

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
VIRGÍNIA HELENA DA MATTA FURTADO

**PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE ENSINO
MÉDIO DE VÁRIAS DISCIPLINAS SOBRE SUAS
AULAS DE LEITURA**

TAUBATÉ – SP
2010

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
VIRGÍNIA HELENA DA MATTA FURTADO

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE ENSINO
MÉDIO DE VÁRIAS DISCIPLINAS SOBRE SUAS
AULAS DE LEITURA

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do Título de MESTRE em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua Materna e Línguas Estrangeiras.

Orientação: Profa. Dra. Eveline Mattos Tápias Oliveira

TAUBATÉ – SP
2010

F992p Furtado, Virgínia Helena da Matta
Percepção dos professores de ensino médio de
várias disciplinas sobre suas aulas de leitura./Virgínia
Helena da Matta Furtado.- 2010.
70f.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2010
Orientação: Profª Drª Eveline Mattos Tápias Oliveira,
Departamento de Ciências Sociais e Letras.

1. Práticas de leitura. 2. Professores do ensino médio.
3. Imagem. I. Título.

VIRGÍNIA HELENA DA MATTA FURTADO

**PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO DE VÁRIAS
DISCIPLINAS SOBRE SUAS AULAS DE LEITURA**

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eveline Mattos Tápias Oliveira – Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Vera Costa – UNIVAP

Assinatura _____

Profa. Dra. Miriam Bauab Puzzo - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Dedico esta Tese de Mestrado à minha
mãe, mulher de fibra e de coragem.

AGRADECIMENTOS

A Deus, acima de tudo.

À minha mãe, pelo apoio e firmeza em todos os momentos.

Aos meus filhos Vitória e Fernando (Fefê), meus amores e minhas alegrias, pelo incentivo a este trabalho.

Ao meu companheiro querido Humberto (Bebeto), pelo apoio, pelas palavras de energia para que eu seguisse em frente ao longo desses anos de estudo.

Ao meu irmão Marco, com quem sempre pude contar para estar com as crianças.

À minha tia Nice, pela força para que eu começasse este Mestrado.

Aos meus tios, verdadeiros apaixonados pela profissão que abraçaram: ser professor.

Às Profas. Dr^{as} Miriam Bauab Puzzo e Vera Costa, que participaram da Banca Examinadora.

Aos professores do Mestrado em Linguística Aplicada, com quem fiz disciplinas e seminários, na pessoa da Coordenadora Prof^a Dr^a Maria Aparecida Garcia Rossi.

Aos colegas do Mestrado 2008.

Aos professores, sujeitos deste trabalho, pela disposição com que responderam ao questionário da pesquisa.

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - Programa Bolsa Mestrado.

Ao Ferrari, que prontamente revisou um artigo escrito por mim.

À minha assistente de muitos anos, Dália, com quem sempre pude contar.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À minha orientadora Profa. Dra. Eveline Mattos Tápías Oliveira, pelo empenho e dedicação nas horas, longas horas, em que nos reunimos em estudo. Quando as forças já estavam reduzidas, tinha sempre uma boa risada para aliviar a tensão e um otimismo incansável em cada etapa do nosso progresso.

RESUMO

A presente dissertação de Mestrado tem como objetivo identificar as marcas linguísticas que evidenciam, nas respostas dadas por professores de diversas disciplinas do Ensino Médio, como eles concebem sua prática numa aula de leitura. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, tendo como instrumento um questionário, em que se pergunta a dezesseis professores sobre essas práticas de leitura trabalhadas em sala de aula. Os sujeitos da pesquisa responderam ao questionário no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e sabiam que estavam fornecendo dados para uma dissertação de mestrado. A análise sugere que as posições assumidas pelos sujeitos nos questionários são posições, de modo geral, assertivas, com o uso de verbos, substantivos e advérbios de noção totalizante. Também há dados que evidenciam que, mesmo sabendo o destino dos questionários, os professores dialogam não com a pesquisadora, mas sim com o poder hegemônico que os avalia indiretamente por questionários e provas oficiais (como Saesp). Isso evidencia a posição dos professores no enunciado e também dá pistas de quais imagens eles têm para si e para seu interlocutor. Outro ponto obtido na análise refere-se ao modo como as aulas de leitura são conduzidas pelos professores. Os dados evidenciam que alguns professores não explicam sua prática e entre os que explicam, há os que a fazem de modo tradicional e os que a explicam, a conduzem de modo adequado com as teorias de leitura de base cognitiva (conforme Kleiman (1997) e Solé (1998)). É interessante observar que em várias respostas há o mesmo fato: os professores sentem-se distantes dos alunos, os quais são entendidos por eles como desinteressados das práticas escolares e das de leitura. Por fim, chegamos à conclusão de que entre esses professores há práticas de letramento pertinentes para se chegar ao conhecimento e usá-lo na sociedade.

Palavras-chave: Práticas de leitura. Professores do Ensino Médio. *Ethos*.

ABSTRACT

This dissertation has the objective to identify the linguistic marks which indicate, in the answers given by teachers of several subjects in High School, how practices in reading classes are conceived. In order to collect data, a qualitative research was performed, having as an instrument a questionnaire in which 16 teachers were questioned about their practices in reading skills done in the classroom. The subjects of this research answered the questions during Collective Pedagogical Working Time being previously aware that they were providing data for this research. The analyses suggest that the positions assumed by the subjects in the questionnaires are in a general perception, assertive using verbs, nouns and adverbs in a totalizing notion. Also, there are data demonstrating, even teachers knowing whom they were addressing with the questionnaire, they did not dialogue with the researcher, but the hegemonic power in which they are indirectly evaluated through questionnaires and official tests (e.g. SARESP). As a result, this demonstrates the position of the teacher in the announcement of the questions and also provides hints of which images they have for themselves and for their interlocutor. Another observation resulted from the analysis is related to how the reading classes are conducted. The data showed that some of the teachers do not explain their strategy and practice; among those who explain there are those who perform it on a traditional basis and the teachers who explain them, conduct them properly using the cognitive basis reading theories according to Kleiman (1997) and Solé (1998). It is interesting to notice that in several answers, one factor lies underneath: the teachers feel distant from the students, which in turn, are looked upon as uninterested in school practices and mainly in reading classes. To finalize we conclude that the teachers do have literacy practices in order to reach the knowledge and use it in society.

Key-words: Practices of reading. High School teachers. *Ethos*.

:

SUMÁRIO

Capítulo 1. Introdução		Página
1.1	Contexto mais amplo	09
1.2	Contexto da pesquisa	10

Capítulo 2. Capítulo teórico		Página
2.1	O aspecto social-dialógico	13
2.2	A questão da imagem	18
2.3	A identidade no momento atual	21
2.4	A interação na sala de aula	23
2.5	A leitura em foco	25
2.6	O letramento	30

Capítulo 3. Aspectos Metodológicos		Página
3.1	Tipo de pesquisa e instrumento	35
3.2	Aplicação do questionário	37
3.3	Perfil dos sujeitos	39
3.4	Escolha das respostas a serem analisadas	39
3.5	Contexto escolar dos últimos anos	40

Capítulo 4. Análise dos Dados		Página
4.1	Interlocutor pressuposto	43
4.2	A aula de leitura	47
4.3	A imagem do aluno na visão do professor	56
4.4	O que é aula de leitura na visão dos professores	65

Capítulo 5. Conclusão		Página
	Conclusão	69

Referências		Página
	Referências	72

1. INTRODUÇÃO

1.1 Contexto mais amplo

Meu ingresso no magistério deve estar ligado ao fato de minha mãe e meus tios serem professores. Cresci nesse meio escolar: ia a todos os eventos que aconteciam na escola onde minha mãe, a partir de certa data, foi diretora. Foi por esse estímulo que resolvi fazer o curso de Letras na Universidade de Taubaté; em seguida fiz Pedagogia.

Passei a dar aulas de Português e de Inglês, o que já faço há muitos anos, e venho aprendendo muito no contato com os alunos. Meu prazer nas aulas de português era sempre formar, com meus alunos do Ensino Médio, grupos de teatro em parceria com professores de outras disciplinas. Essa ação facilitava o trabalho com leitura, propiciava o surgimento de habilidades escondidas ou desconhecidas do aluno, e, além disso, servia de estímulo para que o conhecimento se processasse. Mesmo assim, percebia que havia muitos questionamentos por parte dos professores, de uma forma geral, relativos à falta de estímulo e ao desinteresse que grande parte dos alunos demonstrava em sala. Eram e (são) frequentes as colocações dos professores relativas à falta de vontade dos alunos em estudar e ao desinteresse por atividades novas que os estimulassem a aprender.

Foi nesse cenário, e com muitos questionamentos sobre o aprendizado ineficiente que eu presenciava, que me afastei da escola por dois anos para morar em Dubai, nos Emirados Árabes Unidos. Em Dubai, um dos meus maiores desafios foi aprender a língua árabe: era como um “decifra-me ou devoro-te”. Filhos em escola árabe, como toda professora, não pude ficar longe de ambiente escolar e sempre que levava meus filhos, conversava, em inglês, é claro, (é a língua do comércio e do dia-a-dia, ao lado do árabe) com os professores dos meus filhos. Qual não foi minha surpresa ao deparar com os “mesmos problemas” enfrentados por nós aqui, no Brasil. Posso dizer que foi um trabalho de sondagem, uma pesquisa de campo empírica, em que ouvia os professores falarem que os alunos estavam difíceis, que não os respeitavam, que resistiam aos estudos, enfim, os mesmos problemas que havia deixado no Brasil — um problema globalizado, como tantos outros de que nos alerta Hall (2006).

Voltei ao Brasil. Motivada para retomar minha profissão, reassumi o cargo de professora de Português do Ensino Médio. Um entrave (já previsto): percebi que a realidade escolar permanecia no mesmo ponto que estava antes de minha viagem, apresentando os mesmos problemas que presenciei em Dubai: alunos resistentes à leitura e desinteressados da aula e, em sua maioria, com comportamento difícil; escola com seus problemas de falta de funcionários; mudanças determinadas pelo Estado (Proposta Curricular); professores desestimulados sempre protestando contra a indisciplina e a falta de incentivo das famílias para que os alunos estudem.

Apesar da quantidade de material, entre livros didáticos, Proposta Curricular organizada pelo Estado de São Paulo e outros tantos materiais voltados para o professor, percebi que os próprios professores, de uma forma geral, acham muito difícil trabalhar leitura sem ser professor de línguas e são unânimes na opinião de que os alunos são muito resistentes a ler, ainda mais em outras matérias. Foi, então, que assumi a função de Professor Coordenador, com o intuito de descobrir, questionar e aprender como apoiar os professores em processos de letramento (KLEIMAN, 1996) que levassem o aluno ao conhecimento, pois sabemos que desse trabalho depende o bom desempenho do aluno em processos de avaliações sociais internos (escola) e externos (vestibulares e outros exames).

Como Professora Coordenadora percebo que o modo de trabalhar a leitura em sala de aula varia de acordo com os professores e suas disciplinas e, mais ainda, diferencia-se do modo como o professor de línguas trabalha a leitura. Observo, também, como coordenadora, nas reuniões de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), a vontade e as tentativas de professores de diversas áreas para atuar na orientação de seus alunos para que esses leiam em suas disciplinas.

Decidi estudar mais de perto como se dá o processo de leitura na sala de aula dos professores de várias disciplinas. Surgiu, então, a possibilidade de realizar o mestrado. Optei pelo Mestrado em Língua Aplicada, principalmente, por estar ligado a minha área de formação, pois ao mesmo tempo em que estudaria sobre leitura, focaria, igualmente, o trabalho do professor de forma geral.

1.2 Contexto da pesquisa

As dúvidas e os questionamentos dos professores de uma Escola Estadual de um bairro de classe média da cidade de São José dos Campos foram o ponto de partida para a presente pesquisa.

Essa escola recebe com frequência materiais variados, como livros didáticos, livros paradidáticos, além das apostilas do aluno e do professor baseadas no Currículo do Estado de São Paulo¹ que chegam todo bimestre para todas as disciplinas do Ensino Médio e Ciclo II do Ensino Fundamental. O contingente do material é vasto e abrangente e tenciona prover o professor de recursos para, entre outras atividades, trabalhar de forma mais intensa com a leitura em sala de aula. Apesar disso, o professor apresenta muitas dúvidas de como realizar esse trabalho e atribui a vários fatores a dificuldade de fazer uma atividade constante de leitura. Os professores, na sua maioria efetivos e com mais de 15 anos de prática, ressentem, como apontamos, o modo de ser dos alunos em relação à leitura em sala de aula. Com eles realizamos a presente pesquisa por meio de um questionário para saber sobre as práticas de leitura realizadas na sala de aula.

Assim, é *objetivo* da presente pesquisa identificar evidências linguísticas nas respostas dadas pelos professores das diversas disciplinas do Ensino Médio ao questionário, sobre como eles dizem que é sua prática numa aula de leitura. Para tanto, temos as seguintes *perguntas de pesquisa*:

- Para saber a rotina da aula de leitura:
 1. *Como, na visão dos professores do Ensino Médio, se dá uma aula de leitura comum na sua disciplina específica?*
- Para saber como os professores veem seus alunos:
 2. *Como os professores de Ensino Médio percebem seus alunos na aula de leitura?*
- Para verificar a noção dos professores acerca da importância da leitura:
 3. *Como os professores entendem a aula de leitura?*

Dessa forma, para entendermos a posição do professor na presente pesquisa, ou fomos buscar nos pressupostos teóricos que percebem nas relações sociais na dialogia, na questão do outro (BAKHTIN, 2006) e na leitura como busca

¹ O documento lançado em 2008 chama-se oficialmente Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

de conhecimento e formação da própria identidade (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006), material de suporte para estudo mais aprofundado sobre como se tem feito o trabalho de leitura em sala de aula.

A relevância da presente pesquisa está em mapear como a leitura é entendida e trabalhada pelos professores das várias disciplinas do Ensino Médio e em identificar o interlocutor do professor ao dar sua resposta. Entendemos, amparadas em Bakhtin (2006), que aceitar o professor como autor de seu enunciado pode trazer dados interessantes sobre sua própria prática.

Ao lado do aspecto dialógico da palavra, exploraremos a questão da identidade presente no discurso dos sujeitos em uma sala de aula. Se, como professores, esses profissionais têm uma série de questionamentos, fica clara a necessidade de se explorar a questão da identidade dos sujeitos professores em seus papéis pré-estabelecidos, dentro da sociedade globalizada em constante mutação, conforme preconiza Hall (2006).

Assim, a presente dissertação possui as seguintes divisões: no capítulo 1, teremos a introdução do trabalho; no capítulo 2, trataremos dos aspectos teóricos; a seguir, no capítulo 3, apresentaremos informações quanto à metodologia; no capítulo 4, exporemos os dados e sua análise. Por fim, apresentaremos a conclusão.

2 ASPECTOS TEÓRICOS

2.1 O aspecto social-dialógico

Fundamentamo-nos na teoria bakhtiniana (2003, 2006) que considera os sujeitos autores responsivos e ativos na dialogia com outros enunciados e outros sujeitos. A presente dissertação entende o homem como inserido numa rede semiótica² (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006, p.43) de comunicação que tem na palavra o meio de ação e relação com o meio social em que vive (p.42).

Esse autor entende que, por ser um signo neutro, a palavra pode acompanhar os mais variados signos ideológicos, pode explicar outras formas de manifestações culturais como uma tela, uma música, um gesto. A interação verbal, que permite à palavra exteriorizar a psicologia do corpo social, se dá nos atos de fala (p.43), mostrando o quanto a manifestação verbal pode estar ligada a outras manifestações semióticas (p.36). É pela linguagem que se dá a relação social, porque a palavra está impregnada de ideologia e é por ela que se dão as formas ideológicas de comunicação semiótica (p.37). “Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender sua consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito” (BAKHTIN, 2003, p.316). Paralelamente o autor mostra que o signo ideológico pode adquirir valores diferentes dentro das classes sociais e isso dá mobilidade ao signo e o faz evoluir (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006, p.47).

Ao tratarmos da palavra, faz-se necessário falar do signo, pois a comunicação se concretiza em um contexto e por meio de signos (p.44). Explicamos melhor. Estamos imersos em um universo de signos (p.32) e, como tal, entendemos que eles estão vinculados à realidade de que os corpos físicos fazem parte. Assim, ao designar uma realidade específica, é conferido ao signo um caráter ideológico que é percebido em reflexo e/ou em refração nos diversos domínios da vida social. Logo, a ideologia é inerente ao signo contextualizado (p.31), ou seja, o signo adquire outro significado exterior a ele e passa a refletir e/ou refratar outra realidade. Podemos confirmar esse pensamento bakhtiniano ao usa, como exemplo, o vinho na eucaristia cristã, que assume a conotação de sangue de Cristo. Além disso, ainda de

² Classe social e comunidade semiótica não se confundem. Pelo segundo termo entendemos a comunidade que utiliza um único e mesmo código ideológico de comunicação. (BAKHTIN, p.47, 2006).

acordo com Bakhtin (p.34), um signo pode ser compreendido por meio de outros signos, pois se insere numa cadeia ideológica em que as consciências individuais interagem umas com as outras dentro de um processo de interação social. Esse fato confirma que a ideologia não está na consciência individual, mas nas relações interindividuais dessas consciências, pois os sujeitos se encontram socialmente organizados em grupos e é nos grupos que o signo pode constituir-se e materializar-se na comunicação social (p.36).

O autor, ainda, chama-nos a atenção para essa “ubiquidade social” da palavra que “penetra [...] em todas as relações entre indivíduos, nas de colaboração, nas de base ideológica...” (p.42); pela palavra se dão as possibilidades de mudanças sociais (p.42), pois a palavra se constitui de fios ideológicos e perpassa todas as relações entre indivíduos, principalmente nas de base ideológica. Verificamos que o filósofo russo destaca a importância da significação da palavra e explica que, sem essa significação, perdemos a própria palavra. (p.50).

Ao afirmar que a linguagem e o pensamento do homem são inter-subjetivos, Bakhtin propõe que a linguagem é viva e, conseqüentemente, observada dentro de uma situação de comunicação (BAKHTIN, 2003, p.313). Para ele, a linguagem é constituída de enunciados. É possível identificar em um enunciado não só um conjunto de orações, ou escolhas lexicais, mas também o estilo, a intenção, a ideologia... Para Bakhtin, um enunciado jamais irá se repetir, porque os contextos, os falantes, os tempos não se repetem; sempre são autênticos. Verificamos, ao entender a linguagem nessa perspectiva, que a palavra, no enunciado, dialoga com elementos extralinguísticos que se ligam a outros enunciados, tendo os sujeitos como autores. Visto dessa forma, ao tratarmos do enunciado, notamos que os elementos linguísticos são um meio pelo qual se dá o enunciado.

Esse ponto é importante para a análise do presente trabalho, porque verificaremos as respostas dos sujeitos da pesquisa, os professores, entendendo suas respostas como enunciados, ou seja, como um elo na cadeia comunicacional que ecoa e se liga à realidade, ao contexto. Assim, procuraremos entender os extratos como produtos dos sujeitos de um tempo, o momento atual da educação, e analisaremos os aspectos linguísticos nesse sentido. Recorremos a Bakhtin (p.329), quando descreve o enunciado como um conjunto de sentidos³ no qual ocorre a

³ Grifo do autor.

relação com outros enunciados-objeto-falante⁴, representando a dialogia que supera a relação linear dos aspectos lingüísticos. O sujeito do discurso é uma das vozes e não a única para se obter o sentido do enunciado, que tem sua materialidade no texto. Bakhtin (p.331) nos chama a atenção para observarmos que as relações dialógicas são amplas e acontecem mesmo com enunciados distantes no tempo e no espaço. Por ser uma unidade significativa, o sentido do enunciado está ligado ao valor e é responsivo.

Bakhtin (p.301) também nos faz perceber que, ao observarmos um enunciado, os autores remetem a uma imagem importante dos interlocutores. Para ele, a comunicação se concretiza na contextualização da vida (BAKHTIN, 2006, p.44), observando que a forma de comunicação de cada grupo social pode ser vista na questão dos *gêneros do discurso*. Esses gêneros são mais ou menos flexíveis e, geralmente, correspondem a um grupo de temas ou formas de enunciados, os quais refletem as condições e finalidades de cada campo da atividade humana *pelo conteúdo e pelo estilo* de linguagem que não acontece somente pela escolha lexical ou gramatical, mas *pela construção composicional* (BAKHTIN, 2003, p.261).

Conhecer os gêneros leva-nos a entender o funcionamento das instituições, pois em cada campo existem e são empregados gêneros correspondentes. Certas condições e funções geram gêneros apropriados, ou seja, eles apresentam enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (p.266). Entendemos, assim, que o estilo está ligado a certas unidades temáticas de determinadas unidades composicionais, que configuram tipos de construção do conjunto, acabamento, a relação do falante com os ouvintes, leitores, parceiros, o discurso do outro; todos que participam com ele da comunicação discursiva.

Os gêneros do discurso são ricos e diversificados e seu repertório se diferencia em cada campo (p.262). Dividem-se em gêneros discursivos primários: originários da comunicação discursiva imediata; e gêneros discursivos secundários: romances, dramas, pesquisa científica, mais complexos, que podem reelaborar e incorporar os gêneros primários (BAKHTIN, 2003, p.263).

Segundo o autor russo, a alternância dos sujeitos do discurso, leva a criar limites nos enunciados das diversas atividades da vida, dependendo das condições e situações de comunicação (p.275). Essa alternância de sujeitos do discurso é

⁴ Grifo meu.

observável em todas as formas de discurso e, toda réplica, por mais breve que possa ser, está interligada aos enunciados da comunicação discursiva, aos enunciados dos diferentes sujeitos: os *outros*.

Entendemos que o falante está determinado a uma compreensão responsiva, “ele não espera uma compreensão passiva [...] que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, [...] uma participação” (p.272). O filósofo russo acrescenta, ainda, que “todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante [...]” e pressupõe que outros enunciados o antecederam, sejam seus ou alheios, com os quais se relaciona (*idem*). Esse ponto também nos interessa muito, pois analisaremos, nas respostas de nossos sujeitos, com quem eles conversam, a quem remetem seus enunciados (ver análise). Assim, concordamos com Bakhtin, quando o autor aponta que

Os limites de cada enunciado concreto como unidade de comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado — da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico — tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros: depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro [...]). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. (BAKHTIN [VOLOSHÍNOV], 2006, p.27)

Cada grupo social e cada época têm suas formas de discurso na comunicação socioideológica, como podemos observar nessa questão dos gêneros do discurso apresentados por Bakhtin. Os gêneros representam as várias atividades humanas e são mais ou menos flexíveis, mas geralmente correspondem a um grupo de temas ou formas de enunciação que são formas de comunicação verbal, relativas às relações de produção e à estrutura sociopolítica (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], p. 2006, p.44). É sabido, no entanto, que a interação verbal se dá coordenada pela hierarquização das relações sociais, adaptando, a essa hierarquização, a enunciação.

Com o estabelecimento de uma hierarquia no discurso, no enunciado, dá-se um consenso social para que a interação verbal ocorra (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006, p.45). O signo, por conseguinte, responde a qualquer mudança nas formas

organizadas socialmente e pela interação dos indivíduos. O signo e o ser influenciam-se mutuamente.

Como vemos, a palavra, no enunciado, pressupõe uma compreensão ilimitada, além da *imediata* (grifo do autor), uma compreensão em que sempre se considere o outro, não apenas o outro imediato. Entretanto, a palavra espera ser respondida e responder. Por entender que o homem não se encontra sozinho no mundo, Todorov (2003, p.XXVII) lembra-nos, na introdução da obra *Estética da criação verbal*, que Bakhtin se firma na realidade social ao mostrar que a linguagem e o pensamento do homem são intersubjetivos. O filósofo russo, de acordo com Todorov, criticou a linguística estrutural e a poética formalista que relegam a linguagem a um código e não tratam do discurso que “é uma ponte lançada entre duas pessoas, elas próprias socialmente determinadas”. Bakhtin/Volochínov (2006, p.72) ressaltam que “para observar o processo de combustão, convém colocar o corpo no meio atmosférico, da mesma forma, para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos — emissor e receptor do som —, bem como o próprio som, no meio social”.

Para entendermos melhor o quanto pode ser prejudicial o isolamento de elementos linguísticos para a análise formal, verificamos que Bakhtin/Volochínov diferenciam a relação entre significação contextual de um enunciado concreto — o tema — e a significação da palavra, frase ou oração na língua, compondo esses últimos, na visão deles, uma investigação abstrata dos elementos linguísticos. O aspecto semântico e linguístico, ou seja, o extra-verbal e o verbal compõem o enunciado concreto. Logo, uma análise segmentada dos elementos formais de um texto não leva em conta o momento histórico ao qual pertence o enunciado, nem mesmo seu o sentido como enunciado (SOUZA, 2002, p.113).

Ao considerar que o enunciado concreto tem uma *expressividade*, como nos destaca Souza (p.118), fica claro que embora o enunciado seja concreto, único, essa *expressividade* se constrói com a ajuda dos recursos linguísticos, embora ela não esteja no sistema da língua e nem da realidade objetiva (SOUZA, 2002, p.119). De acordo com o Bakhtin, “o sistema da língua possui as formas necessárias para manifestar a expressividade [...]” e essa expressividade se relaciona com o enunciado concreto e seu acontecimento único.

2.2 A questão da imagem

No momento em que *ser* e *signo* se aproximam pelo uso da palavra no discurso, o *ser* (locutor) promove a construção de uma imagem de si, a qual se efetua, independentemente de os parceiros do discurso terem total consciência do fato, pelas trocas verbais (AMOSSY, 2005, p. 9). A essa construção de uma imagem dá-se o nome de *ethos*, que na retórica clássica significava mostrar os traços de caráter do orador, como forma de persuasão (p.10). A construção da imagem de si no discurso é tratada também nos trabalhos de Maingueneau (2005; 2008) que relaciona a noção de *ethos* ao *tom*, tanto na escrita quanto na fala. O *tom* destaca no enunciador o *caráter* — que designa traços psicológicos — e a *corporalidade*, que além de se referir à compleição corporal representativa do “mover-se no espaço social” (AMOSSY, 2005, p.72,). Explica a autora: “A maneira de dizer autoriza a construção de uma verdadeira imagem de si”, o que leva à inter-relação entre locutor e locutário (p.16-17). Igualmente, para a autora, o *ethos* se relaciona ao locutor e sua legitimação pela fala.

Os *outros*, para Bakhtin (2006, p.301), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva. Para o filósofo russo, um traço essencial do enunciado é seu direcionamento a alguém. Nesse direcionamento há a construção da imagem de si no discurso, que pode modificar as representações prévias, pois apresentar imagens novas e igualmente o proferimento de um discurso significa atribuir uma realidade aos papéis e imagens do orador que eles autorizam. E essa autoridade do locutor é também produzida pelo discurso em uma troca verbal que permite reconhecer sua legitimidade (AMOSSY, 2005, p.138)

Amossy introduz na análise de *ethos* a noção de estereótipo (p.137) e confirma a necessidade de considerar a posição do locutor explicando que a noção de *ethos* possibilita refletir sobre a adesão dos sujeitos a uma posição discursiva. A autora mostra-nos que a adesão pode ser evidente em discursos filosóficos, publicitários, políticos.

Também em seu trabalho, Amossy (2005, p.71) explica que o *ethos* está ligado ao que é não-dito e isso decorre do fato de o público construir representações da imagem do enunciador antes mesmo que ele fale, ao que a autora nomeia de *ethos* prévio. A autora esclarece, ainda, que há tipos de discurso em que o co-enunciador não dispõe de representações prévias do *ethos* do enunciador, como

ocorre no romance. E o fato de um texto pertencer a certo “gênero de discurso ou a um posicionamento ideológico, induz expectativas em matéria de *ethos* (p.71). Charaudeau e Maingueneau (2004, p.272) propõem a figura do “fiador”, definida como uma representação dinâmica de uma imagem (moral, comportamental, visual, profissional...) que o enunciador quer/tem para si dependendo do seu público-alvo.

Sendo assim, verificamos, de acordo com Amossy (2005, p.77) que, em qualquer situação de comunicação, o *fiador*, o enunciador e o co-enunciador se instauram em uma cronografia (um momento) e uma topografia (um lugar) em que acontece o discurso. Segundo Bourdieu, citado por Amossy (p.120-121), o autor exerce uma ação sobre o auditório que não é linguageira, mas social; o autor evidencia que a autoridade desse autor não depende da imagem de si no discurso, mas de sua posição social. E essa imagem está ligada à questão da legitimação; o discurso não tem autoridade a menos que pronunciado por pessoa legitimada, em situação legítima e diante dos receptores legítimos, visto que o poder das palavras se dá pela adequação da função social do locutor e de seu discurso. Decorre, ainda, segundo Bourdieu (AMOSSY, p.121) que “A eficácia simbólica das palavras, só se efetiva quando aquele que a sofre reconhece aquele que a exerce como capacitado a exercê-lo”. A palavra torna-se eficaz não pelo que ela enuncia, mas por aquele que a enuncia e pelo poder do qual está investido diante do público.

Para o autor francês, o *dizer* se dá na lógica da troca que acontece como interação social; os participantes são agentes sociais e o discurso é visto de uma perspectiva *interacional*. Nessa situação, em que o discurso será eficaz na troca entre participantes, em uma perspectiva *institucional*, vê-se a troca associada às posições ocupadas pelos participantes (p.121). A eficácia da palavra no interior da troca verbal não se interessa pelos rituais sociais que estão fora da prática linguageira, mas se preocupa com os dispositivos da enunciação. Dentro dessa perspectiva pragmática, fica definido o *ethos* como um fenômeno discursivo e não como *status* social do sujeito empírico. O *ethos* discursivo vai se integrar ao estudo da interlocução que considera os participantes, o cenário e o objetivo da troca verbal. Notamos, então, que o *ethos*, visto da perspectiva pragmática, constrói-se na interação verbal e é interno ao discurso.

2.3 A identidade no mundo atual

Ao tentar entender a questão da construção da imagem de si no discurso, somos impelidos a pensar na questão da identidade nos dias de hoje. A sociedade encontra-se em transformação, assim como tudo que a ela se relaciona: paisagens culturais, sexualidade, raça, gênero entre outros. O indivíduo moderno vive um processo em que as velhas identidades, que traziam estabilidade ao mundo social, estão em transformação. Igualmente, estão se transformando as identidades pessoais, visto que ocorre, nas palavras de Hall, uma perda do “sentido de si” estável, conhecida como a descentração do indivíduo que vive em plena “crise de identidade”, pois as referências e estruturas que geravam sua estabilidade, estando em mudança, afetam suas identidades que se deslocam e se fragmentam (HALL, 2006, p.78).

Ao falarmos de identidade, retomamos o sujeito do *Iluminismo*: normalmente descrito como masculino, indivíduo centrado, unificado; o centro do eu de uma pessoa era a sua identidade. Esse sujeito sociológico interagiu com valores pertencentes a uma cultura. Trata-se de uma concepção sociológica clássica, da qual a identidade se forma da “interação” entre o eu e a sociedade, num diálogo com culturas exteriores e outras identidades. Entretanto, esse sujeito, que parecia estável, assim como seu mundo cultural, está, nos dias de hoje, contracenando com um mundo pluriforme pois fazem parte dele outras identidades e o processo de identificação pelo qual ele se reconhecia em suas identidades culturais, tornou-se provisório, variável e problemático (p.11-12).

Temos, então, o sujeito pós-moderno, que assume identidades diferentes, não unificadas; há muitas identidades possíveis no processo de “globalização” em que vivemos (HALL, 2006, p.14). Podemos tomar como exemplo uma sociedade japonesa, com tradições milenares que percebe seu povo em franca mudança em termos de consumismo e com dificuldade para perpetuar suas tradições. Podemos dizer que é um momento de transição, pois as mudanças sociais se espalham por todos os cantos do mundo. As estruturas se deslocam e são preenchidas, de acordo com Ernest Laclau (1990), referenciado por Hall (2006, p.16), por “uma pluralidade de centros de poder”. Logo, essa sociedade está se deslocando por forças fora de si e, apesar de não se desintegrarem totalmente, a identidade está aberta e dela resultarão novos sujeitos e novas identidades.

Giddens, Harvey e Laclau, citados por Hall (2006, p. 18), apesar de apresentarem leituras diferentes sobre as mudanças do mundo pós-moderno, destacam a descontinuidade das identidades. Hall, por sua vez, evidencia-nos sua preocupação com as *concepções mutantes* do sujeito humano, entendido como “figura discursiva” (p. 23). O indivíduo não se apoia mais nas tradições e esse deslocamento do sujeito moderno se caracteriza pela ruptura nos discursos do conhecimento moderno (p.34) em que o homem passa por várias descentrações ao longo de sua história. Entre as descentrações da identidade e do sujeito, Hall (p.34, 36, 40, 43) cita cinco que são importantes, referentes: ao pensamento marxista, que entende o sujeito como produto da sua história; à descoberta do inconsciente por Freud (identidades, sexualidade formadas por processos psíquicos); à língua como um sistema que preexiste a nós, como exposto por Saussure, que afirma que não somos “autores” das afirmações que fazemos; ao poder disciplinar relacionado à regulação e vigilância, exposto por Foucault; ao feminismo, como crítica teórica e movimento social. Essa discussão de Hall muito interessa ao presente trabalho, pois, como será evidenciado na análise, a escola, o papel dos professores e dos alunos está em um “estado de crise” na atualidade e esse dado é latente nas respostas dos professores sujeitos da presente pesquisa (ver Análise).

2.4 A interação na sala de aula

Ao considerar as transformações nas identidades, bem como sua hibridização, dentro de um painel de mudanças na sociedade como um todo, as teorias de aquisição do conhecimento não poderiam se manter estáticas e indiferentes a esse processo. Assim, atentos a essas mudanças sociais e históricas, nos reportamos a Vygotsky e suas pesquisas sobre o pensamento e a maneira como se dá a aquisição da linguagem.

Cole e Scribner (VYGOTSKY, 1991, p.15) afirmam que Vygotsky se baseava na teoria de Marx de que mudanças históricas na vida material levam a mudanças na consciência e no comportamento humano. O autor associa essa visão de Marx a questões psicológicas concretas (p.9) e destaca que Engels se refere ao uso de instrumentos no trabalho humano que levem à transformação do homem permitindo que ele transforme sua natureza.

Observamos que Cole e Scribner (p.6) também explicam que Vygotsky procurava uma abordagem mais ampla dos processos psicológicos superiores, pois, até então, havia teorias que tendiam para as ciências naturais (mais quantitativas) e outras para as ciências mentais (mais subjetivas). A abordagem vygotskyana permite explicar o desenvolvimento do pensamento relacionando formas simples e complexas de um dado comportamento que se configura em um contexto social.

Vygotsky propõe, de acordo com Cole e Scribner, um mecanismo que permite à pessoa chegar à sua própria concepção simbólica da realidade. Trata-se de um mediador que permitirá ao indivíduo atingir seu desenvolvimento; pode-se dizer que é um caminho entre a pessoa e o mundo físico por meio da interação do homem com o ambiente; são caminhos para sua individualidade. E é esse o ponto que usaremos em nosso trabalho, ao discutirmos o papel mediador do professor na aula de leitura (ver Análise).

Sobre o desenvolvimento da criança, Vygotsky explica, ainda, que o aprendizado precede o desenvolvimento, logo, o desenvolvimento intelectual

[...] não é compartimentado de acordo com os tópicos do aprendizado. O seu percurso é muito mais unitário, e as diferentes matérias escolares interagem, contribuindo com ele. Embora o processo de aprendizado siga a sua própria ordem lógica, desperta e dirige, na mente da criança, um sistema de processos oculto à observação direta e sujeito às suas próprias leis de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1987, p.88)

O desenvolvimento ocorre, ainda, na interação com um adulto ou com alguém mais experiente que, segundo Vygotsky, pode levar a criança “[...] a fazer mais do que faria sozinha. Veremos, assim, que na aprendizagem da fala, bem como, na das matérias escolares é importante que haja a imitação. Para o autor, a aprendizagem decorrente da cooperação, leva a criança ao aprendizado que espera mais do que funções amadurecidas, mas as funções em amadurecimento: zona de desenvolvimento proximal.

Um aspecto importante na relação pedagógica, de acordo com Cordeiro (2009, p.98) é o fato de ela acontecer por meio do discurso, do diálogo ou da linguagem em todas as práticas de sala de aula. Essa característica linguística mostra-nos como se dá o discurso na sala de aula, ao mesmo tempo em que situa as interações entre professor e aluno e entre os próprios alunos. A linguagem

estrutura a relação pedagógica e é poderosa influência na aprendizagem dos estudantes (p.99)

Observamos, ainda, na obra *a Formação Social da Mente* (VYGOTSKY, 1991), que, para Vygotsky, a criança aprende a usar a linguagem para planejar ações futuras, indo além das experiências prévias. Numa fase mais avançada, a criança faz uso da linguagem para a solução de problemas quando a fala socializada é internalizada e a linguagem adquire uma função *intrapessoal* ao lado de seu uso *interpessoal*. A função planejadora da linguagem, assim, efetua uma mudança no aspecto psicológico da criança, pois, como nos fala o psicólogo russo, a internalização da fala social é a socialização do intelecto prático da criança. Dessa forma, Vygotsky (1991) concebe a atividade intelectual verbal como a fase em que as funções emocionais e comunicativas se ampliam, juntamente com a função planejadora, pois por meio da linguagem, a criança providencia instrumentos para a solução de tarefas, planeja soluções e, conseqüentemente, controla seu comportamento (p.30-31). Essa função planejadora será um item interessante para observarmos o modo como os professores organizam sua aula de leitura.

2.5 A leitura em foco

Muitas práticas em nossas escolas, ainda perpetuam a imagem negativa que o aluno tem das aulas de leitura. Práticas desmotivadoras (KLEIMAN, 1997,p.16), que focalizam mais o trabalho formal da linguagem, consideram mais o conhecimento fragmentado do que a formação do leitor funcional. As concepções de leitura são muito equivocadas. Fala-se em ler, referindo-se ao aprendizado de gramática, à memorização de regras gramaticais, ou seja, o texto é apenas pretexto para o trabalho tradicional com a leitura.

A prática da leitura do texto⁵ fechada no próprio texto encontra-se em grande escala em muitos livros didáticos. Quando um gênero discursivo aparece no livro didático, é considerado, com frequência, apenas o texto pelo texto sem considerar, em grande parte dos casos, a importância que os gêneros discursivos têm ao representar as diversas formas de atividades do ser humano. Ler é atribuir um sentido que extrapola a simples tradução do que o autor quer dizer; é recorrer a

⁵ Esclarecemos que os livros de Solé (1998) e de Kleiman (1997) usam a nomenclatura *texto* e não *gênero* porque as ideias bakhtinianas ainda não haviam sido amplamente divulgadas nessa época.

conhecimentos prévios, inferir para compreender o texto escrito (p.23). A leitura pressupõe um processo dinâmico de construção do sentido do texto (KLEIMAN, 1997, p.19; SOLÉ, 1998, p.22).

Baseados em Vygotsky (1987, 1991, 2004), tomamos a participação nas relações com o outro como um dos principais aspectos que estruturam a forma do indivíduo atingir o conhecimento. E ao nos reportarmos ao trabalho de Kleiman (1997), referente ao processo de leitura, entendemos a importância da interação do professor para a formação do leitor:

[...] acreditamos, como Vygotsky e pedagogos neovygotskyanos, que a aprendizagem é construída na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns. Como no caso, trata-se de aprender a ler no sentido cabal da palavra (em que *ler* não é o equivalente a decifrar ou decodificar), a aprendizagem que se dará nessa interação consiste na leitura com compreensão. Isto implica que é na interação, isto é, na prática comunicativa em pequenos grupos, com o professor ou com seus pares, que é criado o contexto para que aquela criança que não entendeu o texto [...] (KLEIMAN, 1997, p.10)

A autora nos chama a atenção para a leitura como prática social em que depositamos nossos valores, nossas atitudes, nossas crenças (p.10). Para ler precisamos nos valer dos nossos objetivos, ideias e experiências prévias, fazendo previsões e inferências (SOLÉ, 1998, p.23). Contudo, Kleiman (p.15) nos faz atentar para o espaço cada vez menor que a leitura tem no cotidiano do brasileiro. Seu ambiente de letramento é cada vez mais restrito, tanto dentro quanto fora da escola e, como nos mostra a autora, muitos profissionais que trabalham com leitura, não são leitores de fato.

Ao reconhecer que a leitura é um processo e, como processo, implica uma visão de mundo do leitor que traz o seu conhecimento prévio para a leitura, baseamo-nos em Kleiman (1997) no que diz respeito à contextualização da leitura e ao prazer que norteia o ato de ler. Buscamos suporte para refletir sobre as práticas tradicionais de leitura que ainda ocorrem em sala de aula, ainda distantes do letramento que deve suplantar a tradicional decodificação dos aspectos formais da linguagem, permitindo ao indivíduo se apropriar da leitura de forma responsável, prazerosa que lhe permitam atuar nas mudanças intra e interpessoais.

Pela falta da leitura significativa, muitas pessoas se detêm no aspecto formal do que está escrito e aceitam perfeitamente uma interpretação inconsistente do que

leem. É preciso levar o leitor, em formação, a perceber que a escolha gramatical ou lexical não é aleatória e há sempre uma intencionalidade do autor nessa escolha e no momento em que isolamos um termo para analisá-lo fora do contexto de origem, perde-se o sentido do mesmo. Ao interpretarmos as pistas textuais e contextuais que o texto nos dá, podemos perceber a intencionalidade do autor e Kleiman (1997, p.20, 92,93) enfatiza que “Processar o texto é perceber o exterior, as diferenças individuais superficiais; perceber a intenção [...] atribuir uma intenção ao autor, é chegar ao íntimo, à personalidade através da interação”.

No entanto, muitos professores trabalham propondo atividades de pergunta e resposta, chamadas de interpretação no livro didático, e isso requer do aluno apenas informações que estão no texto, trabalhando, ainda, com a sinonímia que nem mesmo requer do aluno a leitura do texto.

Chamar a atenção para os indicadores que surgem nos textos, pistas que o autor oferece, à medida que lemos, serve para acionar o conhecimento prévio e torna-se muito útil, quando se pretende extrair ideias centrais do texto e fazer anotações sobre o que foi estudado (SOLÉ, 1998, p.28-29). É preciso perceber, como já apontamos, que um texto escrito é produto de uma intencionalidade, ou seja, alguém com alguma intenção escreveu para informar, influenciar, persuadir (KLEIMAN, 1997, p.23).

No entanto, nos parece, que a prática de leitura em sala de aula ainda acontece, sem que haja a interação entre professor e aluno, sem que se interceda de forma que o aluno construa sua independência leitora. Sabemos, porém, que é na interação que se processa o aprendizado e que a atuação do professor é mediadora de um desenvolvimento que está latente no aluno, mas que ele precisa dessa interação com o professor para que o desenvolvimento se processe, como podemos nos lembrar do que ocorre quando se considera o potencial do aluno ou ZDP (zona de desenvolvimento proximal) (VYGOTSKY, 1991, p.97) é preciso considerar que atuar, mediar, interagir devem inevitavelmente fazer parte das práticas docentes que objetivam o indivíduo crítico, que consiga se posicionar nas práticas da vida, por conseguir transferir seu conhecimento para situações além da sala de aula.

Verificamos dentro da nossa pesquisa que os sujeitos/professores destacam o desinteresse do aluno frente a atividades diferentes e que os professores parecem não saber mais como atraí-los para a leitura, visto que rapidamente sua atenção se

desvia ou, como falam alguns professores, esses alunos parecem entreter-se por pouco tempo no ato de ler um texto. Notamos que, de forma geral, o professor tem procurado meios de despertar o interesse dos alunos na leitura de livros, para que ler torne-se um de seus hábitos (KLEIMAN, 2002, p.27). Kleiman, ainda, nos mostra que um *“primeiro passo na formação de leitores é a sedução, tornando a atividade de leitura o mais atraente possível”*.

Entretanto, no processo de aquisição de estratégias que levem à leitura, são requeridos diferentes graus de cognição, pois é por suas capacidades que ele se atrairá mais ou menos para as opções de leitura. Seja em qualquer das várias atividades que permitam ao aluno ler, ele estará sempre em contato com os diferentes gêneros e seus variados suportes. A aprendizagem, no entanto, só será significativa se o indivíduo transferir o que aprendeu para as práticas sociais (p.28).

A autora afirma que é importante um programa que desenvolva o interesse do aluno pela leitura por meio de atividades que o levem à familiarizar-se com determinadas práticas sociais (p.27). Em estágios iniciais, o professor, como mencionado anteriormente, é um mediador que fornece modelos de estratégias de leitura (*idem*). Atentos à questão da mediação, verificamos que Martins (2008, p.20-21) nos fala sobre a importância da presença de um adulto para motivar a criança para o aprendizado, de acordo com a pedagogia de Freinet.

Essa pedagogia enfoca a importância dos projetos na escola que, de acordo com Martins (p.30), são atividades em que o aluno não é afrontado pelo intelectualismo, mas ao contrário, sente-se livre para manifestar-se, mostrando o que traz de conhecimento e experiência, ao expor suas potencialidades de forma natural. A prática do projeto precisa ser conduzida adequadamente, pois se trata de um contexto de participação da criança em situações do mundo real e, ao dialogar, a criança desenvolve a linguagem, ao mesmo tempo em que sua personalidade se desenvolve. Assim, ela identifica seu papel na sociedade (p.29). A autora ainda explica (p.30) que os canais de expressão da criança estão abertos, dando vazão às emoções e à afetividade, evitando o intelectualismo excessivo que, entre seus efeitos negativos, possibilita o analfabetismo funcional.

Kleiman (2002) corrobora essa visão afetiva de Martins. Ao tratar de leitura, a autora afirma que

Somente quando se ensina ao aluno a perceber esse objeto que é o texto em toda sua beleza e complexidade, isto é, como ele está estruturado, como ele produz sentidos, quantos significados podem ser aí sucessivamente revelados, ou seja, somente quando são mostrados ao aluno modos de se envolver com esse objeto, mobilizando os seus saberes, memórias, sentimentos para assim compreendê-lo, há ensino de leitura. (KLEIMAN, 2002, p.28)

A autora destaca, ainda, a importância da formação teórica do professor na área de leitura (KLEIMAN, 1997, p. 17); lembra-nos que ler é uma atividade de interação *“entre dois atores sociais”*: o autor e o leitor e cabe ao professor mediar essa interação, principalmente porque há problemas de comunicação entre leitores escolares e o professor poderá ajudar o aluno a desenvolver sua capacidade de compreender textos (KLEIMAN, 2002, p. 28). Logo, é preciso recorrer não a uma variedade de modelos cognitivos para se entender o texto escrito. Kleiman (p.29) dá ênfase ao modelo interativo de processamento e compreensão do texto, mostrando que é preciso que ocorra uma interação do material escrito e do leitor para que se efetive a compreensão.

Kleiman ressalta, ainda, as teorias sobre leitura para a formação do professor e cita os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A autora destaca que há três tipos de teorias: as teorias e modelos sobre práticas sociais da escrita ou Estudos de Letramento elaborados a partir das ciências sociais (*interação, letramento e funcionamento do discurso*); as teorias que desenvolvem os conceitos de Bakhtin (1982) de gênero que têm sua base na linguística textual (*linguagem e situação comunicativa*); e as mais conhecidas, em termos escolares, são as teorias sociocognitivas da compreensão: psicologia cognitiva em que a linguística aplicada se baseou teoricamente, especialmente por meio do modelo interativo (*dos processos mentais do sujeito: compreensão, memória, inferência*) (KLEIMAN, 1997, p.29-30).

2.6 O letramento

Diante dessas teorias, o conceito de Letramento caracteriza as diferentes formas de domínio da escrita, desde o conhecimento do alfabeto até o uso de textos variados para aprender um assunto (KLEIMAN, 2002, p.30). E com a demanda crescente para se utilizar a língua escrita socialmente, é preciso que a escola prepare seu o aluno para fazer uso com autonomia da palavra escrita. Os estudos

de letramento enfocam, bem sabemos, o uso da língua escrita em práticas socioculturais, em que ensinar a ler e a escrever é inserir o aluno no contexto da escrita, a partir de sua história, da situação e do objetivo da leitura e escritura dentro dos diferentes grupos e sociedades. A leitura, como nos aponta a autora, como letramento se preocupa com os textos inseridos nas práticas socioculturais e o contexto em que se dá essa leitura (p.31), mantendo a hierarquização entre as instituições e suas práticas, pois as relações sociais de poder legitimam alguns gêneros e algumas práticas.

Na escola se ensina a ler e escrever usando um mesmo modelo em qualquer comunidade. O uso da língua escrita, no entanto, difere nas comunidades pelas necessidades comunicativas. Como podemos perceber ao compararmos um lugar no meio rural, no Nordeste, e uma cidade como São Paulo. Verificamos que o ensino da língua escrita e da leitura deve se adequar à realidade social do aluno, mas é preciso que se estenda para o uso da escrita nas comunidades tradicionais (p.32).

Sabemos que o processo de aquisição da escrita se dá com certa dificuldade, pois na leitura a distância entre os interlocutores leva a uma série de dificuldades, das quais podemos destacar as diferenças da linguagem no texto escrito e na fala. A escrita pode ser reestruturada, revista, elaborada e essa estruturação diferente pode causar dificuldades de processamento do ponto de vista cognitivo (KLEIMAN, 1997, p.37). “Do ponto de vista do processamento, escrita é complexa porque requer a manutenção na memória de um grande número de palavras antes de poder fechar a unidade” (p.38). Para compreender o texto escrito, também é necessário identificar pronomes e nomes que se referem a termos já apresentados e que o autor não vai repetir para não carregar a memória de trabalho (p.38). Ao lado desses dificultadores da compreensão, está o fato de o leitor desconhecer o assunto. Dessa forma, é preciso que o professor fique atento para sanar possíveis dificuldades típicas da escrita que possam atrapalhar a compreensão (KLEIMAN, 1997, p.39).

Kleiman (1995, p.30), ainda nos mostra que é preciso pensar na aquisição da escrita como um processo de continuidade ao desenvolvimento lingüístico da criança, em vez de ver essa aquisição como uma ruptura característica da prática escolar.

Podemos entender que, segundo Kleiman, o ensino da língua escrita é um processo de inserção do aluno nas práticas legitimadas da língua escrita,

principalmente para alunos oriundos de famílias com baixa escolaridade. Isso se deve ao fato de as práticas socioculturais de letramento mais valorizadas pela sociedade serem impostas pela escola — pois as relações de poder levam um grupo tido como mais poderoso a impor suas práticas para os outros grupo —, valorizando modos de escrever e de fazer a leitura ou, ainda, de falar sobre a leitura e a escrita (KLEIMAN, 2002, p.32). Essas práticas letradas na escola não representam problemas para crianças que vêm de ambientes escolarizados, que têm contato com tipos diversificados de gêneros discursivos, que vivenciam práticas como, por exemplo, a leitura oral de histórias, realizada por um adulto. Há uma atmosfera de carinho e, para Kleiman (p.34), a leitura é uma experiência que traduz afetividade, na qual, simultaneamente, podem ser assimilados os valores sobre a escrita, adquiridos nas interações.

Assim, um trabalho de letramento com a leitura e a escrita envolve o engajamento do estudante “em atividades prazerosas de leitura na escola” com o objetivo de “desenvolver o gosto pela leitura” (KLEIMAN, 2002 p.34), levando a desenvolver hábito de ler. Além disso, se pensarmos na concepção social da escrita, devemos fazer dos nossos alunos indivíduos letrados, para que dominem os diversos discursos das mais diferentes instituições, com capacidade de fazer uso de qualquer forma de leitura. Para tanto, como já falamos anteriormente, é necessário priorizar a prática de leitura e reconhecer a função e o sentido dessa prática no meio em que vive (p.34-35).

Nessa proposta de letramento, para o aluno dominar as práticas discursivas é preciso desenvolver conhecimentos referentes ao modo de funcionamento dos textos, para quem são dirigidos e entender qual é o objetivo dele (p.35).

Kleiman (p.39) acrescenta, ainda, que é importante uma continuidade do ensino, a progressão didática, que pode ocorrer com professores e alunos interagindo e se ajudando. De acordo com a autora, faz-se necessário levar o aluno a perceber que os gêneros orais e escritos não se opõem, mas fazem parte de um contínuo e que haverá, entre eles, diferentes graus de proximidade. Em exemplos citados pela autora, vemos que um bate-papo, um gênero oral; na escrita pode corresponder a um bilhete ou carta pessoal (p.39). A autora apresenta outros tantos exemplos que nos confirmam a continuidade entre os gêneros orais e escritos, sejam eles formais ou informais.

Assim, ela nos faz perceber a importância do valor que se atribui aos gêneros. É preciso chegar a gêneros complexos que farão parte da formação do cidadão e da sua identidade (p.39). Apesar de sabermos, como professores, que esse contato com os diferentes gêneros, necessita de formas criativas e que a *transposição didática* do gênero para a sala de aula requisita ajustes necessários. Essa adequação leva-nos a pensar que trabalhar com gênero, requer uma atitude mediadora do professor com vistas a engajar o aluno cognitivamente. Para isso, é importante que o professor considere o conhecimento prévio do aluno referente ao tema; formule hipóteses, que podem ou não ser confirmadas e, estabeleça os objetivos da leitura. Fazer previsões favorece a autoconfiança do aluno ao usar estratégias para resolver problemas na leitura e, ativado o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto, se elaboram as hipóteses (p.56).

Nas teorias sociocognitivas passam a se destacar a estratégia de compreensão e os processos mentais do leitor, por serem importantes para o ensino de leitura, pois conhecendo o leitor e seus aspectos cognitivos serão usadas estratégias que estimulem o funcionamento desses aspectos. Para desenvolver um leitor, deve se usar estratégias cognitivas e metacognitivas mediadas pelo professor, para se compreender a língua escrita (KLEIMAN, 2002, p.40).

No preparo de qualquer atividade que envolva a leitura, vemos que a autora reforça que é preciso analisar o texto para detectar características que possam gerar dificuldade de compreensão nos alunos (p.42), pois quando surgem essas dificuldades, o leitor em formação tende a abandonar as tentativas de compreender, pois não relaciona as palavras num todo e limita-se a passar os olhos pelo texto à procura de elementos que respondam a perguntas do livro didático. A autora explica-nos que a análise do texto, por meio da recuperação de caminhos (p.43), permite determinar os aspectos linguístico-textuais que podem gerar dificuldade ao leitor em desenvolvimento.

O objetivo, em qualquer atividade leitora, é um só: levar o leitor à maturidade leitora e à aplicabilidade real dessa leitura. Kleiman também destaca que o importante no ensino de leitura é que o aluno perceba que há um interlocutor (com quem podemos dizer que dialoga) e que deixou marcas formais para se chegar à compreensão do que está escrito (*idem*). Logo, se se pretende o desenvolvimento do leitor maduro, textos de diversos níveis de dificuldade podem ser oferecidos para o aluno, a quem se ensinará estratégias para abordá-lo, “*unidade empírica para o*

ensino de língua materna”, levando o leitor a um processamento mais rápido do mesmo (*ib.id.*). A autora nos chama a atenção, ainda, para que entendamos a importância de se trabalhar com textos e de se fazer um trabalho coletivo em que cada um participe de acordo com suas capacidades (p.45).

Kleiman (1997, p. 51) menciona que o leitor experiente lê com algum objetivo em mente e ele compreende o que lê. Ele automonitora sua compreensão, como explica Kleiman, pois o objetivo determina escolhas pessoais. E ao fazer previsões quanto ao conteúdo do livro, lança-se mão do conhecimento prévio. Logo, é enriquecedor no trabalho com leitura, colocar o aluno em contato com diversos tipos de textos. Diante desse trabalho com leitura, torna-se importante o envolvimento dos vários professores com o ensino de leitura e então se ampliam as oportunidades de criar objetivos para diferentes tipos de textos (p.52).

Baseados em Vygotsky (1987 ou 1991), tomamos, como mencionamos, a participação nas relações com o outro como um dos principais aspectos que estruturam a forma do indivíduo atingir o conhecimento. Na interação com um indivíduo mais experiente, a pessoa será levada ao aprendizado, processo esse que, como vemos, é *mediado* (grifo nosso) por outro indivíduo que para isso pode recorrer a instrumentos e signos para agir no processo de mediação.

Apoiados nas teorias de mediação, contextualização da aprendizagem e de letramento, vamos explicar como se deu a organização da nossa pesquisa no capítulo seguinte.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 Tipo de pesquisa e instrumento

Nossa pesquisa⁶, de cunho qualitativo, preconiza “a compreensão e a interpretação” dos fenômenos (SANTOS, JARDILINO, 2000, p. 48). De acordo com os autores, ao fazer isso, a pesquisa qualitativa pressupõe a “influência de crenças, percepções e valores nos dados coletados” para “entender a situação pesquisa”. Acreditamos que esse tipo de pesquisa seja interessante por fornecer dados não esperados pelo pesquisador, uma vez que não existem opções de resposta para os sujeitos, como a pesquisa de cunho quantitativo. Dessa forma, descartamos a análise quantitativa por não ter sido essa uma opção de pesquisa. Entendemos que essa análise é possível e poderá ser levada a cabo em trabalhos futuros, paralelamente à análise qualitativa, desde que sejam feitas adequações no instrumento para comportar a análise quanti-qualitativa.

Dentre os instrumentos para a pesquisa qualitativa, Moreira e Caleffe (2006, p.95-96) destacam o questionário com questões abertas, usado na presente pesquisa, como o tipo de instrumento mais frequentemente usado nas pesquisas com professores. Para Moreira e Caleffe (2006, p.106), a formatação do questionário deve possuir algumas características, como:

- ser atrativo,
- ser breve,
- ter entendimento fácil,
- ser de “preenchimento razoavelmente rápido”.

Isso tudo, segundo os autores, levará os respondentes a fornecerem os dados necessários para o pesquisador (MOREIRA e CALEFETE, 2006, p.107), sem considerarem o instrumento enfadonho.

O questionário elaborado para esta pesquisa foi formado por nove (9) questões abertas, que permitiu a coleta de respostas livres, em que se verificou, conforme apontam Santos e Jardimino (2000, p.41), a presença da opinião dos sujeitos. A seguir, uma cópia do modelo de questionário que foi entregue aos professores e os objetivos a serem atingidos com as questões, na sequência:

⁶ Nossa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade de Taubaté, sob o protocolo CEP/UNITAU nº 280/09.

TERMO DE CONSENTIMENTO

A finalidade do presente questionário não é avaliar, mas sim fornecer informações sobre aulas e sobre a percepção dos professores sobre seus alunos para a melhoria da prática docente à pesquisadora Virgínia Helena da Matta Furtado, no intuito, repetimos, não de avaliar o professor, mas de coletar informações. Os nomes dos participantes serão omitidos na pesquisa, havendo sigilo quanto à sua identidade. Se você concordar, preencha os campos abaixo e assine; a seguir pode responder às perguntas:

- nome: _____
 - sexo: F _____ M _____
 endereço: _____
 - telefone: _____
 - e-mail: _____
 - idade: _____
 - curso superior que fez: _____
 - ano em que se formou na faculdade: _____
 - se efetivo, em que ano se efetivou: _____
 Assinatura: _____

QUESTIONÁRIO

(pode-se usar o verso para as respostas)

1. Como você se sente sendo avaliado?
2. Se você não fosse avaliado, você responderia a um questionário?
3. O que você sente quando trabalha com a leitura de algum texto de sua disciplina no Ensino Médio, em sala de aula?
4. Explique, em poucas palavras, como é uma aula comum de leitura na sua disciplina, no Ensino Médio.
5. Você percebe alguma reação dos alunos de Ensino Médio, seja positiva, seja negativa, durante essa aula de leitura? Qual?
6. Você percebe alguma reação dos alunos de Ensino Médio quando você propõe algum conteúdo, atividade ou tarefa nova? Descreva a reação.
7. Em que a leitura faz diferença no andamento da sua disciplina?
8. O que você gostaria de acrescentar, que não foi perguntado?
9. O que você sabe sobre os PCN da sua área?

Como podemos observar, a primeira parte do questionário foi composta pelo Termo de Consentimento, em que reforçamos que a coleta não possuía a intenção de avaliar os professores pelas suas respostas, mas sim de coletar dados para responder a questões de pesquisa. Nessa parte, também coletamos dados sobre o perfil dos sujeitos, professores do Ensino Médio. A análise do perfil dos sujeitos encontra-se na sequência.

Elaboramos questões observando objetivos distintos. As questões 1 e 2 reforçavam a intenção não avaliativa do questionário, pois, na época, devido às medidas do governo estadual, havia muita insegurança por parte dos professores em se expressar livremente, pois temiam ser avaliados pela administração superior. Lembramos que, no início do ano de 2008, época da coleta dos dados da presente pesquisa, estava ocorrendo a distribuição dos cadernos do aluno, material obrigatório na sala de aula. Na época, várias avaliações foram realizadas sobre os professores, que não estavam satisfeitos com os resultados (ver contexto escolar, abaixo). As questões seguintes enfocavam os aspectos relativos ao ensino e à leitura.

A questão 3 foi elaborada para que os sujeitos explicitassem seus sentimentos com relação à aula de leitura, pois era nosso objetivo dar condições para que eles expusessem sua relação afetiva com a aula de leitura. Já, na questão 4, solicitamos a descrição de uma típica aula de leitura, para entendermos como os professores, de várias disciplinas, a executam.

As questões 5 e 6 indagaram sobre a percepção que os professores faziam de seus alunos, tanto com relação à aula de leitura quanto à proposição de novas atividades, conteúdos ou tarefas.

A questão 7 teve como foco, novamente, na leitura e a disciplina específica que o professor leciona, a fim de obter mais dados sobre esse assunto.

As duas últimas questões tiveram a função de deixar um espaço aberto para os professores expressarem-se livremente: na penúltima, sobre qualquer outro aspecto relacionado à aula de leitura (ou outro assunto) não indagado nas questões anteriores, para coletar informações adicionais; na última, uma questão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na qual esperávamos uma associação com as aulas de leitura.

Vejamos o contexto aplicação do questionário, abaixo.

3.2 Aplicação do questionário

A coleta de dados deu-se em uma escola pública estadual situada em bairro de classe média que é circundado por indústrias como a Johnson's e Jonhson's, a Eaton e a Monsanto, além de ter, nas proximidades, um comércio de grandes lojas de construção e supermercados.

O questionário foi respondido no horário da Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), de que os professores do Ensino Médio tomam parte. Nessas reuniões são discutidos os procedimentos de ensino aplicados em sala de aula, e os professores trocam informações, sobre experiências que deram certo com seus alunos, com outros professores e com o coordenador, cujas funções são verificar como o processo de ensino e aprendizagem está acontecendo e orientar os professores para refletirem sobre sua forma de agir. Julgamos que esse horário seria interessante, porque seria o momento de compartilhamento dos professores e eles poderiam conversar durante o questionário.

Foi nossa preocupação deixar os sujeitos livres para responder ao questionário, apesar da presença do pesquisador. Para realizarmos o questionário, tivemos uma conversa com os professores uma semana antes, também durante o HTPC, momento em que eles se dispuseram da pesquisa como sujeitos. Explicamos que a coleta seria para a dissertação de mestrado e que nosso foco de pesquisa seria sobre leitura em sala de aula no Ensino Médio. Diferentemente da expectativa, explicamos que ouviríamos todos professores e não exclusivamente os professores de línguas, pois esse era nosso interesse. Um dado interessante é que professores que ficaram sabendo da pesquisa, mas tinham seu horário de HTPC em outro dia, vieram nos procurar para se lamentar por não terem participado da pesquisa.

O questionário da presente pesquisa foi aplicado somente um dia, numa tarde de segunda-feira, para os professores que faziam parte do HTPC. Antes dos professores responderem, dialogamos com eles explicando qual era a finalidade do questionário (investigação científica) e perguntamos se eles concordariam em respondê-lo. Como todos os professores concordaram, entregamos as folhas com as perguntas. Cada professor foi respondendo sem trocar ideias um com o outro, embora nós tivéssemos percebido certo “movimento” em questões que suscitavam a indignação deles face às avaliações a que são constantemente submetidos. A atividade ocupou boa parte do horário de HTPC, que tem a duração de três (3) horas, e todos os sujeitos da pesquisa reponderam às questões na íntegra, sem solicitar respondê-las em casa – o que foi colocado por nós como uma possibilidade.

O clima entre os professores foi descontraído, tranquilo e muito silencioso durante a redação das respostas e os sujeitos não apresentaram dúvidas quanto às questões.

3.3 Perfil dos sujeitos

Dos professores respondentes ao questionário, temos que 14 são do sexo feminino e 2 do sexo masculino. Suas idades variam entre 34 e 65 anos, distribuídos da seguinte forma: dois sujeitos na faixa de 34 a 40 anos, seis sujeitos na faixa de 40 a 50 anos e oito sujeitos acima de 50 anos. Esses professores lecionam as seguintes matérias: matemática (3 sujeitos), português (3 sujeitos), história (2), química (2), biologia (1), física (1), arte (1), geografia (1), inglês (1) e filosofia (1). Observando sua escolaridade, a maioria se formou em universidades particulares do Estado de São Paulo e lecionam a matéria de formação. A maioria se formou na década de oitenta (1980 a 1989) e ingressou no magistério público na mesma época.

Levando em consideração os dados da idade, escolaridade e experiência profissional, temos um perfil de professores, na sua maioria, composto por mulheres já com certa maturidade e experiência na docência; a maioria efetiva na matéria que leciona.

3.4 Escolha das respostas a serem analisadas

Das nove questões elaboradas, seis terão suas respostas analisadas à luz da teoria, dos objetivos e das perguntas de pesquisa.

Já duas questões forneceram respostas que não serão consideradas na análise, conforme justificamos a seguir. As respostas à questão 2, que é um reforço à postura não avaliativa do questionário, teve uma resposta consensual positiva dos sujeitos; a outra questão, de número 9, sobre o conhecimento dos sujeitos sobre os PCN, também teve como resposta uma afirmativa geral, considerando que os sujeitos não forneceram maiores detalhes. Assim, por não conterem informações sobre leitura e por não responderem nem ao nosso objetivo nem às perguntas de pesquisa, essas questões foram descartadas da análise.

As respostas à questão número um, apesar de seu conteúdo não estar relacionado nem à leitura, nem ao objetivo, nem às perguntas de pesquisa, possuem caráter particular e serão objetos de análise já no início do capítulo 4, ocasião em que faremos a justificativa de sua escolha. Adiantamos que nosso embasamento teórico bakhtiniano nos impulsionou a essa escolha.

3.5 Contexto escolar dos últimos anos

Apresentaremos uma explicação sobre o contexto da época em que coletamos os dados, para que isso possa auxiliar na compreensão dos dados a serem analisados.

O professor vive num contexto de cobrança e se sente, segundo Charlot (2005), incomodado por ser sempre cobrado pela sociedade pelo bom andamento da vida escolar dos alunos, da aprendizagem quando, principalmente, o contexto não é positivo; quando é positivo, pelo que podemos inferir do noticiário diário, as autoridades e as políticas públicas ou particulares ganham a cena. Charlot (2005, p.82) explica o que acontece com os professores observando que a sociedade faz a cobrança pelo que o aluno não sabe, como se fosse o mesmo que o professor “deveria ter ensinado”, gerando a “culpabilidade no discurso científico. O autor afirma que

Essa fragilidade e esse desconforto se tornam ainda cada vez maiores em uma sociedade em que todos têm acesso à escola, em que todos devem passar de ano e em que o fracasso escolar pesa tão fortemente na vida futura do aluno. O professor fica, então submetido a uma tensão máxima, que aumenta sua angústia e, ao mesmo tempo, endurece seu discurso autojustificativo e acusatório.(CHARLOT, 2005, p.82)

O contexto, entretanto, não tem só essa variável. Charlot (2005) explica que, ao longo dos anos, a educação vem sofrendo inúmeras mudanças e que, quando nos parece que determinada mudança vai se firmar, ela é substituída por outra. Nesse turbilhão, segundo o autor, o professor fica sob observação da mídia, das famílias dos alunos, das autoridades, da sociedade; enfim, é observado, avaliado e criticado por tudo.

Além desse problema bem atual, temos o contexto histórico. A História da educação mostra-nos os diversos modelos de escola e seus diferentes tipos de professores, desde o século XIX (CORDEIRO, 2009, p. 42), comentando sobre as mudanças que se sucedem desde o grupo escolar à escola seriada, (p.44,45) e fazem notar que os professores, a cada nova mudança, acabam perdendo parte da autonomia. O professor vê a aula expositiva banida como recurso didático, ele próprio se desloca para uma posição secundária e não é mais o centro do processo de ensino e aprendizagem (p.50). Temos, então, hoje, “os professores se sentem

desorientados” (p.56) e culpados diante das exigências crescentes de prestação de contas e de controle burocrático de seu trabalho (p.56). Também, ao longo das reformas educacionais que têm acontecido, fica para o professor o papel de executor das propostas, pois são mantidos fora das grandes e importantes decisões referentes à política educacional (SAMPAIO, 2002, p.21). A autora cita Giroux (1997, p.157, grifo nosso) quando nos mostra o papel a que fica relegado o professor ao explicar “[...] que os professores *não contam* quando se trata de examinar criticamente a natureza e o processo de reforma educacional”.

As mudanças vêm constantemente acontecendo nas escolas públicas de São Paulo. Com a LDB 9394/96 ocorreram mudanças no ensino fundamental o que envolveu separar escolas; criar salas-ambiente; efetivar o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e implantar o regime de progressão continuada, além da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Diante de tantas modificações e o impacto que elas criaram, cada vez mais o professor não tem voz nas decisões educacionais. “No Brasil já é quase tácito minimizar o papel dos professores [...]” (SAMPAIO, 2002, p.23).

No ano de 2008, foram instituídos a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para todas as disciplinas; logo no começo desse ano, saíram os resultados da avaliação que os alunos fizeram de seus professores ao responder ao questionário pessoal do SARESP; também foi dado início à implantação do sistema de meritocracia, que não agracia financeiramente os professores cujos alunos apresentam baixo rendimento, ou reprovação demasiada.

Enfim, como podemos notar, os últimos anos foram anos de novas propostas que mudaram o modo de entender a educação no Brasil. Entretanto, apesar de termos nos ausentado da realidade brasileira por alguns anos, é nossa visão que essas mudanças não foram internalizadas pelos professores das Escolas Estaduais paulistas, de um modo geral, nem bem aceitas por eles. Esse dado será de extrema relevância para a análise, quando voltaremos ao assunto.

4 Análise dos Dados

O presente capítulo visa analisar os enunciados de professores de diversas disciplinas que compõem o Ensino Médio, a partir de suas respostas ao questionário de pesquisa, para saber como eles realizam o trabalho de leitura nas salas de aula. Observaremos, primeiramente, como os sujeitos dizem acontecer a aula de leitura; a seguir, analisaremos como os sujeitos entendem seu aluno; por fim, como adendo à nossa análise, verificaremos o sujeito a quem os professores reportam em duas de suas respostas, fato curioso, que nos chamou a atenção durante a análise dos dados.

Procederemos à análise dos enunciados (numerados sequencialmente como E1, E2...) mais prototípicos, dentre os coletados, frente às teorias já abordadas. Acrescentamos que houve editoração do aspecto gramatical dos excertos em eventuais problemas no uso da Norma Culta (acentuação, regência, concordância...), para efeito de clareza. Entretanto, não houve adequação quanto ao modo de dizer (acréscimo de pessoa verbal, acréscimo do contexto da pergunta, entre outros), pois isso poderia influenciar na análise dos enunciados. Também, para efeito de análise, sublinharemos os itens que merecerão apreciação, ao transcrevermos os enunciados e colocaremos em *itálico* as palavras na análise, propriamente dita.

4.1 O interlocutor pressuposto

Somos seres em constante interação social, somos sujeitos/falantes em dialogia com nossos interlocutores. Em todas as situações nos deparamos com visões e pontos de vista com que dialogamos e que conversam também entre si.

Retomando os ensinamentos de Bakhtin (2003), entendemos que os enunciados tomam forma nas relações dialógicas, nos ambientes em que acontecem. Toda comunicação humana é compreendida no contexto dialógico da própria época. Sabemos que o enunciado é um processo criativo, novo, mas carrega consigo o que está fora dele, já acabado.

Ao longo da pesquisa percebemos que a dialogia acontecia desse modo ampliado: os professores estavam respondendo a um questionário proposto por nós,

respondendo para a pesquisadora, mas havia, também, o *outro*: interlocutor com quem os sujeitos dialogavam. Vejamos abaixo alguns extratos que mostram o que percebemos nas respostas dos professores para as questões 1 e 8, retomadas antes das respostas; lembramos que a questão 1 foi feita para reforçar, aos sujeitos, o caráter não avaliativo do questionário.

Questão 1:

Como você se sente sendo avaliado?

E1

Profa. Luara (História)

Gostaria de ser avaliada de maneira positiva e não por alunos que não têm interesse nos estudos.

E2

Profa. Beatriz (Química)

Insegura. Acho importante avaliar o trabalho de qualquer profissional, porém de uma forma igualitária, organizada, levando em consideração aspectos teóricos e práticos em seu conhecimento pedagógico, específico e didático. Me sinto insegura por saber que as avaliações estão sendo impostas de forma ditadora.

E3

Profa. Luciana (Português)

Da forma como estou sendo avaliada, não me sinto bem, pois o professor está sendo avaliado por pessoas que não sabem o que realmente está acontecendo na sala de aula, por uma prova que o aluno faz totalmente sem interesse, não se preocupando com o resultado desta. Sendo desta forma não concordo em ser avaliada.

Questão 8:

O que você gostaria de acrescentar, que não foi perguntado?

E4

Profa. Giulia (Arte)

Qual solução deveríamos tomar.

Conforme evidenciamos no item 3.4, acerca do contexto escolar, podemos perceber que as respostas dos professores dialogam com os fatos a que esses sujeitos estavam submetidos na época da coleta dos dados, apesar de eles não explicitarem isso. Percebemos que há menção direta às avaliações sobre os professores, cujos resultados estavam sendo divulgados, ou seja, os professores dialogam com quem solicitou a avaliação, o governo do Estado, expondo seus

argumentos e sentimentos. Por exemplo, Luara (E1) expõe a sua insatisfação por ser avaliada pelos alunos; as professoras, Beatriz e Luciana (E2, E3), respectivamente, sentem-se *insegura* e *mal* por causa da avaliação, a que são submetidas e por não avaliá-las nos quesitos que elas valorizam; a professora Giulia quer saber o que pode fazer no contexto em que atua.

Detendo-nos mais nos enunciados, percebemos o uso do futuro do pretérito do indicativo usado pela professora Luara, *gostaria*, que é acompanhado pela sua sugestão, de maneira positiva; o contraponto feito pela professora, é dado pela conjunção *e*, nesse enunciado utilizado como articulador enunciativo de contrajunção (KOCH, 2005, p. 134), que possui a função discursivo-argumentativa que valoriza a avaliação e desqualifica os avaliadores. Beatriz (E2) apresenta esse mesmo enfoque em seu enunciado, valendo-se do articulador *porém*, usando de palavras que mostram sua visão de avaliação, como os adjetivos *igualitária* e *organizada* e argumentando qual deveria ser o enfoque de uma avaliação de professores: *aspectos teóricos e práticos em seu conhecimento pedagógico, específico e didático*. Ela, ainda, menciona acreditar ser a avaliação feita pelo Estado algo imposto *de forma ditadora*.

Já a professora Luciana (E3) utiliza o articulador enunciativo explicativo (KOCH, 2005, p. 134) *pois* para falar o que pensa sobre os avaliadores: *pessoas que não sabem o que realmente está acontecendo na sala de aula, por uma prova que o aluno faz totalmente sem interesse, não se preocupando com o resultado desta*. A professora termina seu excerto utilizando o articulador enunciativo conclusivo *Sendo dessa forma* para expôr sua discordância em ser alvo de análise, a partir da argumentação racional, apesar de ter iniciado seu enunciado com o verbo sentir associado ao advérbio de modo em *não me sinto bem*.

Por fim, gostaríamos de mencionar outro enunciado, resposta à questão 8, que, ao nosso ver, dialoga com o sujeito Estado, não com a pesquisadora. Ao ser indagada acerca de outros pontos interessantes para discussão, a professora Giulia (E4) faz uma pergunta indireta por meio do discurso indireto livre; ela quer saber, no contexto em que atua, o que deve fazer. Essa questão indireta está na primeira pessoa verbal do plural, que pode indicar a coletividade profissional (o que os professores devem fazer?) ou social (o que a sociedade deve fazer?) na atualidade. Ao nos depararmos com enunciados que remetem a outro sujeito, que não a pesquisadora, ocorre a relação dialógica em que a voz do autor é não apenas mais

uma voz; para o filósofo russo, a palavra dá a sensação de si e do outro. (BAKHTIN, p.320)

Devemos considerar, aqui, que o significado, elemento semântico-axiológico, só é significativo para indivíduos ligados por certas condições comuns de vida. Notamos, portanto, que os professores, ao se depararem com a questão da avaliação, respondem imediatamente, a partir de elementos do contexto que os afetam, pois se encontram no centro de toda mudança educacional, bem como das cobranças que lhes vêm sendo impostas. Sem que tenham tido tempo mesmo de se adaptar a uma mudança, outra se manifesta, deixando-os inseguros.

Dentro dessa concepção dialógica de Bakhtin, vamos acompanhar outras respostas dos sujeitos da pesquisa:

Questão1:

Como você se sente sendo avaliado?

E5

Prof. Felipe (Biologia)

É importante saber qual a análise que outras pessoas podem fazer do trabalho que realizam.

E6

Profa. Marina (Português)

Acho que ninguém gosta de ser avaliado, porém inevitavelmente estamos constantemente sendo avaliados.

E7

Profª Sofia (Geografia)

Como procuro sempre dar o meu melhor, encaro com naturalidade e até acho positivo supervisionar alguns profissionais.

Os sujeitos acima ou encaram a avaliação como parte da vida ou a entendem como algo incômodo. Em E5, o professor Felipe usa o articulador axiológico (KOCH, 2005, p.136), *é importante* para expressar sua ideia e, em seu enunciado, deixa fora a primeira pessoa verbal do plural. Já em E6, observamos, marcadamente, a posição do sujeito frente à avaliação, que é encarada como inevitável e constante. Em E7, Sofia explica como se porta em um ambiente avaliativo. Chamamos a atenção para a preposição *até*, que dialoga, implicitamente, com as avaliações hegemônicas.

Apesar de estarmos conscientes do contexto, de termos tentado separar nossa pesquisa da realidade vivida pelos professores em sua prática para obter dados que não remetessem à situação da época, aprendemos, com esta pesquisa, sobre o peso da situação social. Nossos sujeitos, mesmo sabendo que a pesquisa não teria caráter avaliativo, manifestaram seu incômodo com o contexto avaliativo a que estão submetidos no Estado. Essa situação remete, de acordo com Bakhtin (2003, p. 304) ao uso do estilo formal, ou “objetivo-neutro”, que deveria pressupor “uma espécie de triunfo do destinatário sobre o falante”, ou seja, esperávamos que o questionário, instrumento científico, tivesse como interlocutores o pesquisador e os sujeitos pesquisados, os professores. Entretanto, observamos que os sujeitos interagem, mesmo sem explicitar, com o interlocutor ausente Estado, um dado que, apesar de não ser objetivo da nossa pesquisa, não poderíamos deixar de analisar, uma vez que nos pautam nos pressupostos bakhtinianos.

Vejamos, a seguir, o que os sujeitos falaram sobre suas aulas de leitura.

4.2 A aula de leitura

Em uma de nossas perguntas de pesquisa, procuramos saber como é a aula de leitura nas várias disciplinas. Para obter resposta a essa pergunta, analisamos mais detalhadamente os enunciados dos sujeitos para duas questões:

Questão 4:

Explique, em poucas palavras, como é uma aula comum de leitura na sua disciplina, no Ensino Médio.

Questão 5:

Você percebe alguma reação dos alunos de Ensino Médio, seja positiva, seja negativa, durante essa aula de leitura? Qual?

Vejamos os enunciados referentes à aula de leitura. Um dos grupos de sujeitos remete a não participação do aluno nas aulas. Os enunciados relativos à questão 4 são os seguintes:

E8

Profa. Beatriz (Química)

Sem a participação do educando.

E9**Profa. Maria (História)**Desinteresse total.**E10****Profa. Marcela (Química)**Traduzindo tudo para os alunos, pareço um dicionário.

Alguns professores, como observamos nos enunciados E8, E9 e E10 não respondem como realizam suas aulas de leitura: reclamam de seus alunos, usando palavras totalizadoras como *sem, total e tudo*. Com isso, eles não mostram o modo de fazer a aula de leitura, e justificam com um entendimento da não participação do aluno. Sobre essa questão, o prof. Milton (E11), em seu enunciado, explica:

E11**Prof. Milton (Português)**Difícil explicar, pois há grande variação de classes e alunos, no que tange ao aproveitamento e satisfação.

Esse professor não generaliza sobre a participação dos alunos, como nos enunciados anteriores, mas mostra que há heterogeneidade na forma de o aluno aproveitar e se satisfazer com a aula, o que é, para o entender do professor, *difícil explicar*. Se observarmos esse dizer à luz dos ensinamentos de Amossy (2005) e Maingueneau (2005) perceberemos que parece haver uma expectativa, uma imagem que o professor parece ter sobre uma classe homogênea, imagem esperada, para conduzir sua aula de leitura.

Podemos notar que o professor, sujeito da pesquisa, parece ter uma imagem de alunos e de classes de que o conhecimento é adquirido por todos em um só tempo e de uma mesma forma; é possível entender, que ao se referir à *grande variação de alunos* como característica dificultadora, para o aproveitamento, ele parece desconsiderar as diferenças individuais dos alunos, para que se dê a aprendizagem.

Outros professores não respondem como é a aula de leitura em sua disciplina, e sim explicam o conteúdo dos textos com que trabalham quando estão na aula de leitura, como no seguinte excerto:

E12**Profa. Gabriela (Matemática)**

Os textos são sobre curiosidades matemáticas ou com situações para serem resolvidas com conhecimentos matemáticos.

Esse enunciado, explica o objeto das aulas, em vez de apontar como elas são feitas, diferentemente de outras respostas às questões 4 e 5, como podemos observar abaixo. As respostas que seguem deixam clara uma sequência de ações para trabalhar aspectos do processo da aula leitura. Fazemos notar que nossa expectativa era a de que os sujeitos, por serem de áreas do conhecimento diversas, pudessem ter dificuldade em explicar uma sequência para sua aula de leitura, mas não foi isso que aconteceu. Vejamos os enunciados que explicitam uma sequência:

E13**Profa. Luara (História)**

Coloco o tema na lousa, explico e recolho a atividade desenvolvida.

E14**Profa. Sofia (Geografia)**

Primeiro falo sobre o tema da aula, recolho informações e experiências pessoais e aí partimos para o texto, complementando o conhecimento.

E15**Profa. Lívia (Inglês)**

Questiono o conhecimento do aluno sobre o assunto, fazemos a leitura e os questionamentos.

E16**Profa. Luciana (Português)**

Primeiro uma leitura silenciosa, depois análise do título do texto e uma conversa sobre o assunto referente ao texto e após discutirmos e fazermos comentários diversos, ler o texto com a participação dos alunos em voz alta.

E17**Profa. Fátima (Matemática)**

Leiono matemática, então procuro textos relacionados a interpretação de gráficos, história da matemática, os alunos fazem uma leitura individual depois conversamos sobre o texto e por último as questões de interpretação.

E18**Profa. Marina (Português)**

Primeiramente anuncio os objetivos da leitura em questão, em seguida faço algumas previsões a partir do título (que tipo de história esse título sugere?), faço algumas

sondagens do conhecimento prévio dos alunos em relação ao gênero textual, em seguida discussão oral e, se for o caso, as atividades propostas.

O enunciado da professora Luara (E13) evidencia que a aula de leitura em história tem uma sequência. Podemos notar o predomínio de verbos em primeira pessoa do singular, o que nos mostra que a aula de leitura é centrada na figura da professora. Ao usar do verbo *explico*, o sujeito de pesquisa, a professora, parece mostrar uma visão centrada no ritmo que ela imprime às aulas, e não está explícito se finaliza com práticas de letramento, em que se considera o funcionamento do texto em situações socioculturais (KLEIMAN, 2002). Se a leitura permitir-lhe-á fazer escolhas a partir do seu objetivo e compreender o texto como leitor maduro.

Os demais enunciados (E14 a E18) apresentam verbos em primeira pessoa do singular e do plural (como em E15: *questiono... fazemos*) ou primeira pessoa do singular e terceira do plural (em E17: *procuro... os alunos fazem*), o que denota uma predisposição para a interação entre os professores e os alunos durante a aula de leitura. Entendemos a interação, segundo Vygotsky (1987), quando aponta que ela é importante para que o aprendizado tenha um significado. Essa cooperação permite explorar mais do que as funções amadurecidas do aluno, mas as em amadurecimento (ZDP), de acordo com os preceitos teóricos de Vygotsky, já citados em nossa teoria. Ao citarem seus alunos, incluindo-os nas atividades, esses professores demonstram, em suas respostas, que realizam uma aula de leitura seguindo passos claros para levar os alunos à compreensão (ver análise na sequência). Nesse sentido, nossos dados parecem discordar de um senso comum que aponta que somente os professores de língua possuem técnicas específicas para dar aula de leitura.

Nos enunciados E14, E15, E16 e E18, os sujeitos de pesquisa expõem sua prática com a leitura em sala de aula ancorada nos conhecimentos prévios quando dizem *complementando o conhecimento; Questiono o conhecimento do aluno sobre o assunto...; uma conversa sobre o assunto referente ao texto...; faço algumas sondagens do conhecimento prévio dos alunos...*, respectivamente. De acordo com Kleiman (1997) e Solé (1998), essa prática de ativação do conhecimento prévio é importantíssima para o sucesso na leitura, pois permite que ela seja interativa (*top down e bottom up*), como já foi explicado.

Podemos notar que, nos excertos das professoras Marina e Sofia, Luciana e Livia existe a preocupação de seguir uma sequência e estabelecer objetivos para a leitura: *Primeiramente anuncio os objetivos da leitura em questão; Primeiro falo sobre o tema da aula.* É interessante notar a presença de organizadores textuais (KOCH, 2005, p. 135), como *primeiro...; depois...; após...*, presentes no enunciado do sujeito E16 e do sujeito E17 em *leciono... então... depois... por último* que possuem, segundo Koch (2005, p. 135) a função de articuladores meta-enunciativos que, de alguma forma, “comentam”, como faz notar a autora, “a própria enunciação”. Usando desse recurso linguístico, entendemos que os professores explicitam como se dá a progressão didática (KLEIMAN, 2002, p.39) em leitura na sua aula. Essa progressão permite a continuidade de ensino.

Ocorre, como notamos, uma preocupação com um aprendizado que não se restringe somente à leitura formal do texto. Percebemos dois grupos de respostas nos enunciados dos professores; por um lado, a ordem das etapas de leitura parece alterada (excerto da profa. Luciana, E16), em relação ao que propõem as estudiosas, como vimos no capítulo teórico sobre leitura; por outro lado, percebemos que ocorre a ausência de algumas etapas de leitura na sequência do trabalho (excerto da profa. Marina, E18).

Observamos também, no excerto abaixo, a crença de que a aula de leitura termina em uma atividade que não é a leitura:

E19

Profa. Camila (Física)

A leitura pode ser individual ou coletiva, mas após a leitura devem produzir um texto.

Percebemos que a professora se preocupa em trabalhar com leitura em sua disciplina de modo *individual* ou *coletivo*, o que denota que ela varia sua metodologia de trabalho. Isso é evidência de que há um objetivo pedagógico claro para a professora, que deseja fazer com que os alunos trabalhem em grupo ou não, provavelmente em função do tema, da aula, etc. Apesar de não podermos generalizar como sendo uma prática de todos os sujeitos, é aspecto distintivo de seu enunciado o fato de ela entender que a atividade de leitura termina em produção escrita. De acordo com nossas observações, essa é uma prática tradicional que, para muitos, focaliza a leitura apenas como um motivo para a prática escrita. Ao fazer uso do atenuador (KOCH, 2005, p. 137) *pode ser*, a professora parece querer

dar opções que julga serem as melhores para iniciar a leitura, mas ao usar o verbo *devem* expressa assertividade, define o que vai fazer em seguida, vinculando a leitura à produção escrita. Assim, o enunciado evidencia a crença da professora, de que a leitura é um pretexto para se fazer uma produção escrita. Entendemos que existe essa prática de produção escrita após a aula de leitura e, também, aceitamos que ela é um recurso para ajudar nessa produção, mas, para nós, a leitura não se restringe a oferecer modelos e temas para a escrita; ela inclui aprendizagens, novos mundos, mudança de valores, dialogia... enfim, é uma prática e uma vivência a ser aprendida e desenvolvida (VYGOTSKY, 1987; 1991) em sala de aula.

Gostaríamos de analisar mais um enunciado que remete a práticas tradicionais. A professora Luciana (E16) menciona a leitura em voz alta. Essa prática foi muito comum por muitos anos na escolaridade primeira e, pelo visto, permanece ativa. Entendemos, com referência às práticas letradas atuais, como explicamos na teoria, que essa prática (ela), por si mesma, é limitada. Abud e Silva (2006, p.89-121) comentam que a leitura em voz alta pode ser ressignificada ao tomar contornos sociais, isto é, ao ser compartilhada como uma função social em sala de aula. Entretanto, parece-nos que não é essa a intenção da professora, quando menciona *ler o texto com a participação dos alunos em voz alta*. Entendemos ser necessária maior explicação sobre esse fato.

Ainda com relação ao modo como os sujeitos percebem sua aula de leitura, evidenciaremos, a seguir, alguns extratos que mostram como os professores percebem a dinâmica da sala de aula, ao responderem à questão 5:

Questão 5

Você percebe alguma reação dos alunos de Ensino Médio, seja positiva, seja negativa, durante essa aula de leitura?

Ressaltamos que essa questão foi formulada para obtermos mais dados sobre as aulas.

Nos enunciados a seguir, notamos que o professor expõe que há um problema nas aulas. Vejamos:

E20

Profa. Luciana (Português)

Poucos demonstram interesse em participar da aula.

E21**Profa. Cláudia (Filosofia)**

Sim. Falta de interesse pela leitura, pois eles não têm o hábito da leitura.

Percebemos nos dois excertos que os sujeitos reclamam da falta de participação e da falta do hábito de leitura dos alunos. Observamos, também, o uso de verbos na terceira pessoa do plural, o que denota um distanciamento entre professor e aluno. Esses professores parecem expectadores, observadores, pois não há elementos lingüísticos, nas respostas deles, como o uso da primeira pessoa, que sugira a participação como atores. Os enunciados E20 e E21, ainda, apresentam o substantivo interesse, em: *Poucos demonstram interesse* (E20) e *falta de interesse* (E21), destacando como os professores percebem a participação dos alunos nas aulas.

A professora Luciana (E20) faz uso do adjetivo *poucos* para nos dar o panorama da sala de aula quando trabalha leitura. A professora Cláudia (E21) faz uso da negação ao explicar o problema da aula: *pois eles não têm o hábito de leitura*. Podemos notar que esses enunciados remetem a um desejo de os sujeitos dividirem o momento da leitura com um aluno já maduro nas práticas escolares TÁPIAS-OLIVEIRA (2007) e no hábito de ler.

Há outros excertos em que os sujeitos comentam sobre como percebem a reação dos alunos nas aulas de leitura:

E22**Profa. Marina (Português)**

No Ensino Médio é comum eles rejeitarem os textos clássicos, mas textos mais voltados à realidade deles agrada.

E23**Profa Luara (História)**

Alguns alunos têm prazer na leitura e interpretação outros ficam conversando deixando de entregar as atividades.

E24**Profa. Gabriela (Matemática)**

Normalmente querem soluções rápidas, não gostam de pensar muito sobre as situações propostas.

E25**Profa. Sofia (Geografia)**

Sempre enriquece. Claro que alguns alunos têm dificuldade de concentração. Mas sempre é positivo. Alcança-se uma boa porcentagem.

E26

Profa. Fátima: (Matemática)

Depende do texto, comigo atingiu 70% da turma; mas infelizmente existe os 30% que ficam desligados sem interesse.

Percebemos pelos extratos E22 e E23 a visão deles sobre as preferências de seus alunos quanto à leitura ao afirmarem que: *é comum eles rejeitarem os textos clássicos e ficam conversando*, ressaltando o que o aluno sente ao se ver obrigado a fazer algo de que não gosta. A professora Marina (E22) expõe que tem a percepção do que os agrada: *textos mais voltados à realidade deles*. Por essa colocação, podemos entender que a leitura deve ser contextualizada: *realidade deles*, o que faz os alunos se envolver e aprender, mas, ao usar textos clássicos, a professora não os contextualiza (KLEIMAN, 1997) de forma que o aluno não os rejeite. Ainda, com Renda e Tápicas-Oliveira (2007, p.327), podemos entender que afeto e o intelecto fazem parte da aprendizagem. Para essas autoras, vivemos o binômio prazer-obrigação, por isso, como educadores, é importante que consideremos nosso aluno não só pelo pensar, mas pelo sentir. Assim, o enunciado *Alguns alunos têm prazer na leitura e interpretação* (E23) mostra a percepção da professora do componente afetivo; já na continuação de seu enunciado, em que ela fala que os demais alunos, *ficam conversando deixando de entregar as atividades* evidencia não exatamente o desprazer, mas a percepção negativa que a professora tem do fato de os alunos não estarem motivados com a atividade. Nesse sentido, sua imagem (AMOSSY, 2005) de um aluno motivado não é a mesma do aluno para o qual dá aula de leitura. Também, de acordo com Vygotsky (2004), podemos analisar o que foi dito em razão de o professor motivar seus alunos. Para o autor russo, há a necessidade de os professores transmitirem conteúdos associados à emoção (VYGOTSKY, 2004, p. 144). Nesse sentido, nossa análise levanta a questão da motivação que está sendo conduzida em sala, para o que não dispomos de dados suficientes de forma que possamos aprofundar a questão. Por essa razão, reforçamos a questão do *ethos* com indagações a serem respondidas futuramente: será que a visão que o professor tem de seus alunos pressupõe que eles sejam/estejam motivados para a aula, independentemente da condução que dela faça o professor? Até que ponto a imagem que o professor faz de seus alunos já dá conta de seus procedimentos didáticos? Para responder essas questões realizaremos novas pesquisas.

No mesmo sentido estão os excertos E24, E25 e E26: todos pressupõem uma imagem de como alunos reagem às aulas de leitura. A diferença é está na visão de cada professora: enquanto Gabriela (E24) acredita que seus alunos *não gostam de pensar muito sobre as situações propostas*, Sofia (E25) acha que a atividade sempre é positiva, *alcança-se uma boa porcentagem* de concentração e Fátima (E26), professora de matemática, até fornece uma visão estatística de interesse, tendo já obtido 70% desse interesse em função do texto lido. Observamos que para falar que a maioria não gosta de pensar, a professora Gabriela (E24) usa o advérbio temporal *normalmente*, que atribui constância à atitude dos alunos; a professora Sofia (E25) usa duas vezes o advérbio temporal *sempre* para reforçar a reação positiva dos alunos. Ressaltamos que em ambos os casos esses advérbios possuem função generalizante. A professora Fátima usa o articulador meta-enunciativo atitudinal (KOCH, 2005, p.136) *infelizmente* para representar sua atitude psicológica de lamento por não conseguir 100% de adesão dos alunos na aula de leitura (falaremos mais sobre isso no próximo item).

Concluimos essa primeira parte da análise, respondendo à primeira pergunta de pesquisa: “Como na visão dos professores de Ensino Médio se dá uma aula de leitura comum na sua disciplina específica?”. Entendemos que:

- os professores possuem uma sequência para o trabalho com a leitura em sala de aula, sequência essa que tem a ver com os passos propostos por Kleiman (1997) e Solé (1998). Dessa forma, percebemos que os professores de outras áreas, além da área de línguas, possuem um método de trabalho com a leitura que poderá, no futuro, ser aperfeiçoado, mas esse uso da sequência já é um fato no presente;

- alguns professores encaram a leitura como pretexto para a produção escrita; outros, ainda lançam mão de práticas antigas, sem ressignificá-las; essas crenças, antigas, permanecem;
- alguns professores trabalham a partir do conhecimento prévio dos alunos, o que é uma ação essencial para desencadear o processo de leitura, conforme expusemos na teoria;
- alguns professores reclamam da falta de interesse por parte dos alunos, vinculando esse desinteresse ao tema tratado;
- a postura do professor de leitura parece ser participativa, quando lança mão de mais diálogo na aula de leitura e de observador, quando os temas são voltados para o interesse do aluno;

- a imagem que o professor faz de seus alunos e de si próprio, nas aulas de leitura, parece interferir na sua visão da própria aula.

A seguir, passaremos à análise de outro foco da pesquisa, que trata da imagem do aluno por parte do professor.

4.3 A imagem do aluno na visão do professor

Outra pergunta de pesquisa norteou a coleta dos dados do presente trabalho: Como os professores do Ensino Médio percebem seus alunos na aula de leitura? Com essa pergunta, era nosso interesse perceber como os professores encaram seus alunos, ou seja, qual é a visão que os professores possuem de seus alunos, pois acreditamos que isso possa dar indícios de como o perfil dos alunos influencia a aula de leitura. Para analisar esses dados, novamente recorreremos às explicações de Amossy (2005) sobre o ethos, ou imagem desejada.

Nessa parte do nosso trabalho, verificamos que, apesar das transformações que se sucederam na educação ao longo do tempo, sejam elas boas ou nem tanto, a fala de nossos professores caracteriza a expectativa de ter, hoje, o tipo de aluno esperado, desejado no passado; o aluno que, pela nossa vivência, como profissional e pessoa, entendemos como possuidor das seguintes características:

- assíduo;
- estudioso;
- silencioso;
- bem comportado;
- interessado;
- uniformizado;
- sabedor das práticas de estudo;
- leitor e produtor de textos;
- homogêneo na aprendizagem.

Pelo que depreendemos dos dados, essa é uma imagem positiva dos alunos de antigamente, que parece suplantar qualquer imagem negativa que os alunos daquela época pudessem ter, como ser:

- petulante;
- agitado;
- não cumpridor de tarefas;

- não estudioso;
- não leitor e não produtor de textos;
- desafiador das normas;
- desconhecedor das práticas de estudo.

A imagem positiva dos alunos de antigamente, como veremos a seguir, parece, de alguma forma, estar presente, subjacente aos enunciados dos sujeitos.

Questão 3:

O que você sente quando trabalha com a leitura de algum texto de sua disciplina, no Ensino Médio, em sala de aula?

O verbo sentir, usado no questionário, teve o intuito de tentar capturar de seus sujeitos as impressões sobre a aula de leitura, uma tentativa de observar se algo mais escapara à percepção dos sujeitos nas demais questões. Vejamos os extratos a seguir, referentes à questão 3:

E27

Prof. Milton (Português)

Insatisfeito, porquanto são poucos os alunos que acompanham esta proposição de trabalho.

E28

Prof. Felipe (Ciências)

Sinto uma certa resistência (preguiça) por parte dos alunos para realizar atividades de leitura.

E29

Profa. Marcela (Química)

Falando com as paredes, pois os alunos não têm vontade de aprender.

E30

Profa. Luciana (Português)

Hoje, em dia ao trabalhar um texto em sala de aula, não me sinto totalmente realizada em relação ao Ensino Médio, pois os alunos demonstram total desinteresse em qualquer assunto tratado discutido em sala de aula.

Observando o excerto do prof. Milton (E27), notamos que ao fazer uso do adjetivo *insatisfeito*, primeiramente, o professor quer expressar sua decepção ante o aluno que esperava encontrar, mas não encontra, assim enfatiza ao dizer que poucos acompanham, o que nos faz entender que o professor tem uma proposta de trabalho, que não é acompanhada. Parece que a imagem do aluno predisposto que

comparecia às salas de aula e estudava a matéria dada, há muitos anos, é a imagem esperada pelo professor que, por não encontrar a imagem refletida em seus alunos, considera-se *insatisfeito*.

O mesmo se dá com o professor Felipe (E28), que usa do verbo sentir para explicar a não realização de atividades de leitura pelos alunos: *resistência (preguiça)*; o verbo sentir também é usado pela professora Luciana (E30), que destaca a expressão de tempo *Hoje em dia* para explicar que a situação da atualidade é diferente da de antigamente. Assim, entendemos que ela demonstra sua insatisfação diante da imagem por ela esperada do aluno que não se interessa pelo que acontece na sala de aula. A professora é assertiva ao dizer *os alunos demonstram total desinteresse em qualquer assunto tratado, discutido em sala de aula*.

A atribuição do problema do aprendizado ao aluno, ou melhor, à imagem que a professora E29 tem dele, é explícita quando ela afirma que *não têm vontade de aprender*, valendo-se da negativa *não*. Já o sujeito E30 explica o porquê de *não* se sentir *realizada* ao trabalhar com textos, e atribui esse sentimento ao *total desinteresse* (E30) demonstrado pelo aluno. Tanto no enunciado E29 quanto E30 sentimos que o problema é depositado no aluno. Charlot (2007, p.21) explica, filosoficamente, o que está por trás da lógica da carência:

Quando se fala em termos de carência, epistemologicamente, não se produz qualquer sentido. Não se pode explicar algo a partir do que não existe. É simples: uma explicação, em termos de carência (do que falta) consiste em conferir uma causalidade ao não ser. É “a falta de” que é “a causa de”. Isso não significa nada. Como uma falta (um não ser) pode ser a causa de alguma coisa (um ser)? Não tem nenhum sentido sob ponto de vista epistemológico.

Usando da explicação do autor, podemos entender que os professores, ao usarem a negativa, reproduzem o discurso da carência, sem valorizar o que os alunos sabem, a nosso ver, em função de uma imagem do aluno desejado, que os sujeitos não possuem em sua sala de aula.

Assim, ao seguirmos a mesma análise sugerida pela análise da questão 3, temos os enunciados em resposta às questões 4, 5 e 6, que analisamos na sequência, em que, também, podemos verificar a persistência dos sujeitos em manter a expectativa de encontrar o *ethos* do aluno antigo, que ia para a escola com

o objetivo de estudar e aprender com seus mestres; um aluno “ideal” esperado por esses professores. Vejamos abaixo:

Questão 4:

Explique, em poucas palavras, como é uma aula comum de leitura na sua disciplina, no Ensino Médio.

E31

Profa. Giulia (Arte)

Confusa, pela falta de interesse.

E32

Prof Felipe (Biologia)

É difícil fazer com que os alunos participem. É preciso insistir bastante até fazê-lo participar da atividade.

E33

Profa Juliana (Matemática)

Alguns prestam atenção, muitos continuam desinteressados.

Questão 5: Você percebe alguma reação dos alunos de Ensino Médio, seja negativa, durante essa aula de leitura? Qual?

Percebemos, também, que há uma visão dicotômica do aluno como podemos confirmar por meio do enunciado E33, em que a professora faz uso do totalizador/*alguns* e *muitos*, o que nos faz entender que a maioria está desinteressada. Mais uma vez, é destaque o desinteresse, como já notamos, em vários enunciados. Vejamos outro extrato:

E34

Prof. Milton (Português)

A reação que se percebe é a falta de interesse e a visão positiva de ensino que o professor quer transmitir.

E35

Profa. Marina

A reação mais observada, infelizmente, é o desinteresse e quando fazem, parece que é para cumprir cronograma. Não há uma “entrega” efetiva ao trabalho.

Alguns professores demonstram ter a intenção de fazer algo para que o aluno aprenda e, pela resposta do professor Milton (E34), por exemplo, há ainda, presente,

a imagem do professor dedicado que diz ter uma *visão positiva de ensino*, o que é sustentado por uma imagem do professor antigo, “ideal” que mostrava ser interessado pelo aluno. O enunciado do professor Milton (E34) remete à ideia de que, conforme explica Charlot (2005, p. 84), “a situação de ensino não tem mais o mesmo sentido para o aluno e para o professor”; é como se, embora o professor objetive ensiná-lo, para ele, o aluno não quer aprender. O mesmo acontece em, E35, em que a professora Marina faz uso do articulador meta-enunciativo atitudinal *infelizmente* para se referir ao estado de coisas; mais adiante, no mesmo excerto, descredita os alunos quando ressalta que: *e quando fazem, parece que é para cumprir cronograma*. Como o professor Milton (E34), a professora termina fazendo uso de uma negativa seguida do substantivo *entrega*, que, a nosso ver, remete à imagem vocacional do professor, principalmente, no ensino tradicional.

Temos a seguir, mais excertos que tratam do modo dicotômico que os professores percebem seus alunos nas aulas de leitura:

Questão 6:

Você percebe alguma reação dos alunos de Ensino Médio quando você propõe algum conteúdo, atividade ou tarefa nova? Descreva a reação.

E36

Profa. Juliana

Poucos se motivam, muitos não se interessam.

E37

Profa. Marcela

Por parte de alguns, entusiasmo e da maioria cara feia.

E38

Prof. Felipe

A reação em termos gerais está sendo de indiferença, o que é preocupante. Alguns ainda se entusiasmam.

Nesses extratos, podemos perceber a visão dicotômica dos professores; parece que se reforça a ideia pouco positiva do aluno em relação à motivação por algum conteúdo novo dado em sala de aula; a escola, o papel dos professores e dos alunos está em um “estado de crise”. Essa imagem do desinteresse do aluno aparece no uso do pronome *muitos* e *alguns*. O interesse dos alunos pelos conteúdos novos (de acordo com o que foi perguntado) é expresso pelo pronome

poucos na fala da professora Juliana (E36); na da professora Marcela (E37), aparece a reação de cara feia dos alunos; na do professor Felipe (E38), a de indiferença dos alunos e entusiasmo de poucos. Ao fazer uso da partícula “se”, o enunciado da professora Juliana (E36) e o do professor Felipe pressupõem a imagem do aluno que consegue se auto-motivar e auto-entusiasmar; ter interesse pelo assunto, independentemente, de o professor atuar na mediação (VYGOTSKY, 1991). É interessante, também, notar que esses professores reforçam sua visão dicotômica (o uso do pronome *alguns* vs. *muitos*; *alguns* vs. *maioria*; *em termos gerais* vs. *alguns*) em seus enunciados.

E39

Profa. Juliana (Matemática)

Alguns se interessam, muitos não se interessam.

Predomina, entre os professores E27 a E39, uma imagem negativa do aluno frente ao processo de aquisição do conhecimento. No entanto, nem todos os professores possuem essa visão: alguns enunciados confirmam que há alunos que demonstram interesse, ou mesmo prazer em aprender, como já notamos nos extratos E22: *textos mais voltados à realidade deles agrada*; E23: *Alguns alunos têm prazer na leitura e interpretação*; E26: *Depende do texto, comigo atingiu 70% da turma*). Outro excerto que também expõe essa visão é o da professora Sofia (Geografia) (E40), ao responder à questão 4:

Questão 4

Explique, em poucas palavras, como é uma aula comum de leitura na sua disciplina, no Ensino Médio?

E40

Profa. Sofia (Geografia)

Gosto muito, pois os textos complementam as informações já ministradas. O aluno confirma e acrescenta os conhecimentos.

Podemos entender que a professora parece atuar como mediadora na atividade proposta, o que se justifica pelo uso da escolha verbal em *O aluno confirma e acrescenta*. Notamos, também, que há dialogia bakhtiniana subentendida quando, a partir do uso de textos para leitura, esses alunos acrescentam outras

informações a partir das já fornecidas pela professora. Os *outros*, para Bakhtin (2006, p.301), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos.

Esse fato, entretanto, não parece acontecer com outros professores em outros excertos, como podemos notar nas respostas à questão 5:

Questão 5

Você percebe alguma reação dos alunos de Ensino Médio, seja positiva, seja negativa, durante essa aula de leitura? Qual?

E41

Prof. Felipe (Biologia)

Sim, geralmente uma reação negativa.

E42

Profa. Maria (História)

Tumulto, desorganização.

E43

Profa. Livia (Inglês)

A positiva é que a leitura tem um enriquecimento dos que leem, a negativa é o descompromisso consigo próprio.

E44

Profa. Beatriz (Química)

Apática, desinteresse.

Como vemos os professores caracterizam as reações dos alunos de forma, predominantemente negativa, ao manifestar sua opinião com as palavras (substantivos e adjetivos) também negativas: *reação negativa* (E41); *tumulto, desorganização* (E42); *descompromisso* (E43); *apática, desinteresse* (E44). Isso nos faz atentar, mais uma vez, para a imagem subjacente: a de um aluno que seja positivo, pacífico, organizado, compromissado, interessado.

Outra visão negativa pode ser observada na resposta de E24 (transcrita abaixo) e na resposta de E45:

E24

Profa. Gabriela (Matemática)

Normalmente querem soluções rápidas, não gostam de pensar muito sobre as situações propostas.

E45

Profa. Camila (Física)

Muitos tem dificuldade em ler e até mesmo se negam a ler em voz alta.

As professoras, Gabriela (E24) e Camila (E45), nos dão pistas de comportamentos resistentes às atividades que envolvem a leitura, como comprova o uso do qualificador *rápidas* para soluções, apresentado no extrato da Professora Gabriela (E24) e uso das negativas (em verbo e em advérbio) em *se negam e não gostam*, no mesmo extrato. Ao mostrarem o que não acontece em sala de aula, elas deixam transparecer a imagem desejada para seus alunos: de pessoas que gostam de pensar e de participar das atividades de leitura.

Percebe-se no extrato da Professora Cláudia (Filosofia) (E46) uma preocupação com a atenção ao responder à questão 4:

Questão 4

Explique, em poucas palavras, como é uma aula comum de leitura na sua disciplina, no Ensino Médio?

E46

Profa. Cláudia (Filosofia)

Fazer com que leiam alguma coisa em silêncio e com atenção.

Diante do excerto, podemos considerar o caráter deôntico do verbo que a professora o utiliza: *fazer com que leiam*; acrescentado do modo: *em silêncio e com atenção*; que entendemos ser, para o sujeito da pesquisa, a forma mais adequada de ler. O silêncio é um componente da imagem que essa professora tem para o comportamento de seus alunos na aula de leitura. Nesse extrato, também, entendemos haver uma imagem da sala de aula tradicional de leitura nos componentes de todo o enunciado:

(a) *fazer com que...*

(b) *leiam alguma coisa...*

(c) *em silêncio e com atenção.*

em que (a) apresentaria o aspecto deôntico, uma faceta da imagem do professor autoritário em sala; (b) apresentaria a imagem do conteúdo (vago?) a ser trabalhado e (c) corresponderia à imagem que a professora tem da forma como o trabalho deveria ocorrer com os alunos.

Uma última amostragem da imagem que os professores fazem dos alunos está nos extratos a seguir:

Questão 5

Você percebe alguma reação dos alunos de Ensino Médio, seja positiva, seja negativa, durante essa aula de leitura? Qual?

E47

Profa. Sofia (Geografia)

Sempre enriquece. Claro que alguns alunos têm dificuldade de concentração. Mas sempre é positivo. Alcança-se uma boa porcentagem.

E48

Profa. Claudia (Filosofia)

Sim. Falta de interesse pela leitura. Pois eles não têm o hábito da leitura.

Nesses dois enunciados, percebemos que as professoras explicitam imagens diferenciadas de seus alunos, uma imagem que correspondem mais a do aluno real: a professora Sofia (E47) ressalta que seus alunos carecem de concentração e a professora Claudia (E48) evidencia a falta de hábito de leitura dos alunos. Esses dois excertos divergem dos demais por terem ancoragem na realidade da sala de aula de leitura, e não na imagem projetada dos professores de um aluno que não mais existe no mundo real.

Recapitulando, temos, no presente item, a imagem que os professores fazem de seus alunos: uma imagem idealizada de um aluno tradicional, imagem que pode ter sido a sua quando alunos do Ensino Médio. Essa imagem requer de seus alunos as seguintes características: serem

- atenciosos;
- dispostos;
- interlocutores responsivos ativos;
- desejosos por aprender;
- interessados no assunto da aula;
- participativos;
- atentos;
- receptivos ao professor;
- motivados;
- organizados;

- disciplinados
- compromissados;
- pensantes;
- prontos para as atividades.

Somente duas professoras identificam características do aluno leitor: concentração e hábito de leitura.

Assim, chegamos à conclusão de que a imagem que os professores, em sua maioria, fazem de seus alunos de leitura não está pautada nos aspectos relacionados à leitura propriamente dita, mas em uma imagem idealizada, antiga e mais ampla sobre o comportamento geral dos alunos. Esse item, merecedor de um aprofundamento analítico, pois ele pode explicar o insucesso escolar, não só o problema da leitura em sala de aula.

4.4 O que é a aula de leitura na visão dos professores

Por fim, efetuaremos essa parte da análise para responder a nossa terceira pergunta de pesquisa: Como os professores entendem a aula de leitura? Para responder a essa pergunta, analisamos as respostas às perguntas 4 e 7, que seguem:

Questão 4:

Explique, em poucas palavras, como é uma aula comum de leitura na sua disciplina, no Ensino Médio?

E49

Profa. Luciana (Português)

Primeiro uma leitura silenciosa, depois análise do título do texto e uma conversa sobre o assunto referente ao texto e após discutirmos e fazermos comentários diversos, ler o texto com a participação dos alunos em voz alta.

E50

Profa. Fátima (Matemática)

Leciono matemática, então procuro textos relacionados a interpretação de gráficos, história da matemática, os alunos fazem uma leitura individual depois conversamos sobre o texto e por último as questões de interpretação.

E51

Profa. Marina (Português)

Primeiramente anuncio os objetivos da leitura em questão, em seguida faço algumas previsões a partir do título (que tipo de história esse título sugere?), faço algumas

sondagens do conhecimento prévio dos alunos em relação ao gênero textual, em seguida discussão oral e, se for o caso, as atividades propostas.

E52

Profa. Sofia (Geografia)

Primeiro falo sobre o tema da aula, recolho informações e experiências pessoais e aí partimos para o texto, complementando o conhecimento.

Questão 7:

Em que a leitura faz diferença no andamento da sua disciplina?

E53

Profa. Fátima (Matemática)

Preciso muito que o aluno consiga interpretar qualquer situação problema, quando se lê muito, acredito que o aluno melhora nessa interpretação.

E54

Prof. Felipe (Biologia)

Faz diferença o aprendizado, pois é uma atividade importante para que as informações se tornem conhecimento.

E55

Profa. Luciana (Português)

Através da leitura os alunos adquirem conhecimento, argumentam mais e diminuem a dificuldade da escrita.

E56

Prof. Gabriela (Matemática)

No incentivo e desenvolvimento do raciocínio lógico e no uso da matemática em situações reais, do dia a dia.

E57

Profa. Camila (Física)

Aprender a ler, ou seja, pensar, raciocinar, interpretar, é fundamental em física.

E58

Profa. Luara (História)

É através da leitura que o aluno aprende a interpretar, entender e ter um raciocínio lógico.

E59

Profa. Marcela (Química)

Quando discutimos o enunciado de algum problema da matéria em questão.

E60

Profa. Giulia (Arte)

Na intelectualidade cultural.

E61

Profa. Beatriz (Química)

A leitura é muito importante não só na minha disciplina como também para ampliar os conhecimentos específicos e culturais na vida do educando.

E62

Profa. Marina (Português)

A leitura para mim é tudo e os alunos que a praticam de forma eficiente naturalmente são diferenciados.

Como podemos notar, pelos excertos dos professores, é clara a importância que todos eles dão para a leitura em suas disciplinas. Encontramos três eixos principais.

Primeiramente, em seus enunciados predominam os verbos que nos chamam a atenção para o aspecto cognitivo: *aprende a interpretar, entender e ter um raciocínio lógico; aprende a ler, pensar, ou seja, raciocinar; Preciso muito que o aluno consiga interpretar qualquer situação problema*. Esses dados nos levam a entender que a maioria dos enunciados refletem o entendimento desses professores como sendo a leitura um esforço cognitivo, intelectual e de raciocínio.

Os enunciados E50, E53 e E57, todos de professores da área de exatas, mostram que eles veem a leitura como uma parte do aprendizado da disciplina em si, seja no seu conteúdo (gráfico, história da matemática, questões de interpretação, interpretação de problemas), seja na forma de raciocínio necessária. Esses professores têm a mesma visão dos professores E56, E58, sobre o desenvolvimento do raciocínio lógico. A professora Marina expõe a leitura como um processo cognitivo em seus passos para a aprendizagem ao estabelecer os objetivos da leitura, fazer previsões, sondar o conhecimento prévio dos alunos e fazer discussão oral.

Em segundo lugar, temos a visão cultural da leitura. Os enunciados E52, E54 e E55 comentam a importância da leitura para aumentar, complementar, adquirir conhecimento. A diferença da visão é: em E52, a professora Sofia aborda o conhecimento a partir do conhecimento prévio; já o professor Felipe (E54) expõe a necessidade das informações tornarem-se conhecimento; a professora Luciana

(E55) acredita que eles desenvolvem a habilidade de argumentar e de escrever ao adquirirem conhecimento pela leitura.

Em terceiro lugar, temos a visão da leitura como uma função social, quer em sala de aula, quer na vida fora da escola. Nesse sentido, temos os enunciados E49 e E56, que enfatizam a *conversa*, a *discussão*, os *comentários* na participação dos alunos ou o uso da leitura na matemática *em situações reais do dia a dia*.

Podemos entender, pelos excertos analisados que, os professores dão importância à leitura em suas diferentes disciplinas, considerando os vários aspectos (cognitivo, cultural, etc.) mostrados em suas atividades de sala de aula. A maioria desses professores confirma o caráter social da leitura, e preocupam-se com que o aluno desenvolva habilidades importantes (pensar, raciocinar, resolver situações) para que a aprendizagem da escola se estenda para situações reais da vida do aluno.

CONCLUSÃO

Após as análises das respostas às perguntas de pesquisa, retomamos a questão da dialogia bakhtiniana para entender que estamos inseridos em um contexto dialógico que reflete a época e o momento do indivíduo. Vemos, assim, que nosso trabalho apresentou características, pelas respostas dos sujeitos de pesquisa, que deixavam claro o momento vivido pelos professores diante do contexto social da época.

Ao fazermos essa pesquisa, consideramos a característica que permeia a fala dos sujeitos, professores, e que em determinadas questões nos chama a atenção para o diálogo que acontece com outros interlocutores além do pesquisador. Em nosso questionário notamos que os professores ao responderem sobre como viam a avaliação, descreveram-na como algo que os incomoda e reclamaram por ela levar em consideração a análise de pessoas que, pelo enunciado deles, não têm condições de fazê-lo ou por serem alunos, ou por não saberem da realidade de uma sala de aula. Os professores mostraram que se sentem inseguros e não se sentem bem diante de avaliações que lhes são impostas. Isso nos possibilita entender que as avaliações de que reclamam, antes de contribuir e acrescentar algo de positivo para que seu trabalho se aprimore, acabam por fazer com que o professor se sinta julgado, cobrado por todos os setores da sociedade. Diante desse contexto, os professores se dirigem a um interlocutor pressuposto, o Estado, com quem dialogam expondo sua insatisfação, seu sentimento de insegurança.

Notamos que as escolhas linguísticas nos excertos permitem entender o que sentem os professores, não só em relação ao Estado, mas também em relação ao aluno que frequenta sua sala de aula. Ao longo do trabalho os professores mostraram-se em conflito ao falar de seu trabalho com o aluno. Buscamos em Amossy (2005) recursos teóricos para analisar a imagem do aluno que o professor espera encontrar em sua sala de aula. Percebemos que se trata de uma imagem do passado e que aquela classe homogênea, de alunos interessados, quietos, estudiosos, sofreu modificações. Entendemos que o sujeito histórico passa por mudanças que nos fazem atentar para a “descontinuidade das identidades”, de que nos fala Giddens (1990), Harvey (1989) e Laclau (1990), citados por Hall (2006). Dessa forma, na escola, as mudanças também acontecem, transformando a

identidade dos sujeitos históricos daquele ambiente escolar, isto é, dos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. A imagem que o professor tinha do aluno de antigamente, e em função da qual construiu a sua própria imagem atual, sofreu modificações. Isso é possível, segundo Amossy (2005, p.126) porque “o orador constroi sua imagem em decorrência da imagem que tem de seu auditório”.

Nessa questão da imagem, em sala de aula, o professor tem uma visão do aluno predisposto para aprender, mas essa imagem não se confirma na realidade. O professor, ao longo dos excertos, dá evidências, por não reconhecer no seu aluno as características do aluno idealizado que imagina, de não manifestar atitudes de mediação entre o saber e o aluno real; parece possuir dificuldades para ensinar o aluno que tumultua sua aula, que não tem hábito de estudo e que deixa de fazer as atividades. No entanto, a fala do professores, em vários extratos deixou transparecer que, apesar da imagem do aluno ideal não se concretizar, há alunos para esses professores, não a maioria, que têm interesse em aprender; isso nos impele a pesquisas futuras com vistas a buscar mais dados sobre a ação dos professores, para entender como eles atuam diante da realidade da sala de aula e para ter mais elementos para compreender se essa nossa análise, com dados de uma só escola, é pertinente em um contexto escolar mais amplo.

Outro ponto importante de nossa pesquisa, e que, destacamos nessa parte da nossa conclusão, foi o trabalho de leitura que os professores disseram realizar em suas disciplinas no Ensino Médio. A princípio, pareceu-nos que haveria uma certa resistência de professores que não fossem de línguas para falar sobre como procediam em aulas de leitura nas matérias que ministram. Mas, surpreendemo-nos ao constatar que os professores não só trabalham com leitura, como em muitos enunciados explicitaram a sequência das etapas em uma aula de leitura. Algumas sequências, também demonstram ser tradicionais, em especial, aquelas que concluem o trabalho de leitura com atividades de produção escrita. Pudemos verificar, além disso, que, em vários excertos, os professores dizem utilizar técnicas de leitura para levar o aluno à compreensão; sondam o conhecimento prévio, estabelecem objetivos de leitura, o que evidencia, mesmo que não cientificamente conhecido, que eles possuem uma metodologia para a aula de leitura.

Outro ponto importante é o fato de, nos excertos, todos os professores destacarem algum aspecto importante para se trabalhar leitura, por entendê-la como um componente do desenvolvimento cognitivo, social ou cultural do aluno. Nesse

sentido, observamos que embora a mídia divulgue sobre a má formação dos professores, eles parecem saber, muito bem, aquilatar sobre a importância da leitura, quer para saber sobre as coisas, quer para aprender, quer para usar na vida social.

Nas primeiras leituras feitas aos excertos dos professores, como já explicamos, sentimos um certo distanciamento do professor em relação aos alunos, certamente por não ser ele “o aluno ideal” mas, ao falar de suas práticas com aula de leitura, pudemos perceber que os problemas que afetavam sua forma de dar aula não interferiam em suas práticas de leitura junto de seus alunos. Em sua maioria, nossos sujeitos de pesquisa demonstraram dominar práticas de letramento, que têm por fim levar o aluno ao conhecimento ou possibilitar-lhe complementar seu conhecimento.

Sabemos que nossa pesquisa, por ter um número limitado de sujeitos, não pode ter seu resultado extrapolado para todos os casos. Entretanto, entendemos que ela dá indícios linguísticos interessantes para repensarmos não só as práticas dos professores de leitura que atuam no Ensino Médio, como estabelecemos no nosso objetivo, mas também o modo como falamos dos professores de uma forma geral — do modo que a mídia, ou mesmo as instituições hegemônicas nos querem fazer pensar. Finalizamos, assim, este trabalho, reconhecendo a colaboração valiosa de nossos sujeitos de pesquisa e entendendo que existe um compromisso deles com o saber que, embora ao ser exercitado pelos sujeitos a partir de uma imagem de aluno ideal, distante do aluno real, está sempre inserido em práticas de letramento que são pertinentes para a busca de conhecimento e seu uso na sociedade.

REFERÊNCIAS

ABUD, M.J.M.;SILVA, M.I.R. *Em busca de uma prática de avaliação no ensino da leitura*. In: CASTRO,S.T.R.; SILVA,E.R. (orgs.) **Formação do profissional docente: Contribuições de pesquisa em linguística aplicada**. Taubaté: Cabral, 2006

AMOSSY, R. **Imagens de si no discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

BAKHTIN, M. [Volochínov]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 12.ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra, 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CHARAUDEAU, P., MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**:questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005

CITELLI, A. **Linguagem e persuasão**. Edição revista e atualizada 16.ed. São Paulo: Ática, 2007

CORDEIRO, J. **Didática**.1.ed. São Paulo: Contexto, 2009

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro, 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Oficina de leitura**. 5.ed. Campinas: Pontes, 1997.

_____. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. In: RÖSING,Tania M. K.; BECKER, Paulo (org.). **Leitura e animação cultural**: repensando a escola e a biblioteca. Passo Fundo: UFP, 2002.

KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. **Imagens de si no discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, M. S. C. **Oralidade, escrita e papéis sociais na infância.** Campinas: Mercado de Letras, 2008 (Coleção gêneros e formação).

MOREIRA, H.; CALEFFE, L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências de ensinar.** Tradução Patrícia Chittoni Ramos, Porto Alegre: Artmed, 2000.

RENDA, V.L.B.S.; TÁPIAS-OLIVEIRA, E.M. *Primeiro a obrigação, depois a devoção?* In: SILVA, E.R.; UYENO, E.Y.; ABUD, M.J.M. (orgs.) **Cognição, Afetividade e linguagem.** Taubaté: Cabral, 2007.

RODRIGUES, R. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005.

SAMPAIO, M. da M.F. (Org.) **O cotidiano escolar face às políticas educacionais.** 1.ed. Araraquara: JM Editora, 2002.

SANTOS, G.T., ROSSI, G., JARDILINO, J.R.L. **Orientações Metodológicas para elaboração de trabalhos acadêmicos.** São Paulo: Gion Editora e Publicidade, 2000.

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

SOUZA, G. T. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev.** 2.ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** Tradução Jeferson Luiz Camargo. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

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

_____. **Psicologia Pedagógica.** Tradução Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.