para viabilizar essa articulação. A entrevistada argumenta que a falta de um diálogo maior entre os docentes que possibilite um trabalho conjunto em relação à leitura e a escrita na escola deve-se também à reduzida disponibilidade de tempo para se reunirem e compartilharem experiências, uma vez que muitos professores, por força da necessidade, lecionam em mais de uma escola e possuem uma rotina de trabalho muito “corrida”.

Indagada sobre a mesma questão, a professora de língua portuguesa responde que este trabalho começaria a partir das séries iniciais do ensino fundamental.

Desde cedo a criança deve ser estimulada, deixá-la em contato com o vocabulário mais amplo, tornando-o cada vez mais natural, mostrando a importância de conhecer o significado das palavras. O aluno vai chegando ao ensino fundamental de quinta a oitava série já mais preparado. Se ele tem essa base, ao chegar ao ensino médio, é possível trabalhar questões mais complexas com eles. Mas o que a gente percebe hoje é que não acontece isso. Então, [...] como eu agora que estou com o terceiro ano [ensino médio]. É difícil para mim em um ano mostrar tudo isso para eles. (PLP)

Visão semelhante à do professor de biologia:

Porque muitas vezes ele chega ao ensino médio sem a noção do que é uma leitura. Como se faz uma leitura. [...] Então falta muito porque ele chega ao ensino médio com muito pouca bagagem. Essa pouca bagagem dele dificulta o crescimento dele. Podemos até dizer que chegam alguns alunos semianalfabetos. Então nessas condições se torna difícil. Eu acredito que o trabalho fundamental seria nas séries iniciais. (PB)

Para o entrevistado, esse trabalho do ponto de vista coletivo é dificultado se for considerada a realidade de uma escola que não possui as séries do primeiro ciclo do ensino fundamental.

Então já ocorre uma quebra. Começa a partir da quinta série. Anteriormente nós não temos contato com esses professores [alfabetizadores]. [...] Então a partir da quinta série, o aluno tem que ser trabalhado nessa questão da leitura, escrita. Mas só que há uma dificuldade muito grande porque ele já não consegue acompanhar aqueles conteúdos necessários pela falta dessa leitura. Então ele não consegue ir avançando. (PB)

Observa-se na fala do professor a vinculação da leitura e da escrita ao processo de alfabetização. Mas vimos que na perspectiva do letramento – e esta parece ser a preocupação do docente quando se refere ao domínio da leitura e da escrita para o aprendizado em sua disciplina – o saber ler e escrever, isto é, saber decodificar e codificar o escrito, não significa compreender e interpretar um texto, bem como expressá-lo adequadamente no gênero que ele requer. Se o ensino da escrita e da leitura cabe a todos os professores, um compromisso com o qual os próprios entrevistados afirmam concordar, a inexistência de um contato com professores das séries iniciais, não inviabiliza, a nosso ver, um trabalho coletivo nesse sentido. Cada profissional traz a sua experiência como leitor e produtor de textos em sua área de atuação; no caso da leitura, os professores são, conforme destacado por Kleiman e Moraes (1999, p. 98), “o modelo de leitor do grupo

profissional que representam”. Além disso, o trabalho coletivo no interior da escola voltado para a leitura e a escrita também contemplaria o planejamento e a execução de projetos que possam sanar as deficiências de alfabetização do aluno, possibilitando, dessa forma, as condições necessárias para o aprendizado dos conteúdos e para o próprio desenvolvimento do seu letramento.

A complexidade caracteriza o letramento e os seus distintos níveis, observados na sua dimensão social e na sua dimensão individual, revelam a amplitude desse fenômeno. Assim, o letramento varia de grupo para grupo social e, no interior desses, de indivíduo para indivíduo. Portanto, todos nós, de certo modo, estamos situados em diferentes estágios de letramento. Da mesma forma podemos dizer a respeito dos alunos que chegam à escola, trazendo diferentes necessidades, interesses, aptidões, a heterogeneidade linguística e cultural. Nas relações estabelecidas com os conteúdos disciplinares tomam contato com formas específicas de linguagem presentes nessas áreas de conhecimento, que se interagem com e por meio da escrita. Porém, diferentes das que eles mobilizam no seu cotidiano. Para Bakhtin (2006, p. 34) “compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos”. Estamos diante do que alguns estudiosos chamam de segunda alfabetização e o domínio da leitura e da escrita situa-se nesse contexto.

Outro aspecto apontado pela professora de língua portuguesa para promover essa articulação seria a reunião de professores e alunos para discussão e reflexão de temáticas a partir da leitura de livros.

Eu acho que seria, principalmente no ensino médio, um aspecto muito significativo. Além da temática que a gente pudesse discutir, discutir as estratégias que o autor utilizou pra construir aquele enredo ou falar sobre um determinado assunto. Que elementos ele pode usar e como isso pode mudar ou não a sua visão sobre um assunto, sobre uma pessoa, a partir daí? Então, acho que seria um elemento que contribuiria muito. (PLP)

A entrevistada afirma que não pode dizer que a falta de contato maior com outros professores ou de reuniões prejudique o trabalho coletivo voltado para a leitura e a escrita na escola, uma vez que, no seu entender, caberia mais a ela mesma procurar construir esse caminho.

Essa falta de tempo, no entanto, é mencionada pelo professor de biologia em seu comentário sobre a dificuldade desse processo de articulação entre os docentes.

Muitas vezes o professor, o único tempo que ele tem é na hora do HTPC [horário de trabalho pedagógico coletivo]. E ainda é muita coisa pra ser discutida e no fim acaba não sobrando tempo hábil para discutir essas questões. Como fazer com que esse aluno possa chegar ao ensino médio e desenvolver uma leitura melhor, uma escrita melhor? Mas ainda existem dificuldades bastante grandes dentro dessas questões. Haveria outras dificuldades: responsabilidade da família, das políticas públicas na área. Acredito que para que haja uma melhoria nesse sentido se faz necessário reduzir um pouquinho a jornada do professor. E para que ele possa estar mais engajado dentro da escola. Ele não tem que trabalhar em várias escolas, não é? Trabalhando em uma escola só, ele consegue trabalhar em conjunto com os outros colegas. Aprimorando, melhorando. Fazendo com que o aluno possa ler mais, escrever mais e avançar mais. (PB)

Em seu comentário, o professor de física, observando o sistema educacional, menciona que existem condições de trabalho precárias. Observa que há decisões políticas que não têm contribuído para as mudanças esperadas na área educacional.

#### **4.3.3 Práticas de leitura e de escrita**

A professora de geografia comenta que a leitura em sua aula é realizada por meio dos textos relativos aos conteúdos desta área e de pesquisas sobre assuntos do cotidiano – sem especificar quais seriam estes assuntos.

A docente diz que procura estimular o gosto dos alunos pela leitura através de relatos sobre suas próprias leituras; traz em suas aulas textos curtos que leu e gostou (as crônicas se destacam), para compartilhar sua leitura com os alunos, apesar de não se relacionarem com os conteúdos estudados. “Só que nem todos se interessam”, o que a levou a uma mudança de procedimento, pois

[...] percebi que eu precisava mudar a estratégia, não apenas eu trazer textos, mas os alunos, para diversificar os tipos de textos, pois eu tendia para um único tipo de texto, o didático ou o voltado para os assuntos que estávamos estudando. Agora, com o aluno trazendo textos, isso fica diferente, pois eles trazem textos de maior interesse deles, como por exemplo: poesias, notícias que envolvem jovens e futebol. (PG)

Essa proposta colocada em prática há pouco tempo, segundo ela, tem estimulado, ainda que de forma “tímida”, a leitura em alguns alunos. A entrevistada menciona que, dessa forma, procura mostrar para o aluno que a leitura não precisa, necessariamente, ser vista como uma obrigação restrita a textos didáticos e “só texto enfadonho”.

Como na minha área eu trabalho muito mais com textos políticos e econômicos do que com textos da geografia física, então se eu não saio, se eu não extrapolar disso, e o aluno nessa faixa etária não está muito ligado à política, ele se desinteressa pela leitura e eu não consigo estimulá-lo e despertar o gosto pela leitura. Então eu tenho que trabalhar esse tipo de texto. Claro, não tem como não trabalhar. Então eu quero mostrar para o aluno que a leitura dele não precisa ser apenas isso. Que isso também. Mas que ele pode ter outros tipos de leitura, encontrar outras leituras que se aproximem da realidade, mas que podem ser leituras gostosas. Assim, coisas interessantes pra ele, entendeu?

A entrevistada informa que a leitura é efetuada principalmente pelos alunos, havendo momentos em que ela é realizada de forma individual ou de maneira coletiva, ocasião em que eles se revezam na leitura dos trechos de textos, cabendo a ela a tarefa de ajudá-los na compreensão do conteúdo.

A docente explica que as atividades com a escrita envolvem a elaboração de textos pelos alunos, na forma de respostas para questões solicitadas, para evidenciar o que entenderam da leitura de um texto ou externar uma opinião sobre determinado tema. Esta atividade também ocorre quando procura fazer um levantamento prévio do que o aluno conhece sobre um determinado assunto, solicitando que ele escreva sobre o que sabe a respeito do mesmo.

O professor de biologia informa que, ao término das unidades de estudo, orienta os alunos para a leitura de textos – estes, às vezes, situados no final do livro didático – relacionados a determinados assuntos que vão sendo sistematizados e explicados durante as aulas. Uma maneira de possibilitar aos alunos um melhor entendimento dos conteúdos estudados. Os textos informativos e argumentativos trazendo uma abordagem mais atualizada sobre temas (DNA, clonagem, doenças novas etc.) associados aos conteúdos das disciplinas são os mais utilizados pelo docente.

As atividades escritas, segundo este professor, abrangem os textos que os alunos elaboram tanto na realização das atividades propostas para compreensão dos assuntos estudados quanto para a verificação desse entendimento durante as avaliações. Exige que todos os trabalhos solicitados em sua disciplina sejam manuscritos.

Porque eles têm essa dificuldade de escrita, sim. Então, muitas vezes, quando se fala “Ah, faça um trabalho”, ele [aluno] vai lá e puxa lá no computador, joga no word, clica e pronto, já sai o trabalho pronto. Eu quero que eles façam a leitura, e depois da leitura, eles vão ter que produzir esse texto. Não simplesmente imprimir. Então tem que ser manuscrito mesmo. (PB)

Observa-se aqui uma preocupação do professor em conduzir o aluno ao comportamento para uma leitura de estudo, de levá-lo a percepção da escrita como caminho para a compreensão do que lê e que lhe possibilite também desenvolver a sua própria visão sobre um determinado assunto estudado, expressando-a por meio dela. No entanto, o aluno não vai ao encontro dos objetivos esperados pelo professor (aprofundar o estudo e as reflexões acerca de um assunto), pois ainda parece associar a produção de texto a uma visão de registro escrito de que uma obrigação escolar foi cumprida. A simples exigência da forma manuscrita para apresentação de uma atividade de pesquisa é suficiente para que o aluno mude essa relação com o texto e que deixe de ver a escrita (e a leitura) como tarefa? Ou para que ele venha a ter um melhor domínio dela?

“Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*”, diz Bakhtin (2006, p. 137, grifo do autor). O olhar deste teórico sobre a compreensão, mencionando-a como “uma forma de diálogo”, evidencia a escrita como valiosa ferramenta que o aluno dispõe para a construção das interlocuções que manterá com o(s) texto(s) para ir ao encontro dessa compreensão. A escrita (e a leitura) implica na mobilização de uma série de habilidades que o aluno deve perceber como necessárias na relação que ele mantém com a atividade solicitada (neste caso, a pesquisa) para atingir o objetivo que se espera por meio dela.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito à compreensão pelo discente da organização do conteúdo escrito e dos elementos que caracterizam o enunciado no gênero textual próprio ao qual se destina, assim como do suporte em torno do qual esta escrita se materializa. Não se esquecendo de que nesse processo outros gêneros de escrita (resumos, anotações etc.) constituem etapas importantes que antecedem a elaboração deste produto final. São observações importantes para que o aluno perceba o desenvolvimento de sua própria escrita.

Os textos dissertativos-argumentativos foram os mais utilizados nas aulas da professora de língua portuguesa, em razão do enfoque dado a eles no próprio material didático elaborado pela Secretaria Estadual da Educação. A professora afirmou que a leitura silenciosa, de forma semelhante a que viu de alguns alunos no pátio e na biblioteca da escola, não foi realizada na sala de aula, espaço utilizado para uma leitura efetuada por trechos, seguida de discussões e explicações dos assuntos, uma leitura que, segundo a docente, “fica recortada”.

O que podemos compreender com o adjetivo – “recortada” – empregado pela entrevistada para caracterizar o resultado da leitura realizada nas aulas? A nossa compreensão é a de ele parece referir-se a uma leitura efetuada de forma fracionada, fragmentária, onde o texto encontra-se deslocado talvez de sua obra e do seu suporte original, dificultando um olhar mais amplo do leitor para os contextos geradores desses textos. Percebe-se aqui o desejo de ver o leitor dialogando mais com as vozes presentes nos textos. Uma interlocução vinculada ao que parece a momentos maiores de introspecção, possibilitada pela leitura silenciosa.

O professor de física comenta um procedimento adotado em suas aulas:

“Alguém lê pra mim exercício tal”. Eu sei o exercício de cor, mas eu preciso que alguém leia o exercício. Enquanto eles vão lendo, eu vou desenhando o esquema do exercício porque eu já sei o exercício. Preciso que eles leiam para saber o que vamos fazer.

Além das leituras necessárias para que os alunos consigam aplicar os conceitos para a resolução de questões em sua disciplina, o professor de física informa que utiliza os textos publicados na seção “Ciência” do jornal “Folha de S. Paulo” que são, inclusive, fixados em mural no pátio da escola para divulgação daquelas notícias.

Acho que é uma forma de fazer um bom aproveitamento da “Folha”, pelo menos, nessa área. É interessante porque é um texto específico de ciências preparado para o leigo, então o especialista transfere o texto difícil de ciência para o leigo, fica mais tragável.

Percebemos pelos depoimentos dos entrevistados a predominância da utilização de textos expositivos e argumentativos presentes nos livros didáticos, embora o trabalho com alguns gêneros escritos de outras tipologias textuais tenham sido mencionados.

Na tentativa de estimular a leitura junto aos alunos, a professora de geografia compartilha com eles os textos de sua preferência e solicita que eles façam o mesmo em suas aulas. Quais as repercussões dessas leituras para o aluno? Elas contribuem para atingir o objetivo pretendido pela entrevistada? Schäffer e Kaercher (2008, p. 155) referindo-se à disciplina afirmam:

[...] A Geografia, que sempre tratou do outro, do não-eu, de outras cidades, outros estados, outros países, outros continentes, povos, pode, pelas palavras que emergem de textos não “geográficos”, como a letra de uma música, trazer para a sala de aula este esforço de, entendendo o outro, entender a si mesmo. (grifos dos autores)

Com Bakhtin vemos que as relações dialógicas são caracterizadas pelos embates de diferentes vozes presentes nos enunciados, uma vez que estes trazem consigo distintas posições avaliativas sobre um fato, assunto, a visão que os interlocutores têm sobre um determinado aspecto da realidade etc., e provenientes dos diálogos que estabeleceram com enunciados anteriores. A consciência se constitui na interação social, na constante dinâmica dialógica.

Observa-se que os efeitos gerados com essa tentativa de incentivo à leitura para a formação do leitor poderão ser maiores se essas leituras estiverem relacionadas à compreensão dos assuntos desenvolvidos pela disciplina, ampliando a leitura de mundo dos alunos. Um estudo sobre a seca que atinge o nordeste brasileiro pode agregar as diferentes visões sobre o assunto a partir das contribuições de crônicas, poesias, músicas etc. relacionadas a essa temática, enriquecendo o seu debate. Contribuições que possibilitam ao aluno perceber melhor o modo como esses textos são produzidos e circulam na sociedade, evidenciando a função social dos mesmos. Nesse sentido, percebo o trabalho desenvolvido pelo professor de física com a leitura do jornal mais próximo dessa proposta.

No desenvolvimento das entrevistas, procurou-se saber como os professores planejam e avaliam as atividades de leitura e escrita em suas aulas.

Quanto à avaliação, começo a avaliar quando o aluno já traz suas próprias pesquisas e anotações para que eu veja se está no “caminho certo”, ou seja, através dos seus registros avalio a leitura que o aluno fez, se conseguiu “focar” o tema proposto, se conseguiu elaborar uma releitura e, finalmente, expressar sua ideia e seu pensamento na escrita. Através do que o aluno está escrevendo, vou percebendo a leitura que ele está fazendo. (PG, grifos da entrevistada)

A professora de geografia afirma que o aluno gosta muito de trabalhar com a leitura de imagens, com a leitura de mapas. No comentário que faz sobre uma atividade desenvolvida com alunos do último ano do ensino fundamental, ela destaca o procedimento adotado para que o debate em torno de um assunto (“Os direitos humanos”) fosse mais atrativo para os alunos:

[...] Então eu falei: “O que eu vou usar para fazer isso?” Eu fiz o seguinte: eu recortei, eu fiz os artigos no [papel] sulfite, recortei todos, cada artigo numa tirinha e distribui aleatoriamente. Fiz grupos de alunos para estudo e para cada grupo eu distribui cinco artigos. Aleatoriamente. Então tinha artigos iguais e aí eu pedi que eles trouxessem revistas, por exemplo, e aí eles tiveram que, de acordo com o artigo que eles haviam sorteado ali, eles tinham que achar a figura relativa àquele artigo e através disso nós

montamos cartazes, que vou expor agora em novembro, na feira de ciências da escola. [...] mas eu acho que valeu e aí acho que entra... acho não, tenho certeza, a questão da interpretação. Por que qual era a função minha, aí? Que ele conseguisse ler o artigo, interpretar o que era aquilo e achar uma figura na revista que fosse ao encontro de... isso para oitava série, não para o ensino médio... que fosse de acordo com aquilo. Então é uma forma que eu encontrei de trabalhar a questão dos artigos dos direitos humanos, a interpretação desses artigos, né, a questão da leitura, a interpretação do artigo e também com o visual daí. Porque para ele [aluno] ficou mais atrativo do que ficar copiando artigo por artigo ou mesmo que eu tivesse distribuído o artigo pronto, mas ficar lendo e eu ficar explicando um por um. Então eu achei muito interessante porque eles arranjaram cada figura assim que você não tem ideia da criatividade que demonstraram. Você olha para a revista, era uma propaganda do nada e, de repente, na hora que você coloca junto daquele artigo, dá uma outra cara. (PG)

Segundo ela, “foi uma semana atípica” com o desenvolvimento desta atividade, pois “todos se envolveram e as aulas tiveram uma rotina diferenciada”.

A imagem associada ao texto escrito permite que o aluno consiga relacionar melhor as informações, de acordo com a entrevistada.

Outro exemplo muito claro disso: Até o ano passado [2008] nós não tínhamos mapa na sala de aula e esse ano a escola comprou, recebeu, não sei, acho que comprou. Em cada sala de aula nós temos um mapa na parede. Até no começo do ano nós ficamos meio assim “Nossa. Será que não vão riscar, estragar?” Porque a gente, às vezes, tem umas expectativas meio negativas, né? Assim, muito pelo contrário, sabe, e assim é muito útil. Muito. Porque aí, por exemplo, estou falando de países e imediatamente já tenho como me reportar àquele país, mostrar, entendeu? [...] isso no começo do ano. Agora eu não preciso nem mais falar “Ah, eu vou mostrar pra vocês.” Quando eu falo um determinado país é quase instantâneo: a grande maioria dos alunos já “tchum” correm para o mapa “Onde fica professora, onde fica?” Sabe, aquela coisa. Imediatamente eles já querem saber onde é que está o país. [...] É a questão da junção do texto com a imagem. (PG)

As estratégias de ensino que procuram incentivar a criatividade se mostram eficazes para conduzir o aluno ao encontro da razão e da compreensão da leitura que ele realiza, resultando numa aprendizagem significativa para o discente. Além de estimular o seu envolvimento com as atividades realizadas na sala de aula, a leitura de imagens facilita a interpretação do conteúdo escrito, pois o aluno consegue perceber com mais clareza as relações de sentido entre as linguagens, passando a ter uma compreensão melhor do assunto desenvolvido. Não é um percurso fácil, muitas vezes, e o papel do professor, leitor qualificado, é fundamental nesta interlocução da qual o aluno participa.

Para Bakhtin (2006, p. 32) “um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra”. A curiosidade despertada no aluno pela atração que o mapa provoca é o ponto de partida para encaminhá-lo para

uma leitura mais profunda da palavra que este recurso permite, momento oportuno para que vá além da mera busca das informações visíveis em sua superfície. Requer dele um olhar que lhe permita ir ao encontro da expectativa esperada pela referida professora: a de que ele “consiga interpretar essa leitura de vida, essa leitura de mundo”, não enxergando tudo de uma forma pronta, acabada, imutável, mas procurando entender o mundo em que vive e desenvolver a sua própria opinião sobre a realidade.

Assim, ela menciona que o seu objetivo é o de formar uma pessoa consciente do seu papel e de suas escolhas. De acordo com a docente, a maior facilidade para organizar e relacionar informações, relacionar conceitos, são as principais habilidades de leitura e de escrita que ela tem procurado desenvolver em seus alunos.

O professor de biologia comentando sobre as respostas que alunos emitem diante de uma pergunta sobre o entendimento que tiveram do texto diz:

Porque eu acho um tanto quanto vago esse “não entendi nada” porque alguma coisa deve ficar, não é? Então, daí eu tento de outra maneira. Ai eu falo: “Escreva”. Ai ele consegue escrever um pouquinho. Então você vê que alguma coisa ele conseguiu entender, alguma coisa, mas não tudo ainda. Ainda falta muita coisa. Talvez falte pela falta de vontade, porque, se ele procurar [no texto] mais um pouquinho, ele acha mais alguma coisa.

A interlocução que os alunos estabelecem através da e com a escrita são interpretadas como tarefas, e não como relações geradoras de sentidos. Estes nem sempre conseguem ser facilmente compreendidos e interpretados por esse leitor e produtor de texto inexperiente, havendo a necessidade da intervenção do professor na mediação desse processo. Sem este auxílio o aluno não observa com facilidade as estratégias de leitura e de escrita que necessita empregar com a finalidade de mostrar os conhecimentos prévios que tem sobre o assunto solicitado e que traz no momento em que elabora o seu texto.

O docente comenta:

Ai, se ele conseguiu entender o texto, tem uma avaliação em relação a isso e depois uma avaliação em relação à escrita. Ai eu junto os dois fatos. Às vezes, ele consegue entender, mas não consegue passar para o papel, escrever o que ele entendeu. Às vezes, ele entende e consegue passar ou, às vezes, ele tem dificuldade nos dois sentidos. (PB)

O entrevistado argumenta que sempre que elabora uma atividade a expectativa é a de que os alunos desenvolvam uma leitura e uma escrita melhor – o

que nem sempre ocorre, pois isso depende o texto que, muitas vezes, é considerado complicado por se distanciar um pouco da preferência de leitura deles. Nesse sentido, menciona que “o objetivo é que o aluno consiga interpretar e através da interpretação saber escrever. E elaborar um texto e ter a sua opinião própria também”.

A professora de língua portuguesa em sua fala destaca a coerência do texto elaborado pelo aluno como o primeiro aspecto observado em sua avaliação, verificando se ele entendeu tudo o que foi solicitado na proposta; o vocabulário empregado também é citado, assim como os aspectos gramaticais e formais do texto.

Eu dou muito valor realmente ao conteúdo que eles colocam. Eu tenho o hábito na minha correção de numerar como eu sinto o problema e daí questioná-los: “Então, você não concorda com isso, por quê?” “Mas baseou-se em quê?”, por exemplo. “Acima você afirmou que é isso e agora você contradiz”. Então eu vou pontuando o texto dessa forma. (PLP)

O objetivo das atividades de leitura e de escrita é desenvolver o senso crítico do aluno. Uma habilidade de leitura que diz gostar muito de observar é a relação que o aluno estabelece entre as informações e traz para o texto que ele elabora.

Nessa interlocução percebe-se a preocupação da entrevistada com o desenvolvimento do processo argumentativo, procurando explicitar para o aluno a importância das argumentações, bem como a clareza das mesmas para a compreensão pelo leitor do percurso que o escritor realiza na construção do seu texto. Bakhtin (2006, pp. 122-123) menciona que “não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas *o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão, aos seus caminhos e orientações possíveis*”. (grifos do autor)

O professor de física respondendo à pergunta sobre a forma de avaliação das atividades de leitura e produção de texto na sua área mencionou realizar, no mínimo, duas avaliações mensais, “onde o conteúdo é cobrado”, por meio de questões objetivas de múltipla escolha (testes), questões que solicitam a confirmação se o conceito apresentado é verdadeiro ou falso, questões dissertativas e resolução de problemas. Comenta que a avaliação é “um pouco complexa” em razão de envolver exercícios na forma de testes, dissertações, cálculos, interpretações e descrições sobre processos físicos.

No comentário sobre como vê o envolvimento dos alunos com as atividades de leitura e escrita em sua disciplina diz que isso é obrigatório.

Se você [ao pesquisador] está achando que eles gostam de ler, porque eles são famintos por leitura, esquece. Eles vão ler porque têm que ler, mesmo. Acho que faz parte do processo de aprendizagem. [...] Ele vai tomando esse contato [com a disciplina] e esse contato é doloroso. Ele só vai amadurecer, começa na metade do segundo ano, entendeu. Para a disciplina de Física, somente na metade da segunda série é que ele estará em condições de aprender Física.

Observa no dia a dia muitas alunas com suas agendas, porém poucos alunos com livros na mão, realizando uma leitura de forma espontânea e distinta da que a escola exige.

O distanciamento do aluno em relação ao livro também é mencionado pela professora de geografia.

Eu tenho uma no ensino médio que está constantemente com um livro. Sempre um livro diferente. E uma aluna da oitava série que está sempre com livros diferentes. Assim, regularmente, tá! Esporadicamente um ou outro porque vai fazer prova, por indicação do professor e livro escolar, né. Mas, assim, sempre mesmo, muito pouco. Dois alunos que eu consegui identificar para você agora, rapidinho. Que eu poderia falar agora que estão sempre com livros diversos porque contam que gostam realmente de ler. (PG)

A docente ao longo da entrevista diz que foi criando o hábito entre os alunos: o de trazerem textos pesquisados para sanar dúvidas e verificar se estão atendendo os propósitos da pesquisa. Menciona que em suas aulas há alunos que pedem para ler; em sua opinião, esses gestos espontâneos de leitura pelos alunos ficam mais fáceis quando eles não veem o ato de ler como uma obrigação, uma tarefa que está sendo avaliada.

Informa que percebe um envolvimento maior dos alunos nas atividades de leitura e escrita em suas aulas, justificando que isso se deve ao fato dela já ser a professora da grande maioria deles há dois ou três anos, portanto, o resultado de um trabalho continuado. Esta informação reforça o argumento sobre o longo processo de formação do leitor e do produtor de textos, dentro do qual a escola exerce um importante papel de mediação.

O professor de biologia, por sua vez, comenta que esse envolvimento do aluno ainda está vinculado à avaliação, com a nota que ele espera obter com a realização das atividades, e não porque haveria a partir dessas leituras e escritas um interesse pelo aprender. Assim como os demais colegas, informa que também

encontra poucos alunos lendo espontaneamente um livro ou fazendo comentários sobre as leituras realizadas ou preferidas.

A professora de língua portuguesa menciona que entre os poucos alunos que vê realizando a leitura de um livro de forma espontânea há os que se referem a esses livros apenas em breves comentários sobre a facilidade ou não que a leitura das obras representa para eles. Ao longo de sua entrevista cita que procura valorizar a leitura efetuadas pelos alunos, diante do questionamento que eles mesmos fazem a respeito de certos livros, dizendo-lhes que os ritmos de leituras são diferentes em função da obra e do autor.

Eu tenho que saber que a postura, a minha forma de ler é diferenciada e digo-lhes que é assim mesmo, que é lendo este, lendo aquele, que eu vou construindo a minha leitura, a minha visão de mundo. (PLP)

Com relação à visão que possui a respeito do envolvimento dos alunos com as atividades de leitura e escrita em suas aulas sente que “eles estão percebendo gradativamente a importância do saber se expressar”.

#### **4.3.4 O professor na formação do leitor**

Procurou-se saber dos entrevistados o que eles dizem a respeito da participação de todo o professor na formação de indivíduos aptos para ler e escrever, um papel que também é atribuído a todos os docentes e que está presente nas orientações e debates sobre a leitura e escrita. Para isso, foi feita a seguinte pergunta: o professor se sente preparado e seguro para atuar como formador do leitor em sua disciplina?

A professora de geografia argumenta que, de uma forma geral, sente que essa segurança não existe, apesar da boa vontade dos docentes, pois entende que falta-lhes uma boa formação inicial e continuada. Percebe que há professor que não gosta de ler e afirma isso em função de atuar também no ensino superior.

É um pouco lastimável de você ver alguns alunos que estão chegando ao ensino superior com grandes dificuldades de leitura. Formadores de leitores porque serão alfabetizadores. E alunos ali, na universidade, que mal sabem ler também, entendeu? Que não sabem ler. E o pior: que não gostam de ler também. (PG)

A docente menciona que “alguns desses alunos têm mais dificuldade do que alunos do ensino fundamental ou médio”.

Respondendo à questão, o professor de biologia diz acreditar nesse preparo e segurança dos docentes. Para ele, os professores desenvolvem esse papel, no entanto, sobre eles é exercida uma pressão muito grande, o que não precisaria ocorrer, “porque todo professor quer que o aluno saiba escrever e saiba ler”.

No meu olhar, eu sempre trabalhei dessa maneira. Sempre procurei que o aluno lesse bastante, que ele escrevesse bastante. E os outros professores também fazem isso, não é? Eu acho que falta um pouquinho da questão família. O estímulo da família, o exemplo da família, os pais leitores, formando filhos leitores. (PB)

A influência familiar na formação do leitor também foi mencionada pela professora de geografia quando teceu seu comentário sobre os fatores que ajudam a entender as dificuldades de leitura de muitos alunos, afirmando que uma família que lê muito já habitua o seus filhos a lerem mais também.

Cabe aqui um comentário. A família, ao lado da escola, desempenha um importante papel no processo de formação de leitores; no entanto, o cenário educacional brasileiro, exposto no primeiro capítulo, mostra que a escolaridade média da população brasileira é baixa. Este fato nos ajuda a compreender – pelo menos em parte, uma vez que há outros fatores envolvidos – o porquê de faltar em muitas famílias condições para um melhor acompanhamento dos estudos das crianças e adolescentes. Assim, a tarefa de formar leitores e conduzir os alunos ao domínio da escrita, em grande parte, está nas mãos dos professores.

A professora de língua portuguesa acredita que todos os professores devem buscar um aprofundamento sobre o assunto dentro da formação continuada, realizada no próprio local de trabalho dos docentes e com auxílio externo.

Eu acho que precisaríamos de ambos. Teríamos que, realmente, a escola se envolver num projeto “Quero formar leitores”. E acho também que nós precisaríamos, sim, de uma retaguarda externa, para subsidiar de alguma forma, talvez teórica. Talvez por meio de outros tipos de texto. (PLP)

A entrevistada sente o trabalho do professor ainda isolado, uma troca maior de ideias poderia ocorrer e por meio da qual os docentes poderiam colaborar entre si na sugestão de leituras que pudessem ser trabalhadas no desenvolvimento dos conteúdos de suas áreas.

Sobre esse intercâmbio de ideias em torno de uma temática comenta:

Isso. Talvez seja isso. Um diálogo maior, um embasamento. [...] Então eles [referindo-se a um projeto que conheceu voltado para a formação do leitor] abordam ali a importância do professor dominar os gêneros e se sintam bem seguro. Então realmente. Eu não sei também se eu estou segura. Tem momentos que eu sinto dúvida. Será que se eu tivesse um embasamento maior, teórico, eu poderia despertar o interesse maior. Eu me questiono. Onde eu poderia buscar estratégias que pudesse me dar essa segurança? Entendeu? Eu sinto isso. Então afirmar nesse momento que há uma tranquilidade, um mar de rosas, eu não me sinto assim, eu sinto como um desafio. Na medida do possível eu vou buscar, eu vou lendo, mas ainda eu não tenho uma bagagem sedutora, consistente para despertar, realmente, o interesse de todos, de uma classe, por exemplo. (PLP)

O processo de formação continuada na vida do professor ocorre em grande parte no espaço escolar, no exercício das atividades profissionais, através das interlocuções que, naquele local, os docentes estabelecem entre si, para o intercâmbio de ideias, para compartilhar experiências e vivências. Esse conjunto de saberes influencia e configura as práticas de ensino. Trata-se, pois, de um espaço privilegiado para a promoção do diálogo entre a teoria – advinda de diversas áreas do conhecimento – e as práticas docentes que encontram, ali, oportunidades para serem discutidas e reavaliadas a partir das reflexões sobre o modo como são desenvolvidas. Nesse sentido, os comentários da entrevistada evidenciam a necessidade de se promover na escola ações que possibilitem um olhar conjunto sobre a leitura e a escrita, por meio do qual o embasamento teórico do professor fosse ampliado, possibilitando-lhe ampliar a sua própria leitura de mundo, o que traria repercussões em sua atuação como formador do leitor.

A professora menciona sentir a necessidade de criar estratégias que permitam levar o aluno a pegar um livro mais denso e ver naquela leitura um desafio.

[...] Então eu gostaria. Nem sei se isso, se realmente eu possa encontrar isso. Mas eu acho assim. Se eu pudesse trazer algo que mostrasse a importância desses textos complexos, que eles são importantes. Por exemplo: aluno do ensino médio não gosta de ler textos sobre política, embora eu, em determinados aspectos, eu encontre dificuldades, mas sinto que é importante. Por exemplo: nós estávamos conversando um pouquinho sobre o “pré-sal”<sup>2</sup>, mas ficamos no superficial. Quer dizer, como eu poderia ter articulado isso de uma forma mais sólida? Então eu acho que falta isso pra mim, sim. (PLP)

O professor de física argumenta que não se sente preparado, pois muitos alunos chegam ao ensino médio sem as condições mínimas para acompanhar as aulas, trazem uma defasagem em seus estudos. Os docentes estão interessados,

---

<sup>2</sup> Referindo-se a extensa faixa no litoral brasileiro, entre o Espírito Santo e Santa Catarina, onde pesquisas confirmaram a existência de petróleo em uma profundidade muito grande e abaixo de uma extensa camada de sal.

mas também precisam de melhor formação. Muitos lecionam em mais de uma escola e as salas de aula com quarenta alunos impedem uma relação de ensino mais próxima do aluno.

Indagada sobre como sua disciplina pode contribuir para incentivar o hábito da leitura e da escrita nos alunos, a professora de geografia argumenta que na sala de aula é preciso fazer com que o aluno leia e auxiliá-lo para que consiga interpretar o que leu. “Muitos alunos nunca leem e, se não forcarmos a prática da leitura em sala de aula, lerão menos ainda”. Vê a leitura como interpretação. Para ela, o aluno leitor deve conseguir enxergar o que está por trás de um texto; não ter uma visão única do que lê, mas uma visão crítica. Menciona que tem alunos no ensino fundamental que praticamente não sabem ler (no sentido de decodificação) e passar para o papel o que entenderam sobre um texto, mas que conseguem expressar esse entendimento, e ter um desempenho melhor do que outros alunos, através da oralidade.

O professor de biologia diz que procura incentivar os alunos a lerem artigos, jornais e revistas trazendo assuntos da sua área, mas argumenta que a leitura sobre essas novidades parece não despertar tanto o interesse no aluno quanto pelo o que a tecnologia proporciona, citando como exemplo desses atrativos o MSN, um dos recursos oferecidos pelo computador e que permite a troca de mensagens em tempo real.

A professora de língua portuguesa, embora tenha criticado a valorização excessiva da gramática, ressalta a sua contribuição para mostrar ao aluno os mecanismos que lhe permitam adquirir mais condições para o entendimento daquilo que lê. A disciplina contribui no sentido de levar o aluno a conhecer as estratégias de leitura. Em comentário anterior sobre o debate em torno da leitura e da escrita do aluno comenta:

É extremamente válido porque eu acho que nós estamos vindo de uma geração em que os professores de língua portuguesa, o olhar deles era simplesmente para gramática, então as aulas eram aulas gramaticais o tempo todo e a produção textual esporádica, pareciam coisas estanques. Então a tecnologia, ela avançou tanto, ela seduziu tanto que não dá mais para nós ficarmos só num aspecto, eu acredito. Então eu acho que essa mudança de olhar hoje é inevitável, porque nós encontramos alunos que se deparam com o texto, eles decodificam, mas eu pergunto pra ele “O que tratou esse texto?” e ele não sabe me dizer, ele não reconhece muitas vezes o gênero que está sendo discutido. Então ele precisa, sim, ter, já que tudo é muito rápido, ele precisa saber “Bom, aqui eu estou argumentando, pra eu argumentar eu vou precisar isso” ou “O livro que eu estou vendo é

um livro em que o autor vai argumentar um determinado assunto, esse é o enredo, vai contar a história de alguém, esse aqui são crônicas, fatos cotidianos”. Então ele precisa, sim, dominar isso. Eu acho que vai lhe dar um domínio maior com a comunicação e com a compreensão. (PLP)

O livro didático é um recurso do qual o professor de física afirma “não abrir a mão” em sua disciplina.

[...] todos os professores adotam o livro básico. Então é comum eles [alunos] terem. Aliás, eles nem trazem, dizem que vira um peso medonho, que vai deformar a coluna, acabam não trazendo nem um livro. Mas o livro que eu adotei eu obrigo a trazer [...] eles têm o livro, tem que vir com o livro. (PF)

Por ocasião da entrevista, informou que “O guia do Mochileiro das Galáxias” era uma das leituras recomendadas em sua área pela Secretaria da Educação para os alunos.

Uma das meninas que está lendo o livro adorou porque é praticamente aventura. Ela falou: “Eu estou adorando. Paguei trinta reais e vale a pena.” Motivou os outros a leitura e depois disso nós vamos fazer um encontro pós leitura. Nós vamos fazer uma roda [de leitura] e vamos contar, cada um dá ideia e vamos ver o que aconteceu. Mas eu acho que é por aí mesmo, não adianta querer mais porque eu só tenho duas aulas por semana. Faço o que é possível.

No entanto, faz um comentário sobre o custo do livro que, no seu entender, fica fora da realidade econômica para muitos alunos.

Os relatos do professor de física nos oferecem importantes observações. A primeira delas é esta relação paradoxal que o aluno mantém com o livro, a ponto de avaliá-lo como um objeto pesado que carrega para as aulas. Peso que talvez não se refira apenas à sua massa material, mas na visão desse objeto como portador de conteúdos que lhe coloca em contato com um volume grande de leituras que representam barreiras difíceis de serem vencidas e se tornam chatas, monótonas, cansativas. Por isso, ele quer distância do livro.

Contudo observa-se que o livro constitui um suporte que ainda desperta o interesse dos adolescentes para a leitura, apesar dele sofrer a concorrência com outros atrativos oferecidos pela mídia – a concorrência entre a mídia e a escola foi destacada por outros entrevistados, havendo a necessidade de os professores trabalharem melhor essa outra relação, para o aprendizado ficar mais atrativo para o aluno, conforme mencionou a professora de geografia. Observa-se aqui maior aproximação do livro pelo aluno, por ele atender às suas necessidades, aos seus desejos, enfim, às suas expectativas de leitura.

Bakhtin (2006) menciona o acento de valor ou apreciativo que acompanha toda palavra e sobre o confronto de índices de valor contraditórios presentes no signo.

A segunda observação: livros portadores de gêneros textuais diferentes dos que normalmente são utilizados em certas áreas das ciências – como a física – tornam a leitura mais atraente para os alunos, possibilitando uma compreensão melhor dos conceitos estudados. Outro aspecto a ser destacado, e decorrente dessa observação, é que mesmo para as disciplinas como a física – em que a aplicação de conceitos é feita muito mais em função de cálculos matemáticos – um trabalho com a leitura é possível e deve ser desenvolvido como forma de modificar o olhar que o senso comum do aluno (e por que não dizer de muitos professores) tem sobre o ler e o escrever nessas disciplinas. Destaco ainda que esse contato maior do aluno com o livro pode ser estimulado através de obras que agreguem gêneros mais próximos de suas preferências de leitura, como é o caso das narrativas de aventura. Por fim, a participação do professor no estímulo e na mediação dessa leitura junto ao aluno, para que ela não seja compreendida como uma obrigação escolar, mas um processo de construção de sentidos para a compreensão dos conteúdos estudados e apropriação de saberes.

#### **4.4 Considerações finais**

A análise dos depoimentos permite observar que *ler* não é visto pelos professores entrevistados como um mero ato de decodificação de palavras, mas percebido como um processo amplo de construção de significados vinculados à compreensão e a interpretação do escrito. Um processo em que outras formas de linguagem se fazem presentes. Como exemplos dessa visão, cito a menção que o professor de física faz sobre as dificuldades de leitura dos alunos relacionadas a símbolos, gráficos etc. e a fala da professora de geografia evidenciando a importância da imagem para a compreensão do texto escrito.

Os docentes relatam suas preocupações com a leitura superficial e fragmentada que os alunos fazem, o que lhes dificultam à compreensão do que leem e à produção de textos para demonstrarem, inclusive, a interpretação que têm sobre

um assunto. Dois dos entrevistados (PB e PF) entendem que parte dessas dificuldades decorre da falta de uma base mínima de conhecimentos – PB cita também as deficiências de alfabetização – e da falta de vontade e de comprometimento do aluno em querer aprender. Um deles (PF) dá muita ênfase aos problemas de natureza social que afetam o desempenho de muitos alunos, argumentando que, em razão disso, não encontram motivos para se dedicar aos estudos que, no seu entender, precisam ser vistos também de forma mais responsável por muitos discentes.

No comentário que faz sobre os aspectos que favorecem ou dificultam articulações no espaço escolar voltadas para o trabalho com a leitura e a escrita dos alunos, menciona que a progressão continuada no ensino fundamental, no seu entender, acaba levando o aluno a uma acomodação e a uma visão de que não é preciso estudar.

[...] E eles não estudam mesmo. Eu tenho aluno aqui no terceiro ano que falou que nunca abriu o caderno pra estudar. Dez anos de escola e nunca abriu o caderno pra estudar. O sistema está errado. E aí ele não consegue entender Física, ele não tem o mínimo de bagagem. Aí eu lhe perguntei: “Quando é sete vezes oito?” “Setenta e dois”. “Quanto é seis vezes oito?” “Trinta e oito”. Tá bom. Se o aluno de terceiro ano do ensino médio não sabe tabuada, ele sabe o quê? Isso é consequência. (PF)

O papel da família no acompanhamento dos estudos dos filhos também foi destacado por outro entrevistado (PB). O fator social também é mencionado pela professora de geografia que, no entanto, acredita ser este apenas um das razões associadas às dificuldades de leitura e escrita do aluno.

[...] seria muito fácil dizer assim: “Ah, está lá na base, está lá no ensino fundamental ainda, na pré-escola”. Mas eu acho que vai muito além disso, tá? Eu acho que é uma questão social mesmo. Começa pelo social, mas também a gente não pode descartar a escola, não. Eu acho que está em nossas mãos também. Também eu não sei se seria prematuro demais a gente falar “Ah, por conta do próprio ensino”. Por exemplo: a gente vê pessoas falando “Ah, depois que começou a não reprovar, a progressão continuada, isso ficou mais evidente, ficou mais forte”. Eu não sei. Fica meio difícil, não é? a gente fazer uma análise tão superficial disso também. É por isso que eu falo que é uma questão social. [...] Eu já acredito que venha de pais também, da própria família, da própria escola depois enquanto sistematizadora desse conhecimento da escrita e da leitura. A má formação dos professores que existe hoje também, a gente não pode descartar. Então eu acredito que seja assim uma junção de vários fatores. Eu acho que seria muito pouco a gente colocar um único fator, por exemplo. (PG)

Bakhtin (2006, p. 117) menciona que “o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido” (grifo do autor). As

deduções interiores, as motivações, as apreciações etc. são construídas a partir dele. A enunciação leva em conta o contexto social imediato e, principalmente, os interlocutores concretos. Bakhtin (2000, p. 356) argumenta que todo enunciado se dirige a alguém, a um destinatário situado mais ou menos próximo do seu autor, percebido com maior ou menor consciência pelo enunciador. Mas pode ser ainda um superdestinatário, cuja compreensão responsiva (que Bakhtin menciona como idealmente correta) é pressuposta pelo autor do enunciado. A identidade concreta deste superdestinatário varia ao longo da história, em diferentes lugares e entre os grupos que compõem a sociedade.

As falas dos entrevistados estão dirigidas a vários destinatários: ao pesquisador, aos especialistas na área educacional, ao sistema de ensino etc.

Os entrevistados apresentam as suas opiniões, os seus pontos de vistas sobre os vários fatores presentes no cotidiano da escola e que incidem sobre os processos de ensino e de aprendizagem. O que não se pode perder de vista é que a formação de alunos com amplo domínio da leitura e da escrita cabe em grande parte à escola; trata-se, portanto, de uma questão de natureza pedagógica e que não pode ser deslocada para fora desse campo.

O discurso que se repete é o de que aluno não lê. No entanto, apenas constatar esse fato não auxilia na formulação de um projeto de leitura no interior da escola. Diante dele, como a escola, isto é, as disciplinas curriculares devem atuar no desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos? Que propõem nesse sentido para avançar para além desse discurso determinista?

As habilidades para estabelecer relações e organizar as informações foram citadas como as principais dificuldades de leitura dos alunos, o que me levou a percepção nas entrevistas da necessidade de se promover no espaço escolar uma reflexão sobre o que se entende por habilidades (e competências) para ler e para escrever em cada disciplina curricular, uma vez que senti nas respostas um comentário genérico sobre essa questão.

A falta da base mínima de conhecimentos para muitos alunos e as deficiências de alfabetização de vários deles foram citadas por alguns dos entrevistados como causas relacionadas às dificuldades de leitura e escrita dos alunos.

Entendo que parte destas dificuldades de leitura e de escrita seriam consequências da fragmentação mencionada por Soares (2006, p. 85) a respeito do processo de letramento pela escola, o que tem corroborado para uma visão das disciplinas curriculares como conjuntos isolados de conhecimentos pelo aluno.

Além da relação que o texto lido ou produzido estabelece com outras linguagens, há as que ocorrem entre os temas, os assuntos, os textos abordados pelas diferentes disciplinas. Isso possibilita que o aluno passe a ter uma percepção melhor da importância da leitura e da escrita para a compreensão tanto dos conteúdos disciplinares quanto do processo dialógico que se realiza através de diversos gêneros discursivos entre essas áreas do conhecimento.

Trata-se de um enfoque interdisciplinar da leitura e da escrita para atuação mais coesa e objetiva dos docentes, o que, necessariamente, requer a participação e o envolvimento das várias disciplinas que compõem o currículo escolar.

As discussões sobre a leitura e a escrita estão presentes no espaço escolar, embora uma das entrevistadas afirme não sentir uma eficácia neste debate. Os entrevistados reconhecem a importância da participação de todo professor para formação de alunos aptos para ler e escrever numa sociedade letrada, citam os problemas que para eles dificultam essa formação, admitem que são levados a refletir sobre a questão, buscam caminhos para enfrentar as dificuldades de leitura e escrita dos alunos, por meio de estratégias isoladas que se traduzem em atividades restritas no âmbito de cada disciplina, mas que trazem poucos resultados e não produzem os efeitos esperados pelos docentes.

Assim, os entrevistados se referem à leitura e à escrita a partir do lugar onde estão situados; observa-se a necessidade de maior articulação entre as disciplinas no espaço escolar para possibilitar um olhar compartilhado sobre o ler e o escrever neste local e que se traduza em um plano de ensino tecido coletivamente a partir de um “pensar junto” sobre esses processos. Não se trata de buscar uma padronização para os mesmos, mas possibilitar ao corpo docente a busca daquele objetivo mencionado pela professora de língua portuguesa, ou seja: um projeto para formar leitores.

O caminho se constrói por meio do diálogo coletivo. É por meio dele que a leitura e a escrita serão mais bem compreendidas, planejadas e (re)avaliadas,

permitindo nesse encontro interativo de muitas vozes pensar e analisar as práticas de ensino, uma vez que a escola se converte em um espaço onde elas encontram oportunidades para a sua discussão, o que possibilita a reflexão e a reavaliação dessas práticas. Esse processo dialógico instaurado na escola permite ampliar a visão singular que cada um que dele participa tem a respeito do seu papel formador e a melhor compreensão da leitura e da escrita.

Esse diálogo, no entanto, encontra-se prejudicado em razão, principalmente, da reduzida disponibilidade de tempo dos professores, conforme observamos nas falas da maioria dos entrevistados. As condições de trabalho, de fato, impõem limitações na atuação de muitos docentes; no entanto, soluções para a viabilização e dinamização desse debate em torno da leitura e da escrita na escola são esperadas. Nesse sentido, os gestores que atuam diretamente no espaço escolar (direção e coordenação pedagógica), e a quem também cabem a tarefa de conduzir essa articulação, têm um grande desafio pela frente: criar as condições para que, dentro do limitado espaço de tempo que possuem para reuniões, os professores possam realizar o “pensar coletivo” sobre o ler e o escrever e, a partir daí, colocar em prática ações que viabilizem as propostas decorrentes desse processo reflexivo. Observa-se também a importância do planejamento escolar, não raro visto como uma atividade meramente burocrática, circunscrita a cada disciplina.

Observo no relato das práticas de alguns dos entrevistados, uma visão da leitura e escrita como processos que o aluno desenvolve autonomamente e como consequência de um trabalho bem realizado de alfabetização. Essa vinculação entre a alfabetização e letramento, conforme já foi comentada no capítulo anterior, resulta nessa crença sobre a constituição do leitor. Dai a importância do professor na orientação das estratégias empregadas na leitura dos textos aos seus alunos, como bem destacou a professora de língua portuguesa, ao longo de sua entrevista. Acrescento, aqui, também as estratégias de escrita, estas pouco enfatizadas ao longo das entrevistas, uma evidência de que ela parece ser vista como consequência natural do bom domínio da leitura; no entanto, leitura e escrita, apesar da estreita relação, são processos distintos e não exigem as mesmas habilidades.

Outra questão que merece ser destacada diz respeito à avaliação das atividades a partir da leitura e da escrita. Com base nos relatos, percebe-se a necessidade de explicitar melhor para os alunos como essa avaliação é realizada,

procedimento citado apenas pela professora de língua portuguesa quando menciona as marcações que realiza nos textos elaborados pelos alunos.

As entrevistas revelam que os professores, a escola, sabem pouco sobre os hábitos e as preferências de leitura de seus alunos, o que leem, o que escrevem e o que pensam sobre a leitura e a escrita. Aliás, em suas falas, os próprios entrevistados revelam – como leitores – que sentem a necessidade de reservar um espaço de tempo maior para outras formas de leitura (para lazer ou aprofundamento teórico), além das que procuram realizar no cotidiano para atualização ou desempenhar suas funções profissionais.

A maioria dos entrevistados se referiu a temas e assuntos quando perguntados sobre os gêneros textuais que mais utilizavam em suas aulas, um aspecto que me chamou a atenção.

A noção de gêneros textuais, uma abordagem que não é novidade para professores de língua portuguesa, ainda é pouco conhecida pelos docentes de outras áreas. Ela relaciona-se ao conceito desenvolvido por Bakhtin sobre os gêneros discursivos. Este teórico do campo da linguagem nos diz que todos os enunciados escritos (e orais) são realizados através dos gêneros do discurso, presentes nas diversas esferas do agir humano. Assim, vivemos envoltos por um universo discursivo, onde os enunciados também se materializam através da escrita.

Ao longo deste trabalho destacamos que os aspectos situacionais, profissionais, institucionais, culturais, as relações de poder etc. são determinantes nas práticas de leitura e de escrita e que estas diferem em função do lugar e da época histórica à qual estão vinculadas. Dessa forma, sempre lemos ou produzimos um texto de acordo com o contexto no qual estamos inseridos e dos objetivos que almejamos alcançar nas diversas atividades que realizamos em vários campos de atuação por onde transitamos.

Trazer a abordagem dos gêneros textuais para o debate coletivo sobre a leitura e a escrita, a meu ver, significa ampliar no âmbito de cada disciplina escolar o diálogo entre o professor e o aluno sobre a importância desses processos na vida do indivíduo, para a sua compreensão da realidade e sua atuação na comunidade.

A professora de geografia procura estimular a leitura entre os alunos trazendo-lhes outros textos (crônicas, poesias) que diferem dos que normalmente

ela utiliza em suas aulas. Um dos seus objetivos é mostrar para eles que o ler em sua disciplina, necessariamente, não precisa estar vinculado à ideia de leitura de texto didático, ou à ideia de uma leitura que causa chateação e desinteresse para muitos deles. Ou seja, procura mostrar-lhes uma visão de leitura diferente das que eles possuem. Os assuntos abordados por estes gêneros textuais, no entanto, não se relacionam muitas vezes aos conteúdos de sua área, pois dentro da proposta de estímulo à leitura junto aos alunos o outro objetivo da professora é compartilhar de alguma forma suas próprias leituras e sugerir que os alunos façam o mesmo.

O professor de física, a meu ver, ao utilizar o jornal para abordar assuntos de sua disciplina e participar de roda de leitura para debater e “prosear” com os alunos sobre os aspectos que mais lhes chamaram a atenção com a leitura de um livro de narrativa recomendado para a sua área, evidencia, em sua prática, a importância desse enfoque sobre os gêneros textuais nas demais disciplinas. O aluno precisa compreender por que a ciência está no jornal, em que situação um gráfico se insere num texto, os diferentes olhares (do cronista, do poeta, do músico, do fotógrafo etc.) sobre um mesmo fato, um mesmo assunto, uma mesma realidade, para que ele possa também expressar adequadamente o que sente, o que percebe, a sua opinião, a sua visão de mundo nos textos que elabora. Trata-se de habilitar o aluno para a leitura do gênero.

No universo discursivo em que estamos inseridos as inúmeras relações dialógicas de que participamos são mediadas através dos signos. Assim, a interação entre as distintas linguagens presentes nas mais diversas áreas de atuação do homem exigem que saibamos realizar múltiplas leituras para a compreensão dos sentidos decorrentes desse intenso e dinâmico processo dialógico. Nesse sentido, é fundamental que o aluno perceba como essas diferentes linguagens se organizam e se articulam.

Dessa forma, a discussão dos gêneros discursivos não está restrita à língua portuguesa ou às disciplinas que compõem a área das linguagens, códigos e suas tecnologias, uma vez que todo o dizer, embora singular, conforme nos diz a teoria bakhtiniana, emprega gêneros específicos, relativamente estáveis, em cada esfera do agir humano.

O mapa, por exemplo, é um gênero específico dentro do universo de imagens e uma forma de representação da realidade. Como se faz a leitura dessa

representação? Quais os seus contextos geradores? Qual a função dos símbolos ali presentes? Como perceber a relação entre os signos (entre os quais a escrita) utilizados na sua composição? Que estratégias deverão ser empregadas para a realização dessa leitura? Trata-se de uma compreensão que o aluno perceberá através de um olhar mais profundo sobre o universo semiótico ali presente, que ultrapasse a simples decodificação e localização de informações facilmente percebidas em sua superfície, pois só isso não lhe possibilita uma leitura mais ampla deste gênero. A escrita do aluno também se beneficia nesse processo, uma vez que ela se desenvolve na interlocução que ele estabelece para a compreensão dessa leitura.

A historicidade e a hibridização dos gêneros discursivos, apontadas por Bakhtin (2000), são aspectos que ao serem observados auxiliam o aluno na compreensão da leitura que eles proporcionam. Tomando-se o mapa como exemplo, poderíamos pensar nas mudanças sofridas por esta forma de representação ao longo do tempo: Como os mapas eram elaborados no passado? Como evoluíram em função do avanço tecnológico? Etc.

As disciplinas curriculares ao evidenciar para o aluno as funções, as formas como os gêneros se estruturam e as contínuas transformações nos gêneros específicos de suas áreas contribuem para ampliar a sua compreensão sobre a(s) linguagem(ens) que elas utilizam, bem como para a apropriação que o aluno faz da leitura e da escrita.

Observa-se, assim, a importância da incorporação das reflexões sobre os gêneros discursivos e, em decorrência deles, também dos gêneros textuais nas discussões que dizem respeito à formação profissional dos docentes, visando à ampliação do olhar de cada um sobre os processos de formação de leitores e produtores de texto.

A leitura e a escrita têm que ser repensadas pela escola, pois cabe a ela proporcionar aos alunos o domínio dos variados gêneros que circulam na sociedade. Se a leitura e a escrita são processos que se desenvolvem socialmente, outro grande desafio dos professores é o de aproximar no espaço escolar os alunos da prática social da leitura e da escrita. Uma pergunta a ser respondida: Como reproduzir essa prática social no interior da escola?

A maioria dos entrevistados, no entanto, reconhece que para atuarem na formação de leitores é preciso que os docentes estejam mais preparados e alguns mencionam a necessidade de formação continuada para um melhor embasamento teórico. Vejo que esta formação se dá em grande parte na escola, onde as relações dialógicas proporcionam o intercâmbio de ideias, experiências e vivências profissionais. É na interlocução que os professores estabelecem entre si e entre eles e as teorias aplicadas no campo da educação que as práticas docentes são discutidas, analisadas, (re)avaliadas, implementadas, modificadas, enfim, desenvolvidas.

Nesse sentido, destacamos o comentário feito por uma das entrevistadas:

[...] eu acho assim extremamente válido podermos parar e refletir. Você [pesquisador] acabou fazendo algumas perguntas pra mim que eu não havia parado pra pensar e isso sempre desperta o nosso olhar. Então da mesma forma que você despertou o meu olhar pra determinados aspectos, eu posso também parar e pensar: Como é que eu posso traçar um trabalho diferenciado para o futuro? (PLP)

Esta pesquisa insere-se nesse amplo processo dialógico; por meio deste trabalho, onde muitas interlocuções foram estabelecidas, espero trazer contribuições para o debate em torno do ler e do escrever e que venham somar-se aos esforços dos colegas professores no enfrentamento dos problemas de leitura e escrita dos alunos.

## BIBLIOGRAFIA

ABREU, Márcia. Os números da cultura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. / VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARZOTTO, V. H. (org.). **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras / ALB, 1999.

BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O. Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução. In: \_\_\_\_\_ . (orgs.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: Outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRAIT, B. e MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: Conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. **Plano nacional do livro e leitura**. Brasília: MEC, MinC, 2007.

BRASIL, SEF/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade e cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

CASTRO, M. H. G. de. O desafio da qualidade. In: ITUASSU, A.; ALMEIDA, R. de (Orgs.). **O Brasil tem jeito?** v. 02: educação, saúde, justiça e segurança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

CECCANTINI, João Luís. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho e RÖSING, Tânia M. K. (orgs.) **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. 1 ed. São Paulo: Global, 2009.

CEREJA, W. Significação e tema. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: Conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

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

COSTA, Sérgio Roberto. Interação, alfabetização e letramento: uma proposta de/para alfabetizar, letrando. In: MELLO, Maria Cristina de e RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (orgs.). **Letramento: significados e tendências**. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

FARACO, C. A.; TEZZA, C. e CASTRO, G. de (orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed Curitiba: Editora UFPR, 2007.

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

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: Outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. A importância do ato de ler. In: ABREU, Márcia (org.). **Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º Cole**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

FREITAS, M. T. A. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C. e CASTRO, G. de (orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007a.

\_\_\_\_\_. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FEITAS, M. T. A. SOUZA, S. J. e KRAMER, S. (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007b.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB, 1996.

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** 2. ed. Araraquara: junqueira & marin editores, 2005.

GRILLO, S. V. C. Esfera e campo. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: Outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

GIROUX, Henry A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: Silva, T. T. (org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 41-69.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 107-116.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

INFANTE, Isabel. Educação e capacitação permanente. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

JOUBE, Vicent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KRAMER, Sonia e MELO, Dinorá Machado. Leitura e escrita como experiência. In: KRAMER, S. e OSWALD, M. L. (orgs.). **Didática da linguagem**: ensinar a ensinar ou ler e escrever? Campinas, SP: Papyrus, 2001.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KLEIMAN, A. B. e MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

LA TAILLE, Y. de. Escola e professores sob o olhar do aluno. **Revista Pátio**. Porto Alegre: Artmed, ano X, n. 40, nov. 2006/jan. 2007.

LENER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, Irene A. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C. e CASTRO, G. de (orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

MARCUSCHI, L. A.. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: Conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

NECCHI, Vitor. A potencialização da leitura na era do audiovisual. In: SANTOS, F.; MARQUES NETO, J. C.; RÖSING, T. M. K. (orgs.). **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. 1. ed. São Paulo: Global, 2009.

PAULINO, Graça, et al. **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PEREIRA, Leda Tessari Castello. **Leitura de estudo**: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

RETTENMAIER, Miguel. (Hiper)Mediação leitora: do blog ao livro. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho e RÖSING, Tânia M. K. (orgs.) **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. 1 ed. São Paulo: Global, 2009.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Proposta curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa**. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Por uma pedagogia da leitura: reflexões sobre a formação do leitor. In: CORREA, D. A. e SALEH, P. B. O. (orgs.). **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

SCHÄFFER, Neiva Otero e KAERCHER, Nestor André. Leituras, escritas e falas para que a docência em Geografia faça diferença para nossos alunos. In: SZEWCZYK, Sonia et al (orgs.). **Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio**. Porto Alegre: Editora da UFRGS e NIUE/UFRGS, 2008.

SILVA, E. T. da. Ciência, leitura e escola. In: ALMEIDA, M. J. P. M. e SILVA, H. C. da (orgs.). **Linguagens, leituras e ensino da ciência**. Campinas, SP: Mercado de Letras e Associação de Leitura do Brasil, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Elementos da pedagogia da leitura**. 3. ed. SP: Martins Fontes, 1998b.

\_\_\_\_\_. **Leitura na escola e na biblioteca**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1986.

SIMÕES, Luciene Juliano. Texto e interação na aula de língua materna. In: SZEWCZYK, Sonia et al (orgs.). **Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio**. Porto Alegre: Editora da UFRGS e NIUE/UFRGS, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. Leitura e democracia cultural. In: SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares dos (org.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004a.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004b.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: Conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. Filosofias (e filosofia) em Bakhtin. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: Conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

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

SZYMANSKI, H. (Org.); ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

TEIXEIRA, Vânia Laneuville. Leituras e leituras na educação de jovens e adultos. In: SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares dos (org.). **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

YUNES, Eliana. Pelo avesso: a leitura e o leitor. **Letras**. Curitiba: Editora da UFPR, n. 44, p. 185-196, jan./jun.1995.

## ANEXO

Questionário básico para a entrevista:

1. O que é ler para você? Qual é o significado pessoal de leitura para você?
2. Quais as principais dificuldades de leitura e de escrita que você detecta no aluno?
3. A quem cabe a tarefa do ensino da leitura e da escrita no espaço escolar?
4. Que aspectos favorecem ou dificultam articulações no espaço escolar para promover a competência para leitura e escrita?
5. Como sua disciplina pode contribuir para incentivar o hábito de leitura e de escrita nos alunos?
6. Qual é o lugar da leitura na sua aula? Em que condições ela é realizada?
7. Que gêneros textuais você utiliza e domina?
8. Como você planeja e avalia as atividades de leitura e de produção de texto em sua área e disciplina? Que expectativas traz consigo? Que objetivos busca por meio delas? Que habilidades leitoras privilegia ou são mais enfatizadas?
9. Qual o grau de envolvimento do aluno com as atividades de leitura e de escrita?
10. Atualmente, você cultiva o hábito de ler e escrever, fora da escola? Você se considera um leitor?
11. O professor sente-se preparado e seguro para atuar como formador do leitor nas disciplinas que ensina?