

FORMAÇÃO DE ALUNOS-LEITORES NO AMBIENTE DA SALA DE AULA

*Martene Rodrigues da Silva*¹

RESUMO: Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa qualitativa-interpretativa realizada em 2005, em duas escolas públicas de Cuiabá-MT, situadas em espaços geográficos distintos, por entender que, assim, teria uma visão mais ampla do contexto sociocultural em que se dá a formação de alunos-leitores. Foram sujeitos desta pesquisa alunos de 8ª série do Ensino Fundamental e duas professoras de Língua Portuguesa das turmas investigadas. Ancorada na concepção de linguagem como prática dialógica postulada por Mikhail Bakhtin e no conceito de leitura como um processo sócio-discursivo, analisei os dados coletados em sala de aula, de onde emergiram categorias de leitura oriundas de práticas de leituras em que predominou a oralização.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas oralizadas de leitura; contexto de sala de aula; formação de alunos-leitores.

ABSTRACT: This paper presents the results of a qualitative-interpretive research carried out in 2005 at in two public schools in Cuiabá-MT. It was observed students of 8th grade of elementary school and two Portuguese Language's teachers of the investigated classes. This study was anchored on the conception of language as dialogic practice postulated by Bakhtin and the concept of reading as a discursive process in which author and reader are set in as producers of text meanings. The data collected in the classroom were analyzed and the categories of reading derived from the subject's reading practices in which prevailed the oralization practices were revealed.

KEYWORDS: Oralized practices of reading; classroom context; student-readers formation.

¹ Mestra em Educação, pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); professora de Língua Portuguesa do IFMT - Campus Cuiabá. E-mail: marlene.silva@ifmt.cba.com.br.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Pesquisar a sala de aula pelo lado de dentro permitiu-me olhar esse ambiente como espaço constituído socialmente, historicamente e ideologicamente, onde sujeitos se constroem, reconstroem-se e são constituídos nas regularidades que transformam as aulas em uma formação discursiva (ORLANDI, 1987).

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

Para a organização dos dados obtidos, duas perspectivas de leitura foram estabelecidas como categorias maiores: a leitura sob o prisma da concepção tradicional e sob a concepção sociointeracionista. As subcategorias analisadas nesta pesquisa foram: práticas de leitura no contexto escolar; os gêneros textuais predominantes nas atividades de leitura em sala de aula; práticas pedagógicas e constituição do aluno-leitor.

Na sua proposta de dialogismo e ideologia construídos no social, Bakhtin (1992) nos diz que, no olhar do outro, se constrói, inevitavelmente, o olhar sobre nós mesmos. Portanto, nas reflexões sobre a dinâmica e a formação discursiva das salas de aula investigadas, o objetivo não é desconstruir o que se solidificou nas práticas de leitura. Propõe-se aqui que, a partir do construído, sejam reconstruídas propostas que possibilitem aulas de leitura constituídas de um discurso polêmico em que professores e alunos não sejam obrigados a se despir da vida fora do espaço escolar ao atravessar a soleira da escola (ORLANDI, 1987).

SALAS DE AULA: INTERAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DE ALUNOS-LEITORES

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

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

No lastro da teoria de Vygotsky (1991), abre-se espaço para refletir sobre a interação social na sala de aula, uma vez que, para este teórico, todo homem se constitui como ser humano pela relação que estabelece com os outros. Desde que nascemos, estamos inseridos em um contexto histórico e social em movimento constante. A história de nossa vida se desenvolve integrada a outras histórias que se cruzam em determinados momentos.

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

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

Dessa maneira, a sala de aula é um ambiente de interação social e sistematização de conhecimentos. Nessa perspectiva, torna-se necessário analisar o papel do professor, pois, na sala de aula, a ação pedagógica do docente constitui a relação autor e leitor, na qual também se definem os objetivos da leitura (KLEIMAN, 1989).

LEITURA ORAL: PRIORIDADE NAS ATIVIDADES DE LEITURA

As práticas de leitura desenvolvidas nas duas salas de 8ª série das escolas investigadas – doravante denominadas Escola A e Escola B – revelaram uma grande incidência de episódios de leituras em que se priorizou a leitura oral, restrita à decodificação, contrariando a concepção de leitura entendida "como forma de linguagem, originária na dinâmica das interações humanas – portanto, de natureza dialógica, como prática de construção de sentidos do texto" (SMOLKA et al., 1989, p. 28).

Com esse propósito, foram selecionados episódios em que a leitura oral foi utilizada nas práticas de leitura observadas nas duas salas de aula. Nesse espaço, foi possível constatar que a leitura oral ocorre em diferentes situações, configurando diferentes propósitos: leitura como instrumento da retórica, leitura como mecanismo de controle, leitura mediada pelo autor do livro didático, leitura de narrativas literárias para reconhecimento de elementos considerados marcadores principais desse gênero textual.

Nas aulas observadas nas Escolas A e B, a leitura oral se destacou, evidenciando estratégias semelhantes. A frequência e pontos comuns quanto ao propósito com que a leitura oral foi usada possibilitaram agrupar essas estratégias de leitura em categorias, analisadas a seguir, tomando por base a leitura na perspectiva sociointeracionista.

LEITURA COMO INSTRUMENTO DA RETÓRICA

Durante a observação, a leitura em voz alta, geralmente acompanhada pela professora, desenvolvia-se de forma mecânica, centrada na emissão

de voz. Pautada nesse aspecto, a leitura deveria ser realizada com pronúncia, dicção, entonação e ritmo considerados adequados.

Para melhor visualizar como se constituíram esses episódios de leitura, serão apresentados, a seguir, procedimentos captados durante a observação nas duas salas de aula, considerando particularidades que tornaram notórias essas práticas de leitura.

LEITURA PERFORMÁTICA NA SALA DE AULA DA ESCOLA A

Em um dos episódios de leitura, desenvolveu-se a leitura oral em voz alta do poema "O homem; as viagens" de Carlos Drummond de Andrade. Durante essa atividade, os alunos se atrapalharam ao lerem o trecho em que apareceu o vocábulo "dangerosíssima". Imediatamente, a leitura foi interrompida pela professora, a qual passou a desenvolver com a turma uma técnica vocal para "desenrolar a língua", utilizando a seguinte parlenda: "O rato roeu a roupa do rei de Roma".

A classe toda participou dessa técnica vocal repetidas vezes, aumentando a velocidade da leitura sob a orientação da professora, que passou a estabelecer analogia com velocidade de automóveis: "*Vamos na velocidade de um fusca... Agora, na velocidade de um gol... Agora, na velocidade de um carro de Fórmula 1... Issol...*" (Profª Ney - EA).

Todos os alunos participaram dessa técnica vocal, sugerindo que a organização da sala de aula é decorrente de regras previamente estabelecidas. Depois de treinarem essa técnica, a professora ainda indicou uma outra, para casa: diante do espelho, com uma caneta na boca, os alunos deveriam repetir, numa média de dois minutos, a frase: "Que bom é comer bombom".

Na sequência, a leitura do poema foi retomada. Antes, porém, os alunos tiveram que repetir três vezes a palavra *dangerosíssima*. Essa preocupação com a performance durante a leitura foi detectada em outras ocasiões, mudando apenas a receita quanto à técnica vocal.

Durante a apresentação de um trabalho sobre o poeta Vinícius de Moraes, um dos alunos teve dificuldade de ler um dado da pesquisa. A professora interrompeu-o e, na sequência, recomendou-lhe o uso de técnica vocal, para melhorar a leitura: "*Agora, você vai separar as sílabas das palavras dessa música e falar de trás pra frente. Você repete comigo... Se os colegas quiserem, podem participar...*" (Profª Ney - EA).

Outra estratégia relacionada à leitura como instrumento da retórica ocorreu também durante a apresentação de um trabalho sobre Monteiro Lobato, no momento em que um aluno foi advertido porque o seu tom de voz não estava compatível com a dimensão do ambiente. E, para melhorar a leitura oral, foi aplicada uma técnica de relaxamento, acompanhada de técnica vocal: "*Respire fundo... E agora fale em voz alta as vogais repetidas vezes. Não consegue? Os coleguinhos também podem fazer o exercício juntos. Vamos lá?*" (Profª Ney - EA).

Vozes em uníssono repetiram a técnica várias vezes, juntamente com a professora, a qual controlava a performance da técnica vocal.

LEITURA PERFORMÁTICA NA ESCOLA B

A leitura oral trabalhada como instrumento da retórica foi recorrente nas aulas observadas na Escola B.

Logo no primeiro dia de observação, a leitura oral se desenvolveu seguindo uma dinâmica outras vezes repetida. Indicados pela professora, os alunos liam trecho de um texto, em voz alta, e, na sequência, a professora fazia a sua leitura, como modelo de leitura expressiva.

Nessa estratégia utilizada em todas as aulas de leitura, a professora repetia o modelo de leitura centrado na impoção de voz, sugerindo um entendimento da leitura oralizada como recurso necessário para a construção de sentidos do texto.

Nos episódios de leitura recorrentes nas aulas observadas nas Escolas A e B, emerge uma concepção artística de leitura amplamente difundida no período helenístico, época em que a leitura individual ou na presença

de um auditório deveria ser acompanhada por interpretação vocal e ou gestual, a fim de se expressar o gênero literário e a intenção do autor, pois se considerava que, sem essa arte de ler, o texto escrito estaria destinado a permanecer no papiro como traços incompreensíveis. Essa concepção artística de leitura tem sua origem na arte da oratória, por sua vez ligada à práxis teatral (CHARTIER e GUGLIELMO, 1998).

No atual contexto, essa prática não é suficiente para se produzir uma leitura significativa. Isso não quer dizer que se deva excluir a leitura expressiva das práticas escolares. Todavia, não se pode desconsiderar o texto como espaço discursivo cujo(s) sentido(s) se constrói(em) na interação entre autor e leitor, sujeitos históricos e sociais, em determinadas condições de leitura (ORLANDI, 1987).

A LEITURA COMO MÉTODO COERCITIVO

Nas práticas de leitura em voz alta no contexto das duas salas de aula pesquisadas, emergiu uma outra função da leitura oral: a leitura como método punitivo, utilizado para disciplinar.

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

A LEITURA COMO MECANISMO COERCITIVO NA ESCOLA A

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

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

Nas situações em que a tagarelice dos alunos se sobrepunha à voz da professora, esta recorria à leitura em voz alta, independente do material em pauta, para silenciar conversas paralelas, por meio de uma leitura mecânica, apenas oralizada.

Diante de uma turma bastante agitada, após várias tentativas de impor a ordem na sala através de gestos de advertências, a professora recorreu a exercícios gramaticais lidos em voz alta, para restabelecer a ordem enquanto os alunos se ocupavam de atividades escolares: "*Abram o caderno, vamos corrigir a tarefa. Comigo...*" (Profª Ney - EA).

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

Nessas práticas observadas, constataram-se atitudes passivas de supostos leitores em que foi suprimida dos alunos a oportunidade de fazer funcionar de fato os textos (BRANDÃO, 1997).

A LEITURA COMO MECANISMO COERCITIVO NA ESCOLA B

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

A leitura em voz alta, fragmentada, comprometeu então a disciplina da sala de aula. Enquanto a professora era obrigada a circular de carteira em carteira emprestando o seu livro para que os alunos dessem continuidade à leitura, muitos se dispersavam, e a sala se transformava em uma arena em que se formava um conflito de vozes de alunos misturadas aos brados da professora.

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

Um desses episódios ocorreu durante a leitura oral da crônica "Quando se é jovem e forte", de Affonso Romano de Sant'Anna. Enquanto os alunos das primeiras fileiras eram convocados para fazer a leitura oral de fragmentos da crônica, alunos "do fundo" conversavam paralelamente, atiravam papelotes nos colegas da frente, comprometendo a disciplina. Aparentando cordialidade, a professora proferiu uma sentença velada: *"Iha, fundo, vocês estão loucos pra ler; estão conversando o tempo todo... é porque querem ler?!"* (Profª Ro - EB).

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

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

Durante a semana, a professora reservou um dia para aula de leitura na biblioteca, na expectativa de que a mudança de ambiente interferisse *"no ânimo dos alunos"*. No dia determinado, eles foram encaminhados para a biblioteca, onde vários livros previamente selecionados estavam dispostos sobre uma das mesas.

Tomados os devidos encaminhamentos, procedeu-se a distribuição dos livros mediante recomendações da professora sobre a estratégia de leitura. Seria, primeiro, realizada leitura silenciosa da crônica indicada por ela e, na sequência, um elemento do grupo faria a leitura em voz alta.

Enquanto o primeiro grupo fazia a leitura oral, outro grupo conversava alto, quase aos gritos. Imediatamente, a professora procurou controlar os alunos, dizendo: *"Já sei qual vai ser o próximo grupo a*

se apresentar. Vocês estão doidinhos pra ler, não é mesmo? Já, já, vou satisfazer suas vontades" (Profª Ro - EB).

Todavia, a ameaça não surtiu o efeito desejado e outros grupos aderiram à conversa, causando um grande tumulto de vozes, levando a professora a generalizar a ameaça: *"Vocês vão ser os únicos a não voltar mais para aula de leitura na biblioteca. Vocês não sabem se comportar, então não merecem uma aula diferente"* (Profª Ro - EB).

Por alguns momentos, os alunos sentiram-se ameaçados de perder a oportunidade de participar da atividade de leitura na biblioteca, um ambiente bem mais agradável que a sala de aula, pois dispunha de ar refrigerado. Além disso, pressupõe-se que essa fosse uma maneira de escapar da rotina escolar.

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

Um aluno, eleito recentemente líder da turma, continuou conversando e logo foi advertido pela professora: *"Olha só quem continua conversando! O líder! Também?... Você deveria ser exemplo. Então, você vai ser o próximo a ler"* (Profª Ro - EB).

Todavia, o líder não acatou a ordem da professora, a qual foi pressionada por outros alunos, que exigiram dela o cumprimento de uma regra aparentemente estabelecida. Ou seja, ela deveria obrigar o líder a ler assim como havia procedido anteriormente nas situações similares. Então, o líder não teve como escapar do castigo. Ao ler, ele apresentou uma certa dificuldade na decodificação de algumas palavras. A cada "erro", era corrigido pela professora ou por alguns colegas, transformando-se em motivo de zombaria. Esse episódio, além de revelar a leitura como prática coercitiva, ainda se caracterizou como meio de expor ao ridículo o aluno que havia subvertido a ordem do ambiente escolar.

LEITURA MEDIADA PELO LIVRO DIDÁTICO

Os livros didáticos no ambiente das escolas públicas pesquisadas não fogem à regra de outras escolas públicas de nosso país. A través do Plano Nacional de Livros Didáticos, o governo seleciona os livros coerentes com a proposta de ensino de língua materna veiculada pelos PCNs (1998). Com rótulo de aprovação do governo, os livros didáticos são enviados às escolas para um processo de escolha, que ocorre a cada dois anos.

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

LEITURA MEDIADA PELO LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA A

Nas observações desenvolvidas na Escola A, evidenciou-se que o livro didático é pouco utilizado nas práticas de leitura. Nessa fase, a professora trabalhou com os alunos apenas o poema "O homem; as viagens", de Drummond, e um texto de opinião extraído do jornal Folha de São Paulo sobre a temática 'violência'.

O poema "O homem; as viagens" foi lido em duas aulas seguidas, em voz alta, de forma descontextualizada. A repetição dessa leitura acabou provocando irritação, como se constatou na fala de um aluno na segunda leitura: "*De novo o mesmo texto!!!...*".

Essa fala do aluno, porém, não foi considerada, pois a leitura vocalizada do poema prosseguiu, e, na sequência, desenvolveu-se atividade escrita, composta de questões de compreensão e interpretação recomendada pelos autores do livro didático.

Concluída a leitura oral do poema, a professora perguntou aos alunos: "*Por que o poeta Drummond teve a brilhante idéia de escrever esse poema? O que entenderam dessa leitura?*" (Profª Ney - EA).

Muitos alunos tentaram responder ao mesmo tempo, enquanto alguns permaneceram alheios à discussão. Em meio às várias respostas, conse-

guimos captar a de uma aluna: "*É que o homem é muito ambicioso, não gosta de ficar parado... é inquieto...*".

Todavia, essa leitura da aluna não foi aproveitada, perdendo, assim, a oportunidade de se depreender um dos sentidos possíveis do texto.

Na sequência, foram trabalhadas as duas primeiras questões do livro didático referentes à parte estrutural do poema e à informatividade. Questões interessantes sobre intertextualidade com um poema de Camões não foram consideradas, impedindo, dessa forma, que os alunos percebessem a relação entre textos poéticos de diferentes épocas. Também não se estabeleceu a relação do poema com o contexto histórico, social e ideológico sugerido em seu conteúdo.

Após a feitura dos exercícios programados pelos autores do livro, a professora solicitou que os alunos apresentassem suas respostas em voz alta. As respostas de uma aluna foram aceitas como corretas pela professora e, aparentemente, acatadas pelos colegas, já que muitos refizeram suas respostas após a leitura da colega. As respostas consideradas corretas foram aquelas que mais se aproximaram das respostas sugeridas pelos autores do livro didático. Depreende-se dessa atividade que foi feita uma leitura superficial do poema, cujas possibilidades de leitura são várias devido à sua linguagem plurissignificativa.

Pressupõe-se, dessa leitura descontextualizada, um conceito de texto fechado em si mesmo cujo sentido independe das condições em que foi produzido. Assim, não corrobora o argumento de que "o(s) sentido(s) de um texto resulta(m) de uma situação discursiva, margem de enunciados efetivamente realizados. Esta margem – este intervalo – não é vazio, é o espaço determinado pelo social" (ORLANDI, 1987, p. 194).

LEITURA MEDIADA PELO LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA B

Na Escola B, no primeiro dia de observação, desenvolveu-se a leitura da crônica "Quando se é jovem e forte", de Afonso Romano de Sant'Anna, do livro didático (CEREJA e MAGALHÃES, 1998, p. 4-5). Após

uma leitura fragmentada, desenvolvida sob condições precárias devido ao fato de a maioria dos alunos não possuir o livro didático, procedeu-se a realização de exercícios de compreensão e interpretação indicados no manual didático.

Conforme a professora havia anunciado no início da aula, ela corrigiu as questões de compreensão e interpretação com o livro didático aberto sobre a mesa. As respostas dos alunos foram conduzidas por pistas captadas pela professora no seu manual didático-pedagógico, como ilustra o episódio abaixo transcrito, sobre a questão "Por que a fase da juventude é associada à realeza?": "*Coleguinhas, o que significa realeza? Essa palavra não vem de rei? Então, o que um rei tem que a juventude também tem?*" (Profª Ro - EB).

Diante dessas evidências, um aluno chega à resposta indicada no livro didático, a qual é aceita pela professora: "*Ah, a juventude tem poder como os reis*".

Finda a atividade de compreensão e interpretação, aplicou-se uma atividade oral também indicada no livro didático como "leitura expressiva do texto". A frase "a juventude não sabe a força que tem", dita por um personagem ao narrador, deveria ser lida por quatro alunos em diferentes situações. De acordo com essa proposta, cada aluno deveria ler a frase com entonação diferente, procurando transmitir as impressões sugeridas a seguir: tom profético (fala lenta e impostada, alongando a última palavra da frase); tom simples e coloquial (com simplicidade, como se fala a um amigo); tom de superioridade (reforçando, com expressões do rosto e da boca, a ideia de inferioridade dos ouvintes); tom ansioso (fala rápida, nervosa, como se a pessoa tivesse pressa de transmitir a mensagem).

Alguns alunos se prontificaram em participar dessa atividade, já outros foram convidados pela professora. Após as leituras expressivas, a professora fez a sua leitura, como se atestasse a forma correta de se ler em diferentes situações. Encerradas as performances dos alunos, a professora agradeceu a "*brilhante leitura*", ressaltando que alguns se revelaram "*verdadeiros artistas*".

Nessa ocasião, a professora Ro perdeu a oportunidade de trabalhar a relação discurso-condições de produção e ainda a importância de recursos extralinguísticos, como expressão fisionômica, entonação de voz, gestos, também responsáveis pela construção de sentidos de um texto. Poderia, ainda, ter dado oportunidade para que os alunos criassem, de fato, outras situações discursivas utilizando essa mesma frase. Se assim o fizesse, a professora estaria ampliando as condições de produção de texto oral dos alunos, ao mesmo tempo em que estaria viabilizando a possibilidade de eles entenderem a leitura como o processo discursivo de um texto cujo significado se estabelece em um determinado jogo linguístico.

Esses episódios revelam as professoras como intermediárias de uma leitura dirigida pelos autores do livro didático, os quais são presumivelmente considerados detentores de um saber inquestionável. Diante dessas situações, podemos considerar as professoras aqui investigadas como reféns do material pedagógico mais acessível, o livro didático, para desenvolver práticas de leitura em sala de aula. Submetidas a essas condições, essas professoras acabam negando a seus alunos a possibilidade de construírem significados, a partir de um texto lido, com base nas suas próprias experiências e possibilidades (CORACINI, 2002, p. 69).

EXERCÍCIOS ESTRUTURAIS COMO ESTRATÉGIA DE LEITURA

A leitura reduzida ao ensino da gramática foi muito questionada nas últimas décadas. Com o advento da Teoria da Enunciação, da Linguística Textual, da Sociolinguística e da Análise do Discurso, passou-se a conceber leitura como uma prática interacionista, sustentada pela concepção dialógica de linguagem defendida por Bakhtin e outros teóricos.

Porém, as atividades de leitura observadas confirmam que a leitura como prática de interação social ainda não faz parte do cotidiano de sala de aula, como registram os seguintes episódios recorrentes nas aulas observadas na Escola B.

No segundo dia de observação na Escola B, após corrigir os exercícios de compreensão e interpretação da crônica "Quando se é jovem e forte", de Afonso Romano de Sant'Anna (CERREJA e MAGALHÃES, 1998, p. 4-5), a professora passou para a segunda parte da atividade programada: composição textual e elementos principais da narrativa.

No quadro-negro, ela transcreveu o conceito de narrativa, registrando as principais partes desse gênero literário, seguindo orientação do livro didático (ibid., p. 9). A seguir, a crônica anteriormente lida foi utilizada pela professora como exemplo, para se depreender os elementos essenciais da narrativa. Como tarefa, foram distribuídas cópias de um fragmento da crônica "A árvore que pensava" (autor desconhecido), para que os alunos identificassem os seguintes elementos composicionais da estrutura da narrativa: introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho.

A professora passou para os alunos as instruções de como se deveria desenvolver essa atividade, porque, segundo ela, na prova não poderia dar "dica". Infere-se desse episódio o uso de exercício-treino exclusivo para que, na prova, os alunos demonstrem se assimilaram ou não o conteúdo ministrado.

Outra crônica também usada como recurso para se extrair elementos da narrativa foi "Um sonho de simplicidade" (autor não identificado). Após a leitura vocalizada, foram aplicadas questões para se identificar elementos da narrativa, como tipo de narrador; personagens da história, ambiente e estruturação do tempo. Com relação ao tempo, um aluno, mostrando-se bastante espirituoso, perguntou: "*Texto, texto, quando aconteceu essa história?*".

Essa atitude do aluno revela a sala de aula também como um espaço de conflito. Todavia, a professora não interpretou essa atitude como reveladora desse propósito, uma vez que atribuiu ao aluno a responsabilidade do não entendimento daquilo que fora solicitado: "*Você não quer nada! Fez uma leitura atropelada, por isso não está entendendo a pergunta!*" (Profª Ro - EB).

Às vésperas da prova bimestral, os exercícios-treinos aplicados envolveram a narrativa poética estruturada em verso "Poema tirado de uma

notícia de jornal", de Manuel Bandeira, extraída do livro didático (ibid., p. 10). Depois de transcrever o poema no quadro, a professora fez a sua leitura expressiva do texto. Na sequência, recorreu à metalinguagem para definir narrador, discurso direto e indireto, relação entre narrador e autor do texto literário. A seguir, foram aplicados exercícios de fixação sobre elementos da narrativa, para "caracterizar personagens da história; citar ações que compõem o enredo, identificar em que pessoa a história é narrada; identificar o clímax e o desfecho da narrativa".

Percebemos, a partir desses episódios observados, a redução da prática de leitura a exercícios estruturais que pouco contribuem para se constituir uma leitura de fato significativa. Sai de cena o uso do texto para se ensinar tópicos gramaticais e, em seu lugar, entra uma atividade de cunho formalista, baseada na identificação de elementos estruturais do texto. Além disso, ainda se pode pressupor um conceito de texto fechado em si mesmo, contrário ao conceito de texto como unidade de significação constituída na interação autor-leitor.

Esses episódios revelaram estratégias de leitura restritas às camadas superficiais do texto. Todavia, não se pode desconsiderar que este também seja um modo de leitura, pois, segundo Orlandi (1987, p. 185), "a leitura é seletiva, isto é, há vários modos de leitura".

Com relação à prosa poética de Manuel Bandeira, destaca-se o fato de se tratar de uma releitura de um texto jornalístico, transformado em outro gênero textual, o poético. Consequentemente, essa transposição de gênero textual interfere na produção de leitura(s).

Ao restringir a leitura deste poema ao simples ato de reconhecimento de elementos da narrativa, aspectos essenciais para se fazer uma leitura mais profunda são descartados. Seria necessário levar os alunos a entenderem que a mudança de um texto de caráter objetivo, neste caso a notícia de jornal, para o gênero poético é fundamental para se fazer uma leitura mais significativa, ou seja, pressupõe outras práticas de leitura, a construção de outros sentidos, a produção de outros efeitos de sentido decorrentes da linguagem agora plurissignificativa (BRAIT, 2000, p. 23).

Desses episódios de leitura observados, inferimos que as propostas de práticas de leitura fundamentadas na concepção de leitura sociointeracionista sugerida nos PCNs para o Ensino Fundamental de 5ª à 8ª série está longe de se efetivar no ambiente de sala de aula, espaço privilegiado para se formar alunos-leitores críticos, especialmente nas escolas públicas, onde muitos alunos deveriam ter acesso a gêneros textuais escritos mais complexos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados aqui analisados refletem que, nas salas de aula observadas, não ocorre uma pluralidade de leituras. É nesse emaranhado de teias sociais e históricas que vai se tentando constituir alunos-leitores. Resulta daí a produção de uma única leitura, a das professoras, as quais contribuem, consciente ou inconscientemente, para a tão propalada deficiência de leitura apresentada pelos alunos, sustentada pelo discurso de senso comum de que estes são acomodados, não gostam de ler. Pressupõe-se daí a constituição de sujeitos leitores como um acontecimento apartado das relações estabelecidas no meio social no qual estamos inseridos, principalmente na escola, onde se tem a oportunidade de ler textos mais complexos.

Ao conduzir a leitura do aluno, as professoras, orientadas na maioria das vezes pela suas crenças ou pela leitura validada pelo livro didático, negam-lhe a possibilidade de construir significados com base nas leituras que ele traz do seu mundo. Dessa forma, ele é levado a acatar, sem questionamentos, atividades de leitura predeterminadas e consagradas pela tradição da escola e/ou pelo livro didático.

Foi possível constatar, na fase de observação, práticas de leitura sustentadas por uma concepção tradicional de linguagem em que a norma culta padroniza a língua, desconsiderando as diferentes situações discursivas em que ela é usada. D aí decorre o uso da leitura como treino para se falar bem, em conformidade com preceitos socialmente privilegiados e reproduzidos pela escola.

Subsidiadas por essa concepção de linguagem, as práticas de leitura observadas foram norteadas pela concepção estruturalista de leitura, a qual enfatiza a oralização, a decifração de palavras e a fluência verbal como recursos imprescindíveis para treinar bons leitores. Usada como sinônimo de recepção passiva de informações, essas práticas de leitura levaram a entender que o texto não é considerado como objeto aberto a diferentes possibilidades de leituras. Dessa forma, descarta-se a possibilidade de se formar leitores ativos, capazes de preencher os espaços lacunares subjacentes na superficialidade do texto.

É nesse ambiente escolar que alunos de duas turmas da 8ª série, sujeitos desta pesquisa, se formam leitores, assimilando preceitos para se desenvolver uma leitura certa, em conformidade com a concepção de leitura mediada pelas professoras, as quais priorizam a leitura expressiva. Assim, os alunos, treinados por meio de práticas mecânicas de leitura, consideram também a entonação, a acentuação e a pontuação como recursos fundamentais para ler de forma correta.

Apesar de todas essas contradições institucionalizadas, o fato de uma das alunas entrevistadas reconhecer a importância da escola pública na sua constituição de leitora nos impulsiona a lembrar que "navegar é preciso". Assim, torna-se imprescindível repensar a formação de alunos-leitores no contexto escolar, a fim de se romper com o discurso repressor institucionalizado e legitimado pela escola.

Somente se pode pensar em melhorar as ações pedagógicas futuras quando se pensa criticamente a prática de ontem e de hoje. Agindo assim, o professor é capaz de mudar, saindo da consciência ingênua para o estado epistemológico.

A busca de compreender sob que condições se constituem alunos-leitores de 8ª série no contexto natural de sala de aula possibilitou, nesta pesquisa, o privilégio de aguçar nossa "curiosidade epistemológica" e, nesta conclusão, nos vemos olhando a nós mesmos ao olhar o outro.

E, nessa troca de olhares, retomamos o trajeto percorrido nesta pesquisa, compreendendo que as mudanças postuladas por pesqui-

sadores em leitura podem ser concretizadas a partir da crítica lançada sobre nós mesmos, como possibilidade de nos levar a refletir sobre a nossa prática pedagógica. É aí que se instaura a possibilidade de mudança da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, possibilitando que se crie, no espaço escolar, a consciência contraditória, tanto nos professores quanto nos alunos, a fim de que se possa realmente imaginar uma sociedade mais igualitária, constituída de leitores que, ao mudar a si mesmos, tenham condições de mudar o entorno em que vivem.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo/Campinas: Educ/Mercado de Letras, 2000. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada.)
- BRANDÃO, Helena Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba; CHIAPPINI, Lúgia (Coords.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos v. 2*. São Paulo: Cortez, 1997.
- CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português Linguagens*, 8ª série. São Paulo: Editora Atual, 1998.
- CHARTIER, Roger; GUGLIELMO, Carvalho. *História da leitura no mundo ocidental*. v. 1. São Paulo: Ática, 1998.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *O jogo discursivo na sala de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- KLEIMAN, Ângela. *Leitura, ensino e pesquisa*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1989.
- MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa - terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: Mec/Sef, 1998.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *A leitura e os leitores*. Campinas: Fontes, 1987.

_____. *Interpretação* autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.

SMOLKA, Ana Luísa et al. *Leitura e desenvolvimento da linguagem* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.