

**I Seminário Nacional do Ensino Médio**

# **SENACEM**

**História, Mobilização, Perspectivas.**

**Organizadores:**

**Jean Mac Cole Tavares Santos**

**Francisco das Chagas Silva Souza**

**Albino Oliveira Nunes**

**Francisca Natália da Silva**

**Augusto Sávio Guimarães do Nascimento**

**ISBN: 978-85-89872-94-2**

**UERN • UFAL • IFRN • UFERSA • SEEC/RN**

**Mossoró • Rio Grande do Norte • Novembro 2011**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN  
Universidade Federal de Alagoas – UFAL  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN  
Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA  
Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte – SEEC

# **I Seminário Nacional do Ensino Médio História, Mobilização, Perspectiva.**

Organizadores:  
Jean Mac Cole Tavares Santos  
Francisco das Chagas Silva Souza  
Albino Oliveira Nunes  
Francisca Natália da Silva  
Augusto Sávio Guimarães do Nascimento

## **SENACEM – HISTÓRIA, MOBILIZAÇÃO, PERSPECTIVA**

© I Seminário Nacional do Ensino Médio

**TODOS OS DIREITOS RESERVADOS**

**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN**

**Universidade Federal de Alagoas, UFAL**

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, IFRN**

**Universidade Federal Rural do Semi-Árido, UFRSA**

**Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte, SEEC**

### **Comissão Editorial**

*Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN – Mossoró)*

*Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN – Mossoró)*

*Albino Oliveira Nunes (IFRN – Mossoró)*

*Francisca Natalia da Silva (UERN – Mossoró)*

*Augusto Sávio Guimarães do Nascimento (IFRN – Mossoró)*

### **Diagramação e Composição**

*Augusto Sávio Guimarães do Nascimento (IFRN – Mossoró)*

*Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)*

---

### **I Seminário Nacional do Ensino Médio. (23, 24, 25 nov.: 2011: Mossoró, RN)**

Anais do I Seminário Nacional do Ensino Médio: história, mobilização, perspectiva – 23 a 25 de novembro de 2011, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN – Campus do Mossoró / Organização: Jean Mac Cole Tavares Santos, Francisco das Chagas Silva Souza e Albino Oliveira Nunes. – Mossoró: UERN, 2011.

1 Vários autores.

2 Inclui bibliografia.

**ISBN: 978-85-89872-94-2**

1. Ensino Médio 2. Formação de Professores e Alunos 3. Políticas Educacionais 4. Educação Profissional 5. Educação Científica e Tecnológica.

---

# APRESENTAÇÃO

---

O SENACEM 2011 - Seminário Nacional do Ensino Médio: História, Mobilização, Perspectivas, surgiu com a pretensão de discutir as políticas governamentais do Ministério da Educação para o ensino médio e seus reflexos na escola, enfatizando as pesquisas desenvolvidas nas escolas públicas de ensino médio do Oeste Potiguar, através do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Educação e Sociedade (GEPEES), da Faculdade de Educação (FE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), e as pesquisas realizadas em outras instituições do estado, como a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Contudo, a proximidade com as pesquisas de outras universidades do Nordeste, notadamente a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Universidade Federal do Ceará (UFC), nos encaminhou para uma ampliação da proposta original. Essa ampliação ocorreu também por transcender os limites imediatos da Universidade e dialogar com o sistema estadual de ensino na figura da Secretaria de Educação do Estado do RN (SEEC-RN).

O evento destina-se a estudantes de graduação, estudantes de pós-graduação, professores universitários, professores da rede estadual de ensino, gestores das escolas de ensino médio e das secretarias estaduais de educação e aos demais interessados em debater a temática. Diante das múltiplas perspectivas que emanam do tema proposto os debates foram organizados em Grupos de Discussão (GD) para apresentações em formato de Comunicação Oral. Em paralelo foram oferecidos 14 minicursos sobre os mais diversos temas de interesse.

O SENACEM 2011 configurou-se, como um momento de aglutinar pesquisadores de diversas trajetórias acadêmicas, predominantemente do Nordeste, mas com trânsito intelectual pelas diversas regiões brasileiras, tendo como foco a necessária relação com o cotidiano escolar e com os docentes que ali atuam.

Comissão Organizadora

## **Comissão Organizadora**

### **Coordenação Geral**

Jean Mac Cole Tavares Santos

### **Comissão organizadora**

Adriana Diniz (UFRN) • Adriano Cavalcante da Silva (Matemática UERN) • Albino Oliveira Nunes (IFRN) • Alex Carlos Gadelha (Mestrado em Educação UERN) • Alexsandra Maia Nolasco (Pedagogia UERN) • Allan Phablo de Queiroz (PIBID Ciências Sociais UERN) • Allan Solano Souza (Mestrado em Educação UERN) • Ana Glícia de Souza Medeiros (PIBID UERN) • Ana Lúcia Aguiar Lopes Leandro (POSEDUC UERN) • Ana Paula Marinho de Lima (Pedagogia UERN) • Anna Catarina Dantas (IFRN) • Araceli Sobreira Benevides (POSEDUC UERN) • Arilene Medeiros (POSEDUC UERN) • Augusto Sávio Guimarães do Nascimento (IFRN) • Betânia Ramalho (UFRN) • Camila Paula Silvestre (Mestrado em Educação UERN) • Carlota Boto (USP) • Cláudia Pereira de Lima (IFRN) • Dante Henrique Moura (IFRN) • Dayse Medeiros de Sousa (Pedagogia UERN) • Diego de Sousa Santos (UEPB) • Edilene da Silva Oliveira (PET Pedagogia) • Edna Cristina do Prado (UFAL) • Eliennaide Galvão da Silva (Contabilidade UERN) • Elione Maria Nogueira Diógenes (UFAL) • Érica Renata Clemente Rodrigues (PET Pedagogia UERN) • Erika Roberta Silva de Lima (Pedagogia UERN) • Fabio Bentes (PROPEG UERN) • Flávia Spinelli Braga (Faculdade de Educação UERN) • Francisca de Fátima Araújo Oliveira (Faculdade de Educação UERN) • Francisca Natalia da Silva (PET Pedagogia UERN) • Francisca Vilani de Souza (UERN FALA) • Francisco Ari de Andrade (NHIME – UFC) • Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN) • Francisco Elton de Assis (Letras UERN) • Geneci Cavalcanti Moura de Medeiros (IFRN) • Gilneide Maria de Oliveira Lobo (Mestrado em Educação UERN) • Gutemberg Castro Praxedes (UERN) • Isauro Beltrán Núñez (UFRN/SEEC) • Ítalla Taciany Freitas de Lima (Especialização em Educação UERN) • Ivonaldo Neres Leite (UFPB) • Jailton Barbosa dos Santos (IFRN) • Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN) • Jerferson Joyly dos Santos Medeiros (UEPB) • Jéssica Priscilla Barbosa de Medeiros Mendonça (Pedagogia UERN) • José Araujo Amaral (IFRN) • Karla Demoly (UFERSA) • Laís Klennaide Galvão da Silva (Letras UERN) • Leopoldo Galtieri (IFRN) • Lília Kênia Galvão da Silva (PET Pedagogia UERN) • Maria Aliete Cavalcante Bormann (SEEC) • Maria Antônia Teixeira da Costa (POSEDUC UERN) • Maria Auxiliadora Alves (Faculdade de Educação UERN) • Maria Cleonice Soares (PIBID Pedagogia UERN) • Maria Cleoneide Soares (Pedagogia UERN) • Maria de Fátima da Silva Melo (PET Pedagogia UERN) • Maria da Glória Fernandes do Nascimento Albino (SEEC/ CEI) • Maria Goretti da Silva (12DIREC/SEEC) • Maria Kélia da Silva (Pedagogia UERN) • Maria Cristina Rocha Barreto (PETCIS UERN) • Maria Vera Lúcia Fernandes Lopes (UERN) • Mariluze Riani Diniz dos Santos (PET Pedagogia) • Micaela Ferreira dos Santos Silva (PET Pedagogia UERN) • Mifra Angélica Chave da Costa (Pedagogia UERN) • Milene Rejane Pereira (PET Pedagogia UERN) • Nora Krawczyk (UNICAMP) • Núzia Roberta (Mestrado em Educação UERN) • Osni Torres de Araújo Segundo (Faculdade de Educação) • Patrícia Cristina Aragão Araújo (UEPB) • Paula Janaina Meneses Rodrigues (Mestrado em Educação UERN) • Pedro Fernandes Ribeiro Neto (PROPEG UERN) • Raiane Carla (Pedagogia UERN) • Rosemeire Reis (UFAL) • Sandra Regina Paz (UFAL) • Selma Andrade de Paula Bedaque (UFRN) • Sheila Beatriz da Silva Fernandes (PET Pedagogia UERN) • Shirleyanne Santos Aquino (Pedagogia UERN) • Silvânia Lúcia de Araújo Silva (UERN PATU) • Silvia Helena de Sá Leitão Moraes (Mestrado em Educação UERN) • Sonally Albino da Silva Bezerra (PET Pedagogia UERN) • Suely Souza Leal de Castro (Química UERN) • Terezinha Toscano da Silva (IFRN) • Valdemar Siqueira Filho (UFERSA) • Valdenia Bezerra de Carvalho (IFRN) • Valquíria Duarte (PET Pedagogia UERN) • Verônica Maria de Araújo Pontes (Departamento de Educação UERN) • Verônica Yasmim Santiago de Lima (PIBIC Pedagogia UERN) • Wênia Fernanda Cavalcante Ferreira (PIBID UERN) • Williany Tavares dos Santos (PIBIC Pedagogia UERN)

### **Comitê científico**

Profa. Dra. Adriana Diniz (UFRN) • Prof. Ms. Albino Oliveira Nunes (IFRN) • Profa. Dra. Ana Lúcia Aguiar Lopes Leandro (POSEDUC UERN) • Profa. Ms. Anna Catarina Dantas (IFRN)  
Profa. Dra. Araceli Sobreira Benevides (POSEDUC UERN) • Profa. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros (POSEDUC UERN) • Profa. Dra. Betânia Ramalho (UFRN) • Prof. Dr. Carlos Alberto Nascimento Andrade (GEPEES UERN) • Profa. Dra. Carlota Boto (USP) • Profa. Ms. Cláudia Pereira de Lima (IFRN) • Prof. Dr. Dante Henrique Moura (IFRN) • Profa. Dra. Edna Cristina do Prado (UFAL) • Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes (UFAL) • Profa. Dra. Fátima Raquel Rosado Moraes (Enfermagem UERN) • Profa. Ms. Flávia Spinelli Braga (Faculdade de Educação UERN) • Profa. Dra. Francisca de Fátima Araújo Oliveira (Faculdade de Educação UERN) • Profa. Ms. Francisca Maria Gomes Cabral (Faculdade de Educação UERN) • Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade (UFC) • Prof. Dr. Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN/Mossoró) • Profa. Ms. Geneci Cavalcante Moura de Medeiros (IFRN Campus de João Câmara) • Prof. Ms. Gutemberg Castro Praxedes (Faculdade de Educação UERN) • Prof. Dr. Isauro Beltrán Núñez (UFRN/SEEC)  
Prof. Dr. Ivonaldo Neres Leite (UFPB) • Prof. Ms. Jailton Barbosa dos Santos (IFRN) • Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos (POSEDUC UERN) • Prof. Dr. Jomar Ricardo Silva (UEPB) • Prof. Dr. Jose Araújo Amaral (IFRN) • Prof. Ms. José Everaldo Pereira (IFRN) • Prof. Dr. Josildo José Barbosa (IFRN) • Profa. Dra. Karla Demoly (UFERSA) • Prof. Dr. Marcelino Pereira dos Santos Silva (PROPEG UERN) • Profa. Ms. Maria Aliete Cavalcante Bormann (SEEC) • Profa. Dra. Maria Antônia Teixeira da Costa (POSEDUC UERN) • Profa. Ms. Maria da Glória Fernandes do Nascimento Albino (SEEC/ CEI) • Profa. Dra. Maria Cristina Rocha Barreto (FAFIC UERN) • Profa. Dra. Nora Krawczyk (UNICAMP) • Profa. Dra. Patrícia Cristina Aragão Araújo (UEPB) • Prof. Dr. Pedro Fernandes Ribeiro Neto (PROPEG UERN) • Profa. Dra. Rosemeire Reis (UFAL) • Profa. Dra. Sandra Regina Paz (UFAL) • Profa. Ms. Silvânia Lúcia de Araújo Silva (UERN PATU) • Prof. Dr. Valdemar Siqueira Filho (UFERSA) • Profa. Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes (Departamento de Educação UERN)

# SUMÁRIO

---

## **8. PRÁTICAS DE LEITURAS E LETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO**

### **ENTRE O PRESCRITO E O CONSUMIDO: USOS DOS RECURSOS APOSTILADOS DE HISTÓRIA POR PROFESSORES E ALUNOS DO ENSINO MÉDIO, 837**

*Amauri Morais de Albuquerque Júnior*

### **UMA INVESTIGAÇÃO NA AULA DE PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO: ETAPAS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA, 846**

*Célia Maria Medeiros Barbosa da Silva*

### **O ENSINO SIGNIFICATIVO ATRAVÉS DE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA COM GÊNEROS TEXTUAIS: ESTRATÉGIA PARA O ENSINO MÉDIO, 863**

*Alexsandra Maia Nolasco de Castro • Giovana Carla Cardoso Amorim*

### **A FUNÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA FRENTE À DIVERSIDADE DE GÊNEROS DA ATUALIDADE, 871**

*Carmélia Pereira de Lima*

### **OS PROFESSORES E AS CONSTRUÇÕES DOS CONCEITOS SOBRE LETRAMENTO: O QUE ELES PENSAM SOBRE ISSO?, 884**

*Alexsandra Maia Nolasco de Castro • Giovana Carla Cardoso Amorim*

### **“REDAÇÃO PARA QUÊ? EMANCIPAÇÃO E PODER” – UMA EXPERIÊNCIA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO PIBID/UFRB, 895**

*Gisele Almeida de Brito • Laís Silva Matos, Maiane Santos da Silva Santana • Fábio Josué Souza Santos*

### **ALUNOS DO RISO: FATORES DE COERÊNCIA E A FORMAÇÃO DE LEITORES DE TEXTOS DE HUMOR, 908**

*Marta Helena Feitosa Silva • Joyce Azevedo Bezerra de Souza*

### **MEMÓRIAS DE LEITURA – CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICAS LEITORAS DO ENSINO MÉDIO, 921**

*Araceli Sobreira Benevides*

**O LUGAR DA LEITURA NA ESCOLA: QUE TIPOS DE LEITORES ESTAMOS FORMANDO?,  
948**

*Ananias Agostinho da Silva • Maria da Luz Duarte Leite Silva • Gilton Sampaio de Souza*



**PRÁTICAS DE LEITURAS E  
LETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO**

## ENTRE O PRESCRITO E O CONSUMIDO: USOS DOS RECURSOS APOSTILADOS DE HISTÓRIA POR PROFESSORES E ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Amauri Moraes de Albuquerque Júnior<sup>1</sup>

O livro, para além de sua materialidade e objetividade, carrega consigo marcas de uma tradição, cultura. Nesse sentido se constitui enquanto objeto de análise não simplesmente a matéria manuscrita em si, mas por outro lado, as apropriações e leituras que “se apoderam dos livros”, ressignificando-os e conferindo-lhes valor peculiar. Concebendo as leituras como “práticas inventivas, criadoras” de uma nova perspectiva sobre o escrito, importa-nos compreender os usos e apropriações feitas por professores e alunos de ensino médio com base nas apostilas de história e ainda perceber quais tem sido as táticas ou a margem de articulação dos sujeitos responsáveis pelo ensino mediante uma conjuntura que confronta a cobrança institucional no que tange o uso desse recurso didático e a atuação do professor de maneira autônoma. O sistema apostilado consiste em um dispositivo adotado tendo-se em vista, por parte da gestão e supervisão escolar, um “total domínio das práticas docentes”. As atividades essenciais dentro do processo de construção didática são completamente transferidas para as mãos dos elaboradores destes recursos que, dentre outras coisas, é composto desde esquemas didáticos para serem aplicados em sala de aula, até a forma como deve se portar o professor durante a aplicação de certas “fórmulas didáticas”, o conteúdo em si. Nesse sentido o presente trabalho objetiva, a partir da análise direta de apostilas de história para o ensino médio, analisar o espaço de leitura compilado para o aluno em tais recursos, bem como a engenhosidade dos professores no uso desses recursos de modo a viabilizá-los enquanto instrumentos de ensino e de leitura para a sua clientela.

**PALAVRAS CHAVE:** Apostilas de História – Ensino Médio – Práticas de leitura – Ensino de História.

O projeto de pesquisa que se segue vincula-se ao campo do ensino de história, este por sua vez se caracteriza por uma multireferencialidade epistemológica já que não se ancora apenas na pesquisa de história, mas se liga a diversas matrizes relacionadas às ciências humanas com as quais a história já dialoga.

Na academia o campo do ensino de história tem se consolidado desde a década de 1980, esse período marca um período de redemocratização no país onde novos atores e

---

<sup>1</sup> Graduado em História pela UERN, especializando em História da Região Nordeste pela UERN. [junior\\_ceamo@hotmail.com](mailto:junior_ceamo@hotmail.com)

problemáticas entram em cena fazendo com que mais pesquisadores das ciências humanas se interessassem por temas vinculados a esse momento histórico.

Essa intenção preliminar de pesquisa encontra seu valor na análise de uma produção tanto material quanto cognitiva que se articulam e produzem em sala o discurso híbrido, ressignificado que vão caracterizar o ensino de história em escolas privadas de Mossoró que na atualidade utilizam o sistema apostilado de ensino.

O livro, para além de sua materialidade e objetividade, carrega consigo marcas de uma tradição, cultura. Nesse sentido se constitui enquanto objeto de análise não simplesmente a matéria manuscrita em si, mas por outro lado, as apropriações e leituras que “se apoderam dos livros” (CHARTIER, 2001), ressignificando-os e conferindo-lhes valor peculiar.

Concebendo as leituras como “práticas inventivas, criadoras” de uma nova perspectiva sobre o escrito, importa-nos saber os usos e apropriações feitas pelos historiadores com base nas apostilas de história e ainda perceber quais tem sido as táticas ou a margem de articulação dos sujeitos responsáveis pelo ensino mediante uma conjuntura que confronta a cobrança institucional no que tange o uso desse recurso didático e a atuação do professor de maneira autônoma.

Certeau contribui de maneira singular na compreensão dos usos e apropriações, não apenas de objetos escritos em si, mas de toda uma produção cultural engendrada de maneira a conduzir os consumidores por um caminho já desenhado. Certeau discursa sobre as operações e apropriações feitas pelos usuários no sentido de redimensionar, mesmo que parcialmente, a cultura normatizadora imposta aos “consumidores” que, ao contrário do que postulavam os estruturalistas, não recebem tão passivamente as práticas que lhes são prescritas.

Mesmo não podendo fugir da teia cultural que lhes cerca, os consumidores dão novos significados aos produtos que lhes são ofertados e, por meio de uma ressignificação, sabotam os sistemas normatizadores e disciplinizadores, ainda que não possam definitivamente fali-los.

A prática inventiva da leitura é descrita por Certeau como a principal prática cotidiana, daquelas que produzem sem capitalizar, para ele a sociedade contemporânea se converte em signos de leitura na tentativa de se insinuar sobre os sujeitos, estabelecendo uma relação bipolar entre produtores e consumidores dos mais variados

objetos de leitura. Se por um lado o produtor do objeto em questão busca definir em sua obra um espaço definido de mobilidade possível ao consumidor de seu produto, por outro a arte de ler permite a esse indivíduo, assim como a um inquilino em um imóvel alugado, remobiliar o seu ambiente de leitura, seu espaço de convivência. Se estabelece também nesse sentido uma relação sensível que explicita a busca pelo consumidor em tornar o seu espaço habitável, agradável, constituindo assim “uma arte de manipular e comprazer-se” (CERTEAU, 2004).

Criticizar a produção impressa de quaisquer períodos significa construir uma história cultural explicitada nas minúcias dos escritos ou até mesmo nas peculiaridades tipográficas.

Não é possível, portanto, conceber que os docentes simplesmente apliquem as orientações contidas nas apostilas tal qual se encontra impressa. É possível suscitar um debate em torno desta questão já que a produção que aborda esse tema praticamente inexistente. O uso e as apropriações dos materiais apostilados, que comumente são usados por redes de educação privada que atendem as elites, são praticamente desconhecidas. Esse trabalho pretende nesse sentido abrir caminho para diversos outros que pretendam elucidar questões envolvendo o trabalho docente no uso de recursos didáticos e pedagógicos e como estes o influenciam em suas práticas cotidianas.

O tema ou a preocupação de nossa pesquisa se encontra na análise das práticas inventivas dos professores de história no uso dos recursos apostilados de ensino. A questão que materializa o nosso problema é: quais tem sido as táticas ou a margem de articulação dos professores de história observada em suas práticas pedagógicas e que de alguma maneira rompem com o modelo normatizador do sistema apostilado?

De acordo com o tema proposto, começemos a engendrar a proposta desta pesquisa a partir das categorias que o compõem. O foco desta pesquisa girará em torno das táticas de consumo ou apropriação das apostilas de história pela prática pedagógica dos professores, isso caracterizará o nosso objetivo geral. Para tanto como objetivos específicos buscaremos analisar as concepções dos docentes sobre os recursos apostilados de ensino, bem como uma possível seleção dos recursos encontrados nesses materiais o que caracteriza de imediato um rompimento com a teia disciplinar inerente a esse material. Além disso, analisaremos a participação de gestores e alunos em meio a esse processo de uso. Outro objetivo consistirá na análise do processo de construção

desse recurso do ponto de vista mercadológico e quais as estratégias arquitetadas na elaboração do recurso a fim de torná-lo um material objetivante.

Apesar de uma ampla discussão em torno do livro didático, pouco se observa com relação a este recurso que objetiva claramente aplicar um ensino pré-moldado, que exclui inúmeras possibilidades de atuação de professores e alunos no processo de ensino e aprendizado.

Essa pesquisa pretende contribuir com o debate sócio-acadêmico no que tange o uso de recursos didáticos na disciplina de história, utilizados particularmente em escolas privadas de elite, o que nos faculta a possibilidade de enveredar em uma discussão pouco abordada por pesquisadores da área de ensino a não ser em breves menções nos trabalhos acerca do livro didático de história e materiais didáticos de um modo geral.

Compreender a produção do livro didático no Brasil nas últimas décadas desnuda uma relação ambígua e contraditória entre professor e o seu principal recurso didático em sala de aula. Apesar das críticas que partem de todas as direções e predizem desta forma um suposto fim do uso do livro, ele ainda se constitui como o principal referencial dentro do universo da sala de aula caracterizando-se, portanto, como um “mal necessário” (BITTENCOURT, 2010).

Não há como se negar que apesar de praticamente duzentos anos de produção do livro didático no Brasil um aspecto permaneceu invariável em sua história, o livro didático ou recurso didático de uma maneira mais ampla “é feito para o professor e depende do uso que o professor faz dele” (*idem*).

Essa perspectiva rechaça a concepção de inatividade do professor com o livro. As apropriações feitas pelo docente imprimem reinvenções dentro de sua prática que pode também ser alterada de acordo com as necessidades virtuais encontradas pelo professor em suas práticas cotidianas.

A prática pedagógica dos professores pode ser concebida como um conceito bastante amplo já que se compõe “por facetas diversas”,

nas quais interagem elementos do cotidiano escolar, do currículo, das condições de trabalho dos professores, do contexto institucional, das representações sociais dos docentes e discentes, com as respectivas visões de mundo que a integram (AMORIM, 2004, p. 61; GRÍGOLI e TEIXEIRA, 2001, p. 110; *apud* CUNHA, 2007).

As práticas pedagógicas são compostas, portanto, de um amalgama de fatores que irão refletir na postura do professor em seu dia a dia. O livro ou recurso didático à disposição do professor contribui consideravelmente para a composição de suas práticas. Nesse sentido as editoras há algumas décadas tem investido em estratégias que possam despertar a atenção do docente para o seu material didático, os professores se tornaram um dos maiores alvos do mercado editorial brasileiro.

Desde que foram implantados pelo MEC os programas de avaliação do livro didático (PNLD e PNLEM) os professores passaram a atuar ativamente no processo de escolha dos recursos didáticos a serem utilizados por eles em sala, desta maneira, passou a ser do interesse direto do mercado editorial nacional produzir recursos que chamassem a atenção não apenas dos jovens que iriam “consumi-los” enquanto alunos, mas também dos professores que invariavelmente são os efetivos aplicadores dos recursos didáticos propostos nos livros didáticos.

Os livros didáticos tornaram-se desta forma uma ferramenta imprescindível para o trabalho do professor. Neles está contido o conteúdo de cada aula de forma explícita, com um texto escrito repleto de ilustrações que servem de atração e em certa medida favorecem o domínio de determinados conceitos e toda uma série de exercícios ou tarefas que os alunos devem realizar a partir do domínio do conteúdo. Assim, o livro apresenta o que se deve ensinar e como se deve ensinar. E nestes dois pilares está contido o poder do livro (*ibidem*, pg. 555).

Em meio a tantos transtornos desenhados pelas mudanças no currículo escolar, bem como das cobranças institucionais para alcançar-se metas de avaliação, o livro didático ou materiais didáticos de um modo geral, ainda se constituem para os professores como um objeto de refúgio, uma referência que lhe dá amparo em meio a tantos conflitos (ARAÚJO, 2001; FARICELLI 2005; SOUZA, 2009; *apud* BITTENCOURT, 2010).

Apesar de sua inexpugnável autonomia intelectual o professor encontra, em meio a sua trajetória docente, uma teia normatizadora encabeçada pela máquina estatal. Desde a década de 1820 o Estado brasileiro se tornou o principal responsável pelo controle do sistema de ensino no país permeando assim a adequação dos currículos escolares bem como a produção dos materiais didáticos que deveriam, impreterivelmente, ressonar com interesses políticos da nação recém independente. (BITTENCOURT, 2008.)

Ainda de acordo com Bittencourt esse controle permaneceu sendo objeto de interesse do Estado brasileiro, fato que se evidencia pelas instâncias avaliativas em vigência como, por exemplo, o PNLD.

Essa vigilância sobre o livro é precedida por um controle das matrizes curriculares. O Estado, portanto, delimita as disciplinas a serem ensinadas, exerce um controle sobre a circulação dos livros e ainda se caracteriza como um dos principais compradores desses livros, fato que explica a disputa comercial por essa fatia considerável do mercado editorial brasileiro. Por representar um investimento seguro, com retorno garantido, a indústria editorial nacional e estrangeira vem se especializando cada vez mais e qualificando-se de acordo com as exigências flutuantes dos órgãos regulação e supervisão dos livros didáticos. Nesse sentido as grandes editoras possuem dentro de sua cadeia produtiva uma equipe multidisciplinar que manufatura o material didático e devolve para o mercado consumidor de acordo com suas especificidades, o autor nesse processo será apenas um “âncora” que, de acordo com o seu currículo, conferirá mais credibilidade ao produto editorial.

Um fenômeno que explicita bem essa hiperespecialização requerida a esses atores sociais é o da profissionalização dos autores. Em aparente contradição com o papel “relativamente” secundário que passaram a desempenhar, ocorreu um aumento significativo das exigências para realização desta função. Ao assinar uma coleção o autor torna-se uma marca, engendrando a solicitação de tempo e energia para o atendimento de um sem número de atividades, relativas principalmente à divulgação de seu produto, tais como palestras, seminários, cursos e oficinas. Isso não nos referimos as estritamente relacionadas com a escrita e reescrita do texto propriamente dito (CUNHA, 2009).

No tocante as diferenças fundamentais entre o material didático apostilado e o livro didático, o sistema apostilado se caracteriza por exercer um controle sobrepujante sobre as práticas da atividade docente. Ocorre em função do uso desse recurso didático uma amortização das competências docentes no processo de construção do ensino.

O sistema apostilado de acordo com Bittencourt (2010) é um dispositivo adotado tendo-se em vista, por parte da gestão e supervisão escolar, um “total domínio das práticas docentes”. As atividades essenciais dentro do processo de construção didática são completamente transferidas para as mãos dos elaboradores destes recursos que, dentre outras coisas, é composto desde esquemas didáticos para serem aplicados em

sala de aula, até a forma como deve se portar o professor durante a aplicação de certas “fórmulas didáticas”, o conteúdo em si. Como não poderia fugir a regra deste instrumento de controle, as atividades avaliativas são também, por meio destes recursos, estabelecidas de antemão desconsiderando desta forma quaisquer peculiaridades quanto ao nível da turma e ou deficiências diversas que comumente nos fazem, no dia a dia, elaborar avaliações especiais que se apliquem as necessidades de alguns alunos.

## **CARACTERIZAÇÃO BREVE DAS APOSTILAS**

A que serve de fato o recurso apostilado no âmbito do ensino da história? Esse se difere de sua proposta em relação ao livro didático? Para quem são produzidas as apostilas de história?

Se o livro didático é um dispositivo que se torna significativo em função de seu uso por parte do professor, essa caracterização caberia em relação as peculiaridades da apostila de história?

No tocante as diferenças fundamentais entre o material didático apostilado e o livro didático, o sistema apostilado se caracteriza por exercer um controle sobrepujante sobre as práticas da atividade docente. Ocorre em função do uso desse recurso didático uma amortização das competências docentes no processo de construção do ensino.

O sistema apostilado de acordo com Bittencourt (2010) é um dispositivo adotado tendo-se em vista, por parte da gestão e supervisão escolar, um “total domínio das práticas docentes”. As atividades essenciais dentro do processo de construção didática são completamente transferidas para as mãos dos elaboradores destes recursos que, dentre outras coisas, é composto desde esquemas didáticos para serem aplicados em sala de aula, até a forma como deve se portar o professor durante a aplicação de certas “fórmulas didáticas”, o conteúdo em si. Como não poderia fugir a regra deste instrumento, as atividades avaliativas são também, por meio destes recursos, estabelecidas de antemão desconsiderando desta forma quaisquer peculiaridades quanto ao nível da turma e ou deficiências diversas de aprendizado.

Em relação ao conhecimento histórico materializado na produção de tais materiais didáticos há uma tendência adotada pelos especialistas que produzem os livros de história, no sentido de didatizar os conteúdos, que é a de simplificação das abordagens a

fim de que minimamente os livros possam facilitar à aplicação dos programas de ensino, na articulação lógica dos conteúdos e como efeito a produção de uma unidade do recurso, além de permitir aos alunos uma ampliação da possibilidade de estudar a história de uma maneira geral “história geral difundida pelos europeus, a história do Brasil e a história da América” (Fonseca, 2003. P.53)

Para a autora (Idem) ainda, a adoção das apostilas para algumas escolas e principalmente cursinhos pré-vestibulares se constitui enquanto como uma estratégia de ensino a fim de possibilitar a abordagem de uma carga de conteúdos ainda maior que cobrem uma cronologia mais ampla já que este recurso se caracteriza por uma esquematização dos conteúdos. A partir desta afirmação e de uma leitura panorâmica deste recurso se constata que as apostilas observadas possuem abordagens dos conteúdos bastante restritas intercalando entre os textos e ou documentos “exercícios de fixação”. Semelhantemente aos livros didáticos, as apostilas acompanharam as tendências de elaboração introduzindo uma variedade de fontes para composição de seu texto didático. A maneira como se faz uso dessas fontes é que apresenta particularidades, já que ao passo da análise de cada elemento que variam entre textos, figuras, mapas e gráficos é imediatamente proposto um exercício ou reflexão. Esses exercícios devem ser executados ao longo da progressão temática culminando com uma atividade revisional mais densa ao final de cada capítulo.

Essa ampla esquematização se constitui enquanto uma das particularidades deste recurso, bem como um elemento facilitador de seu consumo.

O simples fato deste recurso não ser submetido a um processo amplo de avaliação tal como o PNLD e PNLEM nos aponta um aspecto intrigante quanto a produção e consistência deste recurso cada vez mais presente nas salas de aula de diversas redes de ensino particular. Se a premissa de Bittencourt é verdadeira para o livro o mesmo não parece acontecer com a apostila já que este recurso estrategicamente parece ser adotado de maneira a distanciar o professor do processo de avaliação seleção dos recursos a serem utilizados.

O material reservado ao professor se resume a um livro norteador da aplicação dos esquemas e conteúdos propostos pela apostila. No Brasil a massificação do ensino por volta dos anos 60 e 70 demandaram e demandam atualmente voluptuosos recursos que tem modernizado a indústria cultural dos livros e materiais didáticos. Sendo assim,

em um campo extremamente concorrido, é de se notar que apesar de não ser o principal destino dos recursos estatais, as editoras de apostilas possuem também certos triunfos ao seu favor. A produção livre destes recursos que não estão sujeitos a análises, bem como a possibilidade de negociar diretamente com os gestores escolares a fim da adoção do material para todas as disciplinas sem a avaliação dos professores, se caracteriza como excepcionais atrativos de investimento e dispositivos facilitadores do processo de produção e distribuição destes recursos. Mas a obviedade destes fatos foge a verdadeira estrutura erigida em torno desse material.

O material didático como já mencionado, se constitui enquanto um importante instrumento da indústria cultural. Esse fato se percebe a partir da constatação (Selva G. FONSECA, 2003. P. 52) de que, em função das novas diretrizes e demandas do ensino, os recursos didáticos tem se transformado no sentido de satisfazer seu público consumidor. Tanto na perspectiva de seus conteúdos quanto nos elementos gráficos que o compõem as apostilas tem prezado por acompanhar as tendências mercadológicas, o que de maneira nenhuma a põe como elemento marginal em relação a outros recursos.

## REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª edição. – São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livros didáticos de História: Práticas e formação docente**; in SANTOS, Luciola (org.); [et al.]; **Convergências e tensões no campo da formação do trabalho docente**; pgs. 544-563. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. 10ª edição. Petrópolis: Vozes, 2004.

CHARTIER, Roger. **Do livro à leitura**; in CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de Leitura**. Trad. Cristiane Nascimento, 2ª ed., pgs. 77-105. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal. **Análises de livros didáticos de história na formação continuada de professores: uma contribuição ao desenvolvimento profissional permanente**; in OLIVEIRA, Margarida. **Livros didáticos de História: escolhas e utilizações**; pgs. 55-65. Natal: EDUFRRN, 2009.

# UMA INVESTIGAÇÃO NA AULA DE PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO: ETAPAS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Célia Maria Medeiros Barbosa da Silva<sup>2</sup>

## RESUMO

O ensino de língua portuguesa no nível médio tem sido o centro de questionamentos teóricos e metodológicos, devido aos níveis preocupantes dos resultados apresentados, desde a última década, pelos sistemas de avaliação educacional em andamento em nosso país, como o SAEB e o ENEM, os quais vêm sinalizando que os egressos dessa última etapa da educação básica têm sérias limitações de leitura e escrita em língua materna. Acreditamos que os resultados apresentados por esses sistemas de avaliação educacional vêm demonstrando que há certa urgência para que se produzam conhecimentos a respeito, os quais, ao mesmo tempo, possam explicar as razões desse fenômeno inquietante e forneçam subsídios para propostas adequadas de intervenção. Considerando essas possíveis realidades, neste estudo pretendemos discorrer acerca de uma investigação realizada por, aproximadamente, um ano na aula de português de uma escola pública de ensino médio da cidade de Natal/RN, precisamente como ocorreu a entrada no ambiente escolar até as etapas e procedimentos da pesquisa. Para isso, primeiramente, apresentamos o ambiente escolar onde a investigação foi realizada, ressaltando, além da infraestrutura, como é conduzida a gestão da escola e como se caracteriza a sua clientela. Depois, falamos sobre a entrada no campo de investigação, desde o nosso primeiro contato com a direção da escola e com a professora de português à recepção dos alunos. Por fim, abordamos a pesquisa na escola e os procedimentos de investigação. Enfatizamos que, por ter ocorrido num ambiente natural – uma escola pública de ensino médio, a nossa pesquisa assume um caráter qualitativo do tipo etnográfico (cf. LÜDKE e ANDRÉ, 2005). A investigação nos fez perceber que por estarmos presentes no contexto escolar éramos cada vez mais aceitos nesse ambiente e, assim, buscávamos meios para entendermos a participação dos sujeitos no fenômeno interativo da aula de português, posicionando-nos sempre no papel de investigador.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aula de português. Ensino médio. Escola pública. Etapas e procedimentos de investigação.

## INTRODUÇÃO

O ensino de português no nível médio tem sido foco de questionamentos teóricos e metodológicos, em face dos resultados preocupantes apresentados, desde a última década, pelos sistemas de avaliação educacional em andamento em nosso país, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Tal preocupação dá-se pelo fato de essas avaliações estarem sinalizando que os

---

<sup>2</sup> Doutora e mestra em Estudos da Linguagem, pela UFRN. Professora e Diretora do curso de Letras da Universidade Potiguar. E-mail: [celiabarbosa@unp.br](mailto:celiabarbosa@unp.br); [celiabarbos@hotmail.com](mailto:celiabarbos@hotmail.com).

egressos dessa última etapa da educação básica têm sérias limitações de leitura e escrita em língua materna.

Entendemos que esses resultados nos vêm demonstrando que há certa urgência para que se produzam conhecimentos a respeito, que possam, ao mesmo tempo, esclarecer os motivos desse fenômeno inquietante e forneçam subsídios para propostas adequadas de intervenção. De fato, já existem alguns estudos consistentes sobre as questões relacionadas ao ensino de língua portuguesa que abrangem aspectos de leitura e de escrita, mas poucos voltados para o ensino médio, além do que, a informação a esse respeito tende a ser mais propriamente orientada no sentido daquilo que se pressupõe que a escola e os professores devam fazer, do que daquilo que se passa, efetivamente, na aula de português nesse nível de ensino, isto é, de que modo a aula de português se realiza na sala de aula.

Considerando essas possíveis realidades, neste artigo pretendemos discorrer acerca de uma investigação<sup>3</sup> realizada por, aproximadamente, um ano na aula de português de uma escola pública de ensino médio da cidade de Natal/RN, precisamente como ocorreu a entrada no ambiente escolar até as etapas e procedimentos da pesquisa. Para isso, num primeiro momento, apresentamos o ambiente escolar onde a investigação foi realizada, ressaltando, além da infraestrutura, como é conduzida a gestão da escola e como se caracteriza a sua clientela, conforme o Projeto Político Pedagógico<sup>4</sup> (ESCOLA, 2008). Em seguida, falamos sobre a entrada no campo de investigação, desde o nosso primeiro contato com a direção da escola e com a professora de português à recepção dos alunos, quando fomos assistir à primeira aula nas duas turmas da 2ª série, no turno vespertino. Por fim, abordamos a pesquisa na escola, bem como os procedimentos de investigação. Nessa parte, enfatizamos que, por ter ocorrido num ambiente natural – uma escola pública de ensino médio, a nossa pesquisa assume um caráter qualitativo do tipo etnográfico (cf. LÜDKE e ANDRÉ, 2005).

---

<sup>3</sup> Este artigo é um recorte dos aspectos metodológicos, capítulo 2, tratados em nossa tese de doutorado, intitulada *A aula de português no ensino médio: o ensino que se deseja, o ensino que se faz*. Disponível em [http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde\\_arquivos/20/TDE-2010-06-16T234820Z-2700/Publico/CeliaMMBS\\_TESE.pdf](http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde_arquivos/20/TDE-2010-06-16T234820Z-2700/Publico/CeliaMMBS_TESE.pdf)

<sup>4</sup> Doravante, utilizaremos *PPP*

## 1 O AMBIENTE ESCOLAR

O ambiente de nossa entrada é uma escola pública da cidade de Natal/RN. Essa escola foi, inicialmente, instituída com o objetivo de proporcionar à comunidade ensino profissionalizante de qualidade, considerando a necessidade do mercado de trabalho em consonância com os conhecimentos já adquiridos pelos alunos. Com a implantação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96* (BRASIL, 2006), as escolas que tinham em seu currículo cursos profissionalizantes passaram a oferecer somente o ensino médio. Como a instituição se inseria nessa realidade, a partir de 2000 passou a funcionar exclusivamente como escola de ensino médio. Para esse funcionamento, considerando a faixa etária de sua clientela, as turmas foram distribuídas, respectivamente, em quinze salas de aulas para atender aos três turnos: matutino, das 7h às 11h30; vespertino, das 13h às 17h30 e noturno, das 19h às 22h30, com intervalo de vinte minutos para o diurno e dez para o noturno.

A gestão da escola é conduzida por um diretor e um vice-diretor, ambos do quadro funcional da escola, escolhidos através de eleição direta, por alunos, corpo docente e funcionários. Esses gestores contam com o apoio de oito supervisores pedagógicos, três coordenadores administrativos e um secretário geral. De acordo com o seu PPP (ESCOLA, 2008, p. 1-8), a escola tem por missão “[...] oferecer ensino médio de qualidade sintonizado com o contexto social, desenvolvendo competências e habilidades para o exercício da cidadania”. Assim, ela procura construir a sua prática propondo problemas e desafios que conduzam os alunos a elaborar hipóteses e vivenciá-las, de forma que a aprendizagem seja significativa para eles, “[...] no sentido de saberem o que e para que estão aprendendo”. Para isso, a escola considera relevante a história de vida de seus alunos, seu nível de conhecimento, sem perder de vista as diferenças individuais.

De acordo com dados fornecidos pela Secretaria da Escola<sup>5</sup>, a instituição atende a uma clientela de, aproximadamente, um mil oitocentos e cinquenta e quatro alunos, distribuída em quinze turmas, por turno, num total de quarenta e cinco turmas. Essa clientela é oriunda de comunidades carentes de Natal e da grande Natal, com faixa etária de catorze a dezenove anos, no diurno, e de quinze a cinquenta, no noturno, que desejam concluir essa última etapa da educação básica. De acordo com o PPP (*Id. Ibid.*, p. 5),

<sup>5</sup> Dados referentes ao ano de 2010.

Quase 100% dos alunos desejam cursar o ensino médio, conseguir um estágio remunerado para ajudar a família, ao tempo em que vislumbram o acesso à universidade, pois sabem que um curso médio é pouco para concorrer num mercado tão seletivo e num mundo global como o atual.

No entanto, mesmo reconhecendo que a sua clientela almeja concluir o ensino médio, a escola convive, hoje, com uma taxa anual de mais quarenta e cinco por cento de desistência, predominantemente no turno noturno. Essa desistência ocorre por circunstâncias mais urgentes como, por exemplo, dedicação integral ao trabalho, casamento e gravidez:

É característico de o noturno receber em quase sua totalidade alunos que cursaram Educação de Jovens e Adultos, outros que iniciaram o ensino médio e estão retornando para concluir e outros que terminaram há algum tempo pelo menos um curso de 2º grau, e interromperam a vida escolar por motivo de gravidez, casamento e/ou trabalho, encontram-se em grau elevado de dificuldades em leitura e escrita, operações básicas de matemática e em conteúdos de Química e Física, e estão tentando reforço escolar visando à melhoria da qualidade de vida por meio do acesso à universidade e qualificação profissional (*Id. Ibid.*).

Para poder atender a esses desafios, o currículo da escola está estruturado segundo os eixos da interdisciplinaridade e da contextualização. O primeiro permite a permeabilidade entre as diversas áreas e disciplinas, cruzando o conhecimento de uma dessas áreas com as demais. O segundo prevê que todo conhecimento do aluno parta de sua experiência, de seu conhecimento de mundo. Os conteúdos, então, são entendidos como meios para alcançar os objetivos. Estão divididos, portanto, em “[...] 03 (três) áreas de conhecimento e outra diversificada correspondendo a 75% (setenta e cinco por cento) de base nacional” (ESCOLA, 2008, p.10). A disciplina Língua Portuguesa está inserida na área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Em cada turno, existem três professores para essa disciplina para atender a um público de 1ª a 3ª séries.

As salas de aula estão equipadas com carteiras para os alunos e uma mesa com cadeira para o professor, além de um quadro afixado na parede com dupla divisão: o tradicional de cimento, onde se utiliza o giz, e o quadro branco, onde se escreve com pincel. O espaço destinado às salas de aula é compatível com o número de aluno. Contudo, há problemas de ruídos externos e internos, que interferem na condução das

aulas. Há, também, o próprio barulho do movimento interno, principalmente nas duas primeiras aulas. O entra e sai de alunos e as conversas nos corredores costumam atrapalhar o desenvolvimento da aula e a concentração.

Além das salas de aula, existem na escola outros espaços que subsidiam o professor em sua prática docente, como a telessala, o laboratório de informática e a biblioteca. A telessala é equipada com TV, vídeo, fitas de vídeos da TV Escola. O uso desse espaço deve ser previamente planejado pelo professor que, para isso, conta com o suporte da grade de programação encaminhada pelo Ministério da Educação (MEC). O laboratório de informática é um ambiente onde o aluno pode sistematizar trabalhos, pesquisar na internet, imprimir seus textos, entre outras atividades. A biblioteca oferece serviço de empréstimo e tem uma área conveniente, onde se encontram estantes compatíveis ao acervo de livros existentes, e seis mesas de leitura. Apresenta, ainda, um espaço cultural, no qual se encontram recursos audiovisuais como lâminas, cartazes, mapas e um globo. Ali o aluno encontra, também, revistas informativas, livros didáticos e paradidáticos, obras literárias, enciclopédias e dicionários de português e inglês. Esse acervo, no entanto, é bastante limitado para uma escola de ensino médio desse porte, na medida em que a grande maioria dos títulos não atende suficientemente ao aluno em sua busca para aprimorar os conteúdos estudados em sala de aula.

## **2 A ENTRADA NA ESCOLA**

Em julho de 2006, no semestre anterior ao início desta pesquisa, procuramos a direção para informar sobre o nosso interesse em conhecer um pouco mais da realidade da escola, especificamente o modo como a disciplina Língua Portuguesa é trabalhada em sala de aula. Como a direção, a equipe pedagógica e os professores de português, principalmente os do turno vespertino, já conheciam o trabalho por nós desenvolvido nas práticas de ensino com os alunos do curso de Letras da Universidade Potiguar – UnP, bem como na execução das ações do projeto de extensão Cais da Leitura também desse curso, não sentimos nenhuma dificuldade, mesmo que informalmente<sup>6</sup>, de colher informações

---

<sup>6</sup> Essa informalidade deu-se pelo fato de não termos respaldo da UFRN para o desenvolvimento da investigação, pois ainda não éramos aluna regular do PPgEL.

preliminares que subsidiariam o nosso projeto para seleção do doutorado no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PPGEL.

Assim, com a devida autorização da direção da escola e o consentimento da professora de português responsável pelas turmas, concentramos a investigação em duas salas da 2ª série (09 e 10) do turno vespertino, nos meses de agosto e setembro desse ano. Faz-se importante registrar que a escolha por essa série deu-se pelo fato de esta ser uma etapa em que se pode atribuir uma consolidação do ensino médio. Acreditamos que essa consolidação ocorre porque o aluno já está adaptado às novas disciplinas, como Física, Química e Biologia, à inserção de assuntos voltados à teoria e história da literatura brasileira, e ao aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental. Acrescentamos que, em se tratando de uma escola que só oferece o ensino médio, a 2ª série pode ser caracterizada como a fase em que o aluno está integralmente inserido na cultura escolar, na medida em que infraestrutura, equipe pedagógica, práticas docentes e colegas de sala de aula já fazem parte de sua vivência nesse ambiente escolar por mais de um ano.

Como o nosso propósito, na ocasião, era apenas de colher uma pequena amostragem de como a articulação língua e uso é trabalhada em sala de aula, assistimos a cinco aulas da disciplina Língua Portuguesa, que relatamos em um jornal de campo. Com a aprovação do projeto, em 2007 iniciamos a implantação da pesquisa com a entrada em campo, conforme um programa metodológico de coleta de informações.

Assim, durante duas semanas, reunimo-nos com a professora para planejarmos a nossa coleta de informações, discutirmos sobre que aulas seriam pertinentes à nossa investigação e em que turmas essas aulas ocorriam em dois horários consecutivos. A nossa opção por tais horários dava-se pelo fato de que teríamos mais tempo com os alunos em sala de aula, o que nos proporcionaria uma melhor interação no decorrer da aula. Além disso, procuramos conhecer detalhadamente os espaços da escola por onde conviveríamos nesse processo de investigação, como as duas salas de aula objeto de investigação, a biblioteca, a sala de professores e a telessala.

Após a escolha das turmas, pedimos também à professora que nos falasse mais sobre o perfil dos alunos dessas turmas, bem como os comunicasse sobre a nossa entrada em sala de aula, a fim de que pudéssemos ter um acesso o mais natural possível, pois, de acordo com Hargreaves (1967, p. 193), estar bem informado sobre o ambiente

onde se desenvolverá a investigação “[...] permite uma entrada fácil na situação social, reduzindo a resistência dos membros do grupo; apresenta menos riscos de perturbar a situação ‘natural’”.

Isso foi proveitoso quando passamos a frequentar esses espaços, pois percebemos, no primeiro dia de nossa entrada em sala de aula, que a nossa presença era considerada como a de alguém que estava ali para integrar-se à turma. Salientamos que a nossa presença só era até então conhecida por uma das turmas. Veja-se o relato nos fragmentos a seguir do jornal de campo<sup>7</sup>:

(JC-A1)<sup>8</sup>

Sala 11. Hoje, 30/04/2007, assisti a duas aulas nesta sala com a professora, das 13h às 14h40. Assim que entrei a professora me apresentou. Disse aos alunos que eu estava observando as suas aulas, pois estava recolhendo dados para minha pesquisa do doutorado. Verifiquei que os alunos já haviam sido comunicados da minha presença.

(JC-A2)

Hoje, 07/05/2007, assisti a duas aulas na sala 12 com a professora, das 16h às 17h25. Como ainda não tinha sido apresentada na turma pela professora, ela me pediu que eu mesma me apresentasse. Para isso, informei à turma que estava ali também como aluna e que gostaria que eles ficassem à vontade, pois durante todo ano iríamos conviver juntos.

Como se pode verificar, apesar de a nossa presença ter sido comunicada pela professora apenas em uma turma, tivemos nas duas salas uma boa aceitação por todos os seus membros, o que nos fez reforçar o nosso compromisso de estar ali como se fôssemos um deles: uma aluna também, embora executando atividades de pesquisa, isto é, uma “aluna-pesquisadora”. Nesse reforço, enfatizamos ainda que poderíamos ter uma denominação maior “professora-aluna-pesquisadora”, pois muitos alunos haviam participado dos projetos desenvolvidos pela universidade onde atuamos como professora.

Esses encaminhamentos foram muito importantes para a entrada e permanência na cultura escolar, principalmente, a da sala de aula, na medida em que procuramos, logo no primeiro encontro, falar abertamente com os alunos, mostrando-lhes quais seriam os nossos propósitos e que tarefas iríamos desenvolver para a concretização desses

---

<sup>7</sup> Relatos transcritos durante o período de observação da aula de português em duas turmas da 2ª série de uma escola de ensino médio.

<sup>8</sup> JC – Jornal de Campo; A – para indicar aula, seguida do número correspondente a essa aula: A1, A2, A3 etc.

propósitos. Por isso, as reuniões com a direção e toda sua equipe, o registro das aulas, a coleta de informações, a entrevista com a professora e a aplicação dos questionários para os alunos transcorreram de uma forma tão natural que, em muitas situações, deparávamos com cenas inusitadas, como, por exemplo, escolher cores de batom com as meninas para ver se combinava com a nossa pele, falar de futebol com os meninos ou até mesmo sentarmos para resolver questões relacionadas a outros conteúdos que não eram o de língua portuguesa.

### 3 ABORDAGENS DA PESQUISA NA ESCOLA, ETAPAS E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Por ter ocorrido num ambiente natural – uma escola pública de ensino médio – onde nos situamos por um período de, aproximadamente, um ano, a nossa pesquisa assume um caráter qualitativo do tipo etnográfico (LÜDKE e ANDRÉ, 2005). A utilização da abordagem etnográfica em nossa pesquisa justificou-se por entendermos que para conhecer a cultura escolar são necessárias ferramentas investigativas, a fim de que as condições para “registrar”, “colher” e “analisar” sejam bem melhores.

Em se tratando do conhecimento cultural do ambiente a ser investigado, Michael Agar (1994) afirma que a etnografia pode transformar o modo de nos entendermos e entendermos os outros e, nesse caso específico, o termo cultura pode ser compreendido como

[...] algo que essas pessoas "têm", mas é mais que isso.... também é o que acontece a você quando você encontra diferenças, se dá conta de algo em você, e trabalha para entender por que as diferenças aparecem. Cultura é uma consciência, e a consciência é algo que revela o ego escondido e abre caminhos a outros modos de ser.<sup>9</sup> (*Id. Ibid.*, p. 20).

Dessa forma, utilizamos a abordagem etnográfica por entendermos que o nosso objeto de estudo – o ensino da disciplina Língua Portuguesa – deve ser investigado a partir das práticas que professor e alunos desenvolvem no ambiente em que se dá o processo de ensino e aprendizagem: a sala de aula. Para isso, precisamos descrever

<sup>9</sup> “[...] something those people “have”, but it’s more than that. . . . It’s also what *happens to you* when you encounter differences, become aware of something in yourself, and work to figure out why the differences appeared. Culture is an awareness, a consciousness, one that reveals the hidden self and opens paths to other ways of being.” (Tradução nossa).

cuidadosamente todo esse processo, desde a situação supostamente mais trivial àquela que possa influenciar diretamente nesse processo, considerando a diversidade cultural ali presente.

O processo de descrição é tão importante que, no decorrer da nossa entrada em campo, fomos redimensionando o olhar no nosso objeto de estudo. De acordo com Firestone e Dawson (1981), isso ocorre porque, em muitos casos, o problema é redescoberto no campo. Assim, se antes centrávamos nossa atenção nas questões relacionadas à língua e ao seu uso, passamos a investigar o ensino que se deseja e o que efetivamente se faz em sala de aula. Esse redirecionamento deu-se pelo fato de termos percebido que o material coletado na nossa entrada na escola fornecia subsídios para examinar o que, efetivamente, vai ocorrendo na aula de português no ensino médio.

Sobre isso, segundo Nunan (2007, p. 56), a abordagem etnográfica valoriza muito a coleta e interpretação de dados, e, em contraste nítido com o método experimental, questões e hipóteses frequentemente surgem durante a fase do inquérito. Para Wilson (1977), a pesquisa etnográfica fundamenta-se em dois conjuntos de hipóteses sobre o comportamento humano: a hipótese naturalista-ecológica e a hipótese qualitativo-fenomenológica.

A hipótese naturalista-ecológica tem como foco principal a crença de que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que a pessoa se encontra. Isso quer dizer que qualquer tipo de pesquisa que afasta o indivíduo do seu ambiente natural está negando o alcance dessas forças contextuais, o que resulta em deixar de entender o fenômeno estudado em sua totalidade.

A hipótese qualitativo-fenomenológica estabelece ser quase impossível compreender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial onde os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. Dessa forma, o pesquisador deve tentar achar meios para compreender o significado manifesto e latente dos comportamentos dos indivíduos, ao mesmo tempo em que procura manter sua visão objetiva do fenômeno.

Em se tratando de nossa pesquisa, procuramos seguir os encaminhamentos das duas hipóteses propostas por Wilson (*Id. Ibid.*). Tais encaminhamentos são justificados, uma vez que, durante nossa observação, tanto na primeira como na segunda etapa, fizemo-nos presentes no contexto escolar e, assim, à medida que éramos mais aceitos

nesse ambiente, buscávamos meios para entendermos a participação dos sujeitos no fenômeno interativo de sala de aula, colocando-nos sempre no papel de investigador. Em outras palavras, durante a nossa investigação, procuramos não nos afastar do ambiente escolar, mas “atuarmos” num papel subjetivo de participante e objetivo de observador, situando-nos numa posição diferenciada, para compreender e interpretar a atuação do professor e dos alunos no contexto de sala de aula.

Lüdke e André (2005, p. 15) afirmam que, apesar de já terem existido algumas pretensões para nomear o processo de coleta e análise de dados durante a observação participante, não há um método que possa ser indicado como o melhor ou mais efetivo. Isso ocorre porque “[...] a natureza dos problemas é que determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado” (STUBBS e DELAMONT *apud* LÜDKE e ANDRÉ, *Id. Ibid.*). Na maioria das vezes, o pesquisador vai trabalhando a sua investigação por meio das seguintes etapas:

A primeira etapa envolve a seleção e definição de problemas, a escolha do local onde será feito o estudo e o estabelecimento de contatos para a entrada em campo. Nessa etapa inicial também estão incluídas as primeiras observações, com a finalidade de adquirir maior conhecimento sobre o fenômeno e possibilitar a seleção de aspectos que serão mais sistematicamente investigados. [...].

A segunda etapa da pesquisa consiste numa busca mais sistemática daqueles dados que o pesquisador selecionou como os mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno estudado [...].

A terceira etapa da pesquisa etnográfica consiste na explicação da realidade, isto é, na tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo [...] (LÜDKE e ANDRÉ, 2005, p. 15-16).

Na primeira dessas etapas, o objeto de estudo pode ainda não estar diretamente vinculado a uma linha teórica predeterminada. Essa etapa se caracteriza por ser a fase inicial, em que o pesquisador faz as suas primeiras observações, com a finalidade de adquirir o maior número de informações sobre a sua pesquisa para que, posteriormente, possa eleger aquelas que serão sistematicamente investigadas. Isso é possível porque “[...] diversamente de outros esquemas mais estruturados de pesquisa, a abordagem etnográfica parte do princípio de que o pesquisador pode modificar os seus problemas e hipóteses durante o processo de investigação” (LÜDKE e ANDRÉ, 2005, p. 15).

Em relação à segunda etapa da pesquisa, Wilson (1977) garante que, como a pesquisa etnográfica objetiva descobrir as estruturas de significado dos participantes nas diferentes formas em que são anunciadas, os tipos de dados mais importantes no desenvolvimento dessa pesquisa são: a) forma e conteúdo da interação verbal dos participantes; b) forma e conteúdo da interação verbal com o pesquisador; c) comportamento não-verbal; d) padrões de ação e não-ação; e) traços, registros de arquivos e documentos.

Faz-se importante registrar que, no decorrer dessa etapa, pode haver mudanças nos tipos de dados coletados, uma vez que as informações colhidas e as teorias que embasarão a pesquisa devem ser empregadas com a finalidade de direcionar a subsequente coleta de dados.

A terceira etapa da pesquisa envolve o desenvolvimento de teorias. É nessa etapa que o pesquisador vai procurar aplicar as teorias, considerando a realidade observada diariamente. Essa consequente interação entre o material coletado e a sua possível elucidação teórica permite a estruturação de um quadro teórico dentro do qual o objeto de estudo pode ser interpretado e compreendido.

Para o desenvolvimento da nossa investigação, o *corpus* foi elaborado de acordo com cada uma dessas etapas. Como a nossa pesquisa tinha por objetivo investigar o modo como a disciplina Língua Portuguesa é trabalhada em duas turmas da 2ª série do ensino médio, portanto, como se realiza a aula de português nesse nível de ensino, decidimos que essa investigação teria como referência uma escola da rede pública estadual que apresentasse as seguintes características: primeira, oferecer apenas ensino médio em seus três turnos de funcionamento, o que já nos despertava para um estudo, pois esse nível de ensino ainda carece de estudos voltados especificamente para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Nesse caso, faz-se importante registrar que, apesar de muitas pesquisas aplicadas ao ensino e aprendizagem de língua materna estarem focadas no ensino fundamental, isso é pouco frequente nessa última etapa da educação básica. Daí resulta a demanda por pesquisas que ajudem a entender por que motivos, no ensino médio, as competências relacionadas ao campo da linguagem ainda estão longe do patamar desejado, como sinalizam, mesmo que parcialmente, avaliações de caráter nacional como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); segunda por ser uma escola pública localizada no

centro da cidade de Natal, mas que tem uma clientela oriunda de diversos bairros da cidade, inclusive os da periferia.

Como já enfatizamos no item 2 deste artigo, que descreve a nossa entrada na escola, a primeira etapa da pesquisa iniciou-se em julho de 2006, quando passamos a frequentar e conviver com os membros da comunidade a ser investigada. De acordo com Lüdke e André (2005, p. 17), um dos maiores desafios da abordagem etnográfica refere-se ao papel e às tarefas desempenhadas pelo observador. Isso ocorre porque, desde os contatos iniciais com os membros da comunidade escolar, “[...] o observador deve-se preocupar em se fazer aceito, decidindo quão envolvido estará nas atividades e procurando não ser identificado com nenhum grupo particular” (LÜDKE e ANDRÉ, *Id. Ibid.*). Tais procedimentos são essenciais para que o observador consiga obter as informações necessárias à sua investigação.

Assim, após procedermos a esses primeiros contatos, demos início à coleta de informações, no período de abril a junho de 2007, em duas turmas da 2ª série do turno vespertino: salas 11 e 12. A essa primeira etapa denominamos de **observação diagnóstica** e utilizamos o **jornal de campo** para registrarmos e descrevemos as aulas observadas. Além disso, procuramos sensibilizar, nessa etapa, os participantes em relação à nossa presença no contexto de sala de aula.

A segunda etapa de nossa investigação ocorreu no período de julho a dezembro de 2007, que nomeamos de **observação intensiva**, na medida em que procuramos intensificar a sistemática de coleta de informações. Assim, em continuidade às observações, além dos registros de aulas no jornal de campo, utilizamos dois gravadores de áudio (ligados simultaneamente, em locais diferentes da sala). Nessa etapa, também, aplicamos um questionário com os alunos e realizamos uma entrevista com a professora.

A terceira etapa consistiu na análise do *corpus*, formado pelos documentos resultantes da coleta. Para isso, procedemos à descrição dos eventos registrados, a fim de que fossem encontrados os princípios subjacentes ao objeto investigado e as informações coletadas fossem situadas num contexto mais amplo (Esses princípios constituíram os eixos temáticos das análises). Na continuidade, passamos à interpretação desse material, procurando os significados que propiciam a compreensão da realidade em estudo.

Quanto aos procedimentos de análise desenvolvidos nesta investigação, estes se voltaram para o detalhamento de como a disciplina Língua Portuguesa é trabalhada em duas turmas da segunda série do ensino médio de uma escola pública da rede estadual da cidade de Natal/RN, ou seja, a própria efetivação da aula de português nesse nível de ensino. Situados no âmbito da Linguística Aplicada, esses procedimentos acompanharam uma metodologia que adota aportes da Etnometodologia Linguística, da Etnografia Escolar, da Linguística Funcional, naquilo que foram pertinentes para esclarecer os discursos produzidos nas situações de aulas observadas e nos documentos coletados, enquanto conduzem a pesquisa numa perspectiva qualitativa e interpretativa, de base etnográfica. Seguindo procedimentos da abordagem qualitativa, as análises consistem em descrever e interpretar o que se faz na aula de português nesse nível de ensino. Num primeiro momento, procuramos identificar as recorrências mais comuns nas aulas das duas turmas investigadas. Uma vez descritos e sistematizados em eixos temáticos, procedemos à interpretação, como forma de busca de respostas aos objetivos da pesquisa.

A propósito da pesquisa qualitativa e da relevância dos dados e da análise interpretativa na produção de teoria, Strauss e Corbin (2008) falam do que entendem por teoria fundamentada. Para os autores, trata-se da teoria que foi derivada de dados, sistematicamente reunidos e analisados por meio de processo de pesquisa. Eles afirmam que essa teoria “[...] tende a se parecer mais com a ‘realidade’ do que a teoria derivada da reunião de uma série de conceitos baseados em experiências ou somente da especulação (como alguém acha que as coisas devem funcionar)” (*Id. Ibid.*, p. 25). E justamente por isso, pretendemos produzir conhecimento sobre a realidade da aula de língua portuguesa, com base em dados colhidos em situação escolar. Assim, com base no ensino que ali se faz, podemos propor encaminhamentos para o ensino que, acreditamos, sejam adequados às especificidades dessa mesma realidade. De fato, como ainda afirmam esses autores, “Teorias fundamentadas, por serem baseadas em dados, tendem a oferecer mais discernimento, melhorar o entendimento e fornecer um guia importante para a ação” (*Id. Ibid.*). É no sentido de tornar viável essa ação, traduzida na forma de encaminhamentos para o ensino de língua portuguesa, que montamos o quadro metodológico desta investigação. Isso reforça a pertinência dessa abordagem na nossa pesquisa, pois o que pretendíamos era produzir conhecimento sobre o ensino de

português com base em dados coletados em situação concreta de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, para a análise, foram utilizados registros em *Jornal de Campo* e transcrições de dezessete aulas, identificadas em função de turma, data e tema. Dessas transcrições, foram privilegiados os trechos daquelas aulas em que foram abordados alguns dos conteúdos curriculares sobre questões de língua. Vale salientar que o estudo do *corpus* foi feito a partir do que os documentos apresentavam, em função dos interesses da pesquisa e da metodologia adotada.

Assim, na descrição, identificamos as linhas gerais das recorrências, como os tópicos das aulas, os procedimentos, as atitudes professor-aluno e aluno-aluno. Para facilitar a leitura dos documentos em análise, adotamos a seguinte codificação: *Jornal de Campo* (JC), seguido do número da aula observada – Aula 1 (A1), Aula 2 (A2), por exemplo –, de modo que a notação (JC-A4) corresponde à fonte do fragmento; Aula 7 (A7), Aula 12 (A12), por exemplo, para indicar a aula de onde retiramos o fragmento transcrito; Questionário - Aluno (QA), seguido do número que marcará quem é esse aluno, por exemplo, (QA3), que equivale a um fragmento retirado do questionário-aluno 3; Entrevista – Professora (EP), para indicar que o fragmento foi retirado da entrevista com a professora. Por fim, para realçar aquilo que está em análise, adotamos o negrito em algumas palavras ou expressões.

A partir das recorrências, descrevemos as aulas em suas várias fases, nesta investigação entendidas e definidas como cenas – o detalhamento dos eventos de aula, observados em vários momentos. Em seguida, organizamos as recorrências em eixos predominantes, que tendiam a caracterizar a aula e a constituir o formato de cada momento observado: a abertura, o desenvolvimento, os encaminhamentos e a conclusão. Salientamos que a designação desses formatos está relacionada às ações de sala de aula, como por exemplo: manter os primeiros contatos com alunos e situá-los na aula – a abertura; explorar os conteúdos curriculares planejados e trabalhar com procedimentos de ensino e aprendizagem para a fixação desses conteúdos (revisão, exercícios, e, trabalhos em grupo e individual, avaliação, entre outros) – o desenvolvimento; conduzir tarefas para as aulas seguintes – os encaminhamentos; e dar por encerrada a aula – a conclusão.

Em seguida, na interpretação, procuramos verificar o significado dos princípios subjacentes (os eixos temáticos das análises), tomando sempre como referência a perspectiva dos participantes (cf. LÜDKE e ANDRÉ, 2005; NUNAN, 2007; WILSON, 1977). Com isso, procuramos fazer uma triangulação com os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM* (BRASIL, 1999), *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais* (BRASIL, 2002), o *Projeto Político Pedagógico – PPP* (ESCOLA, 2008), o questionário dos alunos, a entrevista da professora e o livro didático. Lembramos que, em consonância com a abordagem qualitativa, os aspectos interpretativos levaram em conta, também, os documentos referentes às políticas públicas para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa no ensino médio, atentando-se para como suas diretrizes e encaminhamentos intervêm na aula de português nesse nível de ensino.

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS, À GUIA DE CONCLUSÃO**

Como vimos, o ambiente de nossa pesquisa é uma escola da rede pública de ensino médio da cidade de Natal/RN que atende, em média, a um mil oitocentos e cinquenta e quatro alunos. Nesse ambiente escolar, percebemos que existem outros espaços, além da sala de aula, que subsidiam a prática do professor na aula de português, como a telessala e a biblioteca. Quanto à biblioteca, apesar de o currículo da escola estar estruturado segundo eixos da interdisciplinaridade e da contextualização, o acervo disponível nesse espaço ainda se encontra bastante limitado para uma escola de ensino médio, do porte da instituição de ensino onde realizamos a nossa investigação, pois a grande maioria dos títulos não atende suficientemente ao aluno, quando este busca aprimorar os conteúdos estudados em sala de aula, principalmente aqueles voltados para o ensino de língua portuguesa.

Verificamos também que, por nossa investigação ter um caráter qualitativo do tipo etnográfico, a utilização da abordagem etnográfica foi de suma importância para a nossa entrada e permanência na cultura escolar, uma vez que procuramos seguir os encaminhamentos dados por essa abordagem para sermos aceitos no ambiente investigado. Por isso, no período de observação, tanto na primeira etapa (observação diagnóstica) como na segunda etapa (observação intensiva), procuramos nos fazer

presentes no contexto escolar e, assim, à medida que éramos mais aceitos nesse ambiente, buscávamos meios para entendermos a participação dos sujeitos no fenômeno interativo da aula de português, posicionando-nos sempre no papel de investigador. Com isso, durante toda a nossa investigação, procuramos não nos afastar do ambiente escolar, mas atuarmos num papel subjetivo de participante e objetivo de observador, situando-nos numa posição diferenciada, para compreender como, efetivamente, a aula de português ocorre no contexto de sala de aula.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAR, Michael. **Language shock: understanding the culture of conversation**. New York: William Morrow, 1994.

BRASIL. Lei n. 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretária de Edições Técnicas, 2006.

\_\_\_\_\_. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

ESCOLA Estadual Prof. Anísio Teixeira. **Projeto Político Pedagógico - PPP**. Natal, 2008. (mimeo)

HARGREAVES, David Harold. Social relations in secondary school. In: NISBET, John. D. (Org.). **Educational research in action**. Londres: University of London Press, 1967, 342 p.

FIRESTONE. William A.; DAWSON, Judith A. **To ethnograph or not to ethnograph? Varieties of qualitative research in education**. *Research for Better Schools*. Philadelphia: Pen., 1981.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2005.

NUNAN, David. **Research Methods in Language Learning**. 17. ed. Cambridge: University Press, 2007.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

**STUBBS, Katherine M;** DELAMONT, Sara (Orgs.). Explorations in classroom observation. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2005.

WILSON, Stephen. The use of ethnographic techniques in educational research. In: **Review of Educational Research**, 47: 245-265,1977.

# O ENSINO SIGNIFICATIVO ATRAVÉS DE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA COM GÊNEROS TEXTUAIS: ESTRATÉGIA PARA O ENSINO MÉDIO

Alexsandra Maia Nolasco de Castro (UERN)<sup>10</sup>

Giovana Carla Cardoso Amorim (UERN)<sup>11</sup>

## RESUMO

O ensino significativo tem como base a relação entre os saberes. Quando o aluno consegue atribuir sentido e significado aos conhecimentos formais, facilita o processo ensino-aprendizagem. Esse procedimento depende da ação didática do professor no que se refere às práticas de letramento. Tratando-se do ensino médio, práticas de leitura e escrita reais do cotidiano do aluno servem, não apenas para abordar assuntos curriculares, mas também para aquisição de aprendizagens necessárias para uso em diversas situações do cotidiano. O objetivo dessa pesquisa é apresentar a importância de se trabalhar com diversos gêneros textuais presentes na vida cotidiana dos alunos, para que estes tenham uma finalidade nas situações que envolvam leitura ou produção textual intra e extra sala de aula a fim de esclarecer o que seja “gênero textual” e seus tipos de texto. Os “gêneros textuais” ou “textos autênticos” são formas pelas quais os textos se apresentam. Esta pesquisa constitui-se em uma análise bibliográfica em autores que abordam essa temática, tais como: Biasi-Rodrigues (2008), Charlot (2000), Mendonça (2005), Santos e Albuquerque (2005), que tratam dos conceitos; bem como de considerações importantes sobre o uso de gêneros textuais na sala de aula. Os resultados da referida pesquisa mostram que para o aluno sentir-se instigado e motivado para atividades curriculares, estas precisam ter relação direta com situações de uso social para a vida do aluno.

**PALAVRAS-CHAVE:** leitura; produção textual; significado; letramento.

## INTRODUÇÃO

As práticas de leitura e escrita por parte dos alunos que se encontram no Ensino Médio não se limita apenas ao âmbito escolar, estas práticas são vivenciadas diariamente na vida cotidiana dos alunos nas diversas situações nas quais são necessários conhecimentos acerca de diversos tipos de gêneros textuais. As práticas de leitura e escrita realizadas nas escolas são capazes de prover o aluno desses conhecimentos desde que seja trabalhada de forma prazerosa e significativa por parte dos professores.

---

<sup>10</sup> Aluna do curso de Pedagogia (FE/UERN) e bolsista de iniciação científica na área de Alfabetização e Letramento – CNPq/UERN, email: alexsandra\_maia@hotmail.com.

<sup>11</sup> Pedagoga. Mestre e doutora pela UFRN. Professora Adjunta II da Faculdade de Educação (FE/UERN), email: giovana\_melo@hotmail.com

Este trabalho pretende apresentar a importância de explorar diversos tipos de gêneros textuais, como também conceitos apresentados acerca do assunto, para as práticas de leitura e escrita na sala de aula do Ensino Médio. A utilização desses recursos pode ser feita de diversas maneiras e, dependendo de como o professor irá encaminhar sua aula, esta será significativa ou perderá o sentido tornando-se monótona e descontextualizada com a vida cotidiana dos alunos.

Com o passar dos anos foi evidenciando-se a evolução, adequação e criação de gêneros textuais de acordo com novas necessidades de comunicação que apareciam (Mendonça, 2005). Portanto, os gêneros são maleáveis e possuem várias concepções correntes devido a estudos que surgem a cada dia diante da importância deste para o letramento e inserção social dos alunos.

### **GÊNEROS TEXTUAIS: ALGUMAS CONCEPÇÕES**

São várias as conceituações acerca do que são gêneros textuais. Segundo Mikhail Bakhtin (1997 *apud* Biasi-Rodrigues, 2008, p.37), existem os gêneros textuais primários e secundários, aqueles tratam-se de conversações que acontecem diariamente entre as pessoas, já estes são todos os demais que surgiram com o decorrer das necessidades e atividades sócio-culturais. Estes, segundo o autor “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (p.37).

Os gêneros são estruturados, conforme Bakhtin (*apud* Biasi-Rodrigues, 2008, p.38), diante de três iniciativas necessárias as interações sócio-comunicativas, são elas: “a seleção de temas (conteúdo), a escolha dos recursos linguísticos (estilo); e as formas de organização textual (construção composicional)”. O autor comenta que existem gêneros construídos diante de situações mais formais, que possuem em sua estruturação uma postura mais rígida, como também os gêneros considerados mais informais, que possibilitam a criatividade.

Segundo Biasi-Rodrigues (2008), muitos autores possuem a concepção de gêneros textuais como práticas sócio-interacionais, as quais são configuradas de acordo com novas situações comunicativas diferenciando-se de acordo com cada sociedade

discursiva. Esta concepção demonstra a maleabilidade dos gêneros textuais e como estes são utilizados nas mais diversas situações.

Marcushi (2002) conceitua gênero textual como fenômeno histórico que possui relação direta com a vida cultural das pessoas. O autor acrescenta que estes possuem capacidade de utilização da criatividade, pois são modificados para atender as necessidades sócio-culturais e adéquam-se ante as inovações tecnológicas.

Os gêneros são, em última análise, o reflexo de estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura. Por isso, em princípio, a variação cultural deve trazer consequências significativas para a variação de gêneros, mas este é um aspecto que somente o estudo intercultural dos gêneros poderá decidir. (MARCUSCHI, 2002).

Mendonça (2005) também apresenta a definição de gênero como algo criado para situações humanas de comunicação, ou seja, a cultura também influencia quais e como serão utilizados os gêneros nas comunidades discursivas “pessoas que se agrupam em torno de propósitos comunicativos comuns e que usam determinados gêneros textuais para alcançar esses propósitos” (Biasi-Rodrigues, 2008, p.41). O gênero textual define-se, conforme Mendonça (2005), frente à uma proposta comunicativa que possui plasticidade podendo adequar-se a diversas situações de letramento que são vivenciadas diariamente por alunos do ensino médio. “A forma dos gêneros é, portanto, resultado das suas condições de produção: quem diz o que, para quem, em que situação, através de que gênero textual, com que propósito comunicativo” (p.41).

Os gêneros textuais respondem às diversas situações, nas quais necessitam de comunicação, ou seja, todas as situações em que acontecem as interações sociais. As adaptações e criações de novos gêneros se dão diante da evolução tecnológica, e também de novas necessidades para atender a situações comunicativas específicas.

## **OS GÊNEROS E O ENSINO SIGNIFICATIVO**

Práticas educativas significativas para os alunos precisam, segundo Mendonça (2005), de práticas de leitura e escrita vinculadas às situações reais do cotidiano, ou seja, é necessário que haja um propósito comunicativo no processo ensino-aprendizagem.

Quando o professor esta utilizando em sua pratica educativa textos que os alunos utilizam com freqüência para diversas situações sociais, a aula torna-se necessária e significativa para alunos do Ensino Médio.

Um dos propósitos que norteiam a perspectiva do letramento é que a aquisição da escrita não se dá de forma desvinculada das práticas sociais em que se inscreve: ninguém lê ou escreve no vazio, sem propósitos comunicativos, sem interlocutores, descolado de uma situação de interação; as pessoas escrevem, lêem e/ou interagem por meio da escrita, guiadas por propósitos interacionais, desejando alcançar algum objetivo inseridas em situações de comunicação. (Mendonça, 2005, p.46-47).

Trabalhar em sala de aula utilizando os gêneros textuais é uma forma de levar os alunos a familiarizarem-se com os diversos usos da língua. “A escola deve, portanto, proporcionar aos alunos o contato com uma grande diversidade de gêneros orais e escritos, abrangendo varias esferas de circulação” (Mendonça, 2005, p.47). Existem diversas esferas de comunicação que a autora comenta, trata-se das esferas literárias, midiáticas, do entretenimento, jurídicas, entre outras.

Schneuwly e Dolz (2004 *apud* Biasi-Rodrigues, 2008, p.39), entendem que ao professor utilizar os gêneros textuais na sua prática educativa, deve-se primeiramente, direcionar sua aula para que os alunos dominem os gêneros textuais, ou seja, que estes possam melhor compreendê-lo para sua utilização intra e extra-escolar. Depois de ultrapassada essa fase, deve-se buscar desenvolver e instigar em seus alunos capacidades criativas que os possibilitem transferir conhecimentos de um determinado gênero para outros gêneros textuais. O quadro 1 apresenta o agrupamento dos gêneros textuais defendido por Schneuwly e Dolz (1996 *apud* Mendonça e Leal, 2005, p.63-64).

QUADRO 1:

AGRUPAMENTOS	FUNÇÃO	EXEMPLOS
Agrupamento da ordem do RELATAR	Textos destinados à documentação e à memorização das ações.	Notícias, diários, relatos históricos, etc.
Agrupamentos da ordem do NARRAR	Textos destinados à recriação da realidade.	Lendas, contos, fábulas, etc.

Agrupamentos da ordem do DESCRIVER AÇÕES	Textos destinados à instruir e prescrever.	Receitas, regras de jogo, regulamentos, instruções de uso de equipamentos.
Agrupamentos da ordem do EXPOR	Textos destinados à construção e divulgação do saber.	Artigos científicos, seminários, conferências, etc.
Agrupamentos da ordem do ARGUMENTAR	Textos destinados à defesa de pontos de vista.	Textos de opinião, diálogos argumentativos, cartas ao leitor, cartas de reclamação, cartas de solicitação, debates, editoriais, requerimentos, ensaios, resenhas críticas, artigos de opinião, monografias, dissertações, etc.

Biasi-Rodrigues (2008) alerta para a evolução da tecnologia e, assim, a criação de novos gêneros textuais a cada dia. O professor deve sempre buscar atualizar-se atentando para os acontecimentos à sua volta, aos conhecimentos e vivências de seus alunos para que possa conhecer e poder trabalhar com estes os diversos gêneros que surgem.

As maneiras de se trabalhar com os gêneros textuais são diversas, Biasi-Rodrigues (2008) sugere a simulação de situações reais cotidianas em que os alunos utilizam os diversos gêneros textuais. (2008, p.43):

As atividades com gêneros em sala de aula podem simular a realidade e propiciar um exercício que permita imaginar um público ouvinte ou leitor potencial que não inclua o professor, e este público pode ser constituído dos próprios colegas da classe ou de outras, até mesmo de escolas diferentes da sua.

O professor não pode apenas transferir os conhecimentos acerca de um gênero textual para seus alunos, pois assim, não seria dado a estes situações de aprendizagem de

situações reais do uso da leitura e escrita, como também seu desenvolvimento diante de assuntos curriculares. Cita Mendonça (2005, p.50):

O fundamental é que, com base em uma situação-problema, se selecionem os gênero(s) que pode(m) atender às necessidades de leitura e/ou escrita, para o desenvolvimento das competências lingüísticas, textuais e discursivas.

De acordo com Santos e Albuquerque (2005), devem ser oportunizadas aos alunos situações em que os alunos tenham acesso aos textos de uso real do cotidiano. Biasi-Rodrigues (2008) ressalta que deve primeiramente instigar o aluno sobre os conhecimentos que esse possui sobre o gênero e este precisa ser devidamente explorado para que haja uma maior reflexão sobre o assunto.

A apropriação dos gêneros por parte dos alunos poderia ser instigado inicialmente, conforme Biasi-Rodrigues (2008, p.47), com um exercício que busque o reconhecimento do gênero que o professor irá trabalhar com os alunos, este exercício buscaria os seguintes aspectos:

em que meio social ou comunidade discursiva ele é praticado; quais as convenções ou regras de uso que estão estabelecidas nessa comunidade para o referido gênero; quais as características formais e lingüísticas que podem ser identificadas nos textos que representam esse gênero; qual o papel dos interlocutores (falante/escritor e ouvinte/leitor) nas ações sociais em que o gênero é praticado; quais os propósitos comunicativos que podem ser alcançados através dele; em que meio (veículo ou suporte) ele é veiculado.

O reconhecimento dos gêneros por parte dos educandos precisa anteceder a prática de elaboração de qualquer gênero textual que se deseje estudar. A produção e elaboração do gênero, seja este oral ou escrito, requer apropriação de conhecimentos que podem ser instigados pelo professor a partir dos conhecimentos prévios que os alunos possuem sobre determinado gênero.

O uso de gêneros textuais nas aulas de ensino médio permite o estudo da gramática normativa, e também a análise lingüística, que é tão necessária em diversas situações de uso real de leitura. Os objetivos da aula devem estar claros para os alunos e professor, este deverá apresentar os objetivos sempre relacionando conhecimentos prévios com novos conteúdos estudados demonstrando como os alunos poderão

usufruir em suas vidas cotidianas dos conhecimentos acerca dos diversos gêneros textuais existentes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O professor precisa possuir conhecimento sobre o gênero textual abordado, conhecer a maneira que cada gênero funciona, com qual ele irá trabalhar, como também suas características textuais e discursivas. Apresentar aos alunos a importância deste recurso para a aula, como também instigar nestes o interesse pelo conteúdo referido. É papel do professor utilizar os gêneros textuais na sua aula e tornar esta uma aula significativa propiciando a aprendizagem de conhecimentos para a formação social do educando.

Como afirma Mendonça (2005) é impossível escapar dos gêneros, pois eles estão em todas as interações sócio-comunicativas, ao ler ou escrever algo, isto está sendo feito utilizando os gêneros textuais. Utilizar estes em sala de aula propicia aos jovens uma formação não apenas escolar, mas também crítica, um aluno cidadão consciente e preparado para as diversas ocasiões em que serão necessários estes conhecimentos e habilidades.

O papel da escola na inserção social do aluno é de grande relevância e esta será de qualidade quando os alunos saem preparados para saber interpretar e analisar situações que poderiam passar despercebidas, quando não são utilizados gêneros textuais. Para isso, é necessário uma formação relacionada com a realidade dos alunos para que estes não se deparem, ao sair da escola, com situações que parecem impossíveis de serem enfrentadas e solucionadas.

Quando o aluno domina a utilização dos gêneros, estes são empregados com propriedade e segurança; e isso é o que deve ser esperado pelos educadores para a vida extra-escolar dos alunos. As experiências dos alunos devem ser levadas em consideração no planejamento das aulas, assim estas aproximarão com mais significância a realidade extra-escolar com as atividades intra-escolares.

## REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 200. p. 59-76.

MAMEDE, M. A. ;TERRIEN, J. e LOIOLA, F. A. **Trabalho Docente e transformação pedagógica da matéria: Alguns elementos da gestão dos conteúdos no contexto da sala de aula** 1. XVI EPENN. Artigo, Aracajú, 2003.

MARCUSCHI, L. A. (2002). “Gêneros textuais: definição e funcionalidade” In DIONÍSIO, Â. et al. **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna.

PONTES, Antônio Luciano; COSTA, Maria Aurora Rocha Costa, (Org). **Ensino de Língua Materna na Perspectiva do discurso: Uma Contribuição Para o Professor.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, M (Org). **Alfabetização e Letramento: Conceitos e Relações.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

## A FUNÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA FRENTE À DIVERSIDADE DE GÊNEROS DA ATUALIDADE

Carmélia Pereira de Lima<sup>12</sup>

### RESUMO

A formação do leitor no decorrer do Ensino Fundamental e Ensino Médio ocorre no encontro com o máximo de gêneros textuais em sala de aula. Tratando-se especificamente do texto literário, seja através do livro didático ou paradidático, este deve permear a vida de crianças e jovens desde o início de sua formação. Na disciplina de língua portuguesa o uso do texto literário traz um acervo cultural de grande qualidade e contribui para o crescimento intelectual e humano. O presente trabalho busca refletir sobre como o texto literário está sendo levado para leitura em sala de aula e alguns problemas que, na nossa prática diária, são observados como a quantidade de textos de outros gêneros que circulam no dia-a-dia. Os dilemas surgidos nos levaram a alguns questionamentos que procuramos refletir como a relação entre a leitura de textos literários no Ensino Fundamental e o ensino comumente de Literatura durante o Ensino Médio. Buscando uma fundamentação teórica baseada em autores que discutem o uso do texto literário em sala de aula como indispensável na formação do leitor crítico como: Zilberman (1991), Amarilha (1997); Lajolo (1993); Resende (1993); entre outros, procuramos enfatizar a necessidade de um olhar mais abrangente no que diz respeito ao uso da literatura em sala de aula pelo professor do Ensino Fundamental e Médio. Finalmente, uma breve conclusão da importância de se valorizar a leitura literária que parece se perder em meio à diversidade de gêneros que surgem no universo jovem, não impedindo a necessidade de pesquisa mais ampla que inclui novas leituras teóricas da área, a fim de promover discussões mais amplas e eficientes sobre o tema.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura; gêneros textuais; formação do leitor.

---

<sup>12</sup> Graduação em Letras Língua Portuguesa e Literaturas (UFRN)  
Especialização em Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (UFRN)  
Professora da rede estadual de educação (SEEC/RN)  
E-mail: [carmeliaplima@hotmail.com](mailto:carmeliaplima@hotmail.com)

A formação do leitor no Ensino Fundamental ocorre no encontro com o texto literário que deve permear a vida de crianças e jovens desde o início de sua formação. Na disciplina de língua portuguesa o uso do texto literário traz, para os leitores, um acervo cultural de grande qualidade e contribui para o crescimento intelectual e humano destes. O contato com textos literários mediados pelo professor na sala de aula contribui para a formação de leitores autônomos, críticos e conscientes de seu lugar no mundo.

Em um texto literário, mais do que procurar entender o que o autor quis dizer, buscamos alcançar nas diversas dimensões “como” o autor transmitiu sua mensagem. Essa reflexão passa necessariamente pelo aprendizado das aulas de Língua Portuguesa que deve fornecer ao aluno condições de perceber a importância de um texto literário na maneira como o autor organizou os recursos linguísticos que tinha a sua disposição e, com isso, compreender que se trata de um objeto artístico cuja matéria prima é a linguagem. Esta deve ser entendida, ainda, como uma forma de interação humana que possibilita uma situação de comunicação ao promover o diálogo entre emissor e receptor (autor/leitor). Dessa forma, questionamos, no presente artigo, sobre a função do texto literário na aula de língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º anos) e nos anos do Ensino Médio, frente à diversidade de gêneros que circulam na escola e/ou no cotidiano dos alunos e sua contribuição na formação do leitor.

No que concerne à literatura na sala de aula, sabemos que desde os primórdios da história ela vem sendo fonte de conhecimentos, suas leituras eram obrigatórias na formação humana. Grandes pensadores se utilizaram dela em seus ensinamentos e, nos dias atuais, desde a alfabetização os alunos começam a ter contato com a literatura quando ouvem histórias contadas pelo professor. Nos primeiros anos da vida escolar, a criança costuma ter contato com a leitura através do professor que lhe narra histórias. De acordo com Amarilha (1997), a “hora da narrativa” na escola de 1ª a 4ª séries é usada para “acalmar as crianças quando estão muito inquietas” confirmando a visão que os professores têm sobre o uso da literatura na sala de aula. Para essa autora: “Literatura e narrativa costumam ser correlatas na escola. No entanto, o fascínio de uma boa história ainda parece insuficiente para garantir a presença da Literatura no ambiente educativo” (AMARILHA, 1997, p.17). Nos primeiros anos de escola, o aluno gosta de ouvir histórias e fica extasiado com a leitura do professor e seus contos de fada. Neste momento, a

criança sente o prazer que uma boa narrativa promove, independentemente de como esta leitura chega para ela. Um mundo da fantasia, da criatividade, da imaginação.

A literatura infantil está inserida no cotidiano da sala de aula e faz com que o aluno se descubra imerso em um mundo novo que surge antes mesmo de estar alfabetizado. Assim, há uma interação com o texto literário que faz parte do dia-a-dia das crianças em muitos momentos. Essa participação dos alunos no momento de uma contação de histórias como os contos de fada nos leva a imaginar um prazer pela atividade de letramento ali estabelecida, cujo encantamento pelo novo em que fantasia e realidade se misturam completa o incentivo necessário aos pequenos. Ao chegar aos estágios do 6º ao 9º anos, no entanto, esse encanto parece se perder. Os jovens agora se encontram imersos em uma realidade diferente da sala de aula de uma única professora, a “tia” deixou seu lugar para vários professores de diferentes disciplinas, com novas regras e conceitos diversos – vindos em novos gêneros textuais – que trazem linguagens e situações de comunicação diversas.

Percebemos que se torna cada vez maior a quantidade de leituras que nos são apresentadas diariamente. Os textos estão por todos os lados, mas também saiu das reuniões “presenciais” em grupos de conversas para as “virtuais”. Os jovens passam hoje horas na frente do computador acessando twitter, Orkut, facebook, MSN, onde se deparam e interpretam diversas linguagens que se mostram numa variedade imensa de gêneros textuais. Conhecendo essa realidade, sabemos que as habilidades de leitura e interpretação de textos exigidas para alunos do 6º ao 9º anos, que já era um enorme desafio, torna-se ainda mais complexa, tanto para o aluno, que precisa ter essas habilidades ainda mais aguçadas diante da quantidade de informações que ele tem acesso diariamente nas redes sociais, quanto para os professores que precisam estar

preparados e saber “o que” e “como” selecionar textos para trabalhar com esses alunos em sala de aula.

Neste contexto, interpretar um texto indicado pelo professor é um desafio que poderá ser ou não interessante para o aluno, e que dependerá muito de como as leituras de inúmeros gêneros que surgem em seu cotidiano, especialmente os literários, serão trabalhadas em sala de aula. Nesse momento da vida escolar, o aluno dispõe de textos de literatura no livro didático, textos nos acervos das bibliotecas, textos complementares que o professor leva para a sala de aula, os quais geralmente vêm seguidos de tarefas de leitura e escrita. Em muitos casos, o professor dispõe apenas dos recursos que ele tem acesso e do próprio livro didático, às vezes por falta de tempo para selecionar, refletir criticamente e elaborar atividades diferenciadas, que prendam a atenção do aluno. As concepções de leitura mostradas pelos professores que trabalham com esses níveis de ensino, quais critérios utilizam para a escolha dos gêneros textuais para o trabalho com os alunos na aula de língua portuguesa, assim como quais as dificuldades e/ou facilidades que os alunos enfrentam na leitura e interpretação dos textos literários na sala de aula, são questões que nos fazem refletir e buscar respostas que nos mostrem como o professor lida com o desafio de trabalhar literatura em sala de aula diante da “concorrência” dos diferentes suportes em que os textos aparecem para o aluno como a internet, a televisão, e outros meios de comunicação da atualidade. Estas inquietações se devem ao fato de que, ao chegarem ao Ensino Médio, esses alunos deverão estar preparados para níveis de leitura mais complexos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os alunos desse nível de ensino devem ser capazes de “Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meio de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão,

comunicação e informação.” (PCN’s, 2000, p.7), ou seja, ler, interpretar e produzir textos dos mais diversos gêneros, ler obras literárias completas, e não fragmentadas em um livro didático com vocabulário, exercícios e acompanhamento do professor. Os estudantes deverão estar acostumados com a linguagem literária como objeto de comunicação, artístico e cultural, assim como terão de se mostrar leitores críticos e capazes de “analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das diferentes linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.” (PCN’s, 2000, p.8), para que possam fazer inferências como a época em que um texto foi escrito, o tipo de linguagem usada, as características da fase literária, o lugar onde se passa a história, enfim, um conhecimento que vai além do aspecto formal da escrita e confere ao leitor a qualidade literária de um texto.

Em nossa prática em sala de aula, observamos diariamente as dificuldades dos alunos em compreender o que leem, seja textos do livro didático de língua portuguesa ou de outras disciplinas, de gêneros diversos como poemas, contos, charges, informativos de jornais ou revistas, enfim, textos complementares que estamos sempre levando para a sala de aula. Constatamos também uma forte resistência de alguns deles em ler, na íntegra, livros de literatura infanto-juvenil, que geralmente tratam de temas voltados para a realidade dos jovens. Dentre as dificuldades mais comuns, percebemos que muitas delas são decorrentes de uma alfabetização precária, da falta de incentivo da família para a leitura, às vezes da pouca atratividade que tem os textos que são trazidos no livro didático, entre outros problemas. Assim, observamos que alguns jovens, os quais deveriam estar em níveis mais avançados de aprendizagem da leitura e escrita, lendo e interpretando textos mais complexos (independente do gênero), preferem a facilidade de textos com figuras e informações característicos da literatura infantil, ou ainda, procuram por gêneros eletrônicos como o e-mail, blogs, ou as chamadas “redes sociais” da internet, porém sem um devido cuidado ao utilizá-la. Ao “preferir” um texto

eletrônico, o jovem está sendo seduzido pelo que é próprio de sua geração, contudo, a facilidade em “navegar” nem sempre comprova um entendimento real da leitura.

O montante de informações advindas desses gêneros implica no leitor a rapidez de conexões entre o conhecimento prévio e o tipo de texto lido. Tratando especificamente do texto literário nos diversos gêneros em que aparecem (conto, poema, romance, crônica etc.), geralmente levam o leitor a uma plurissignificação do que está escrito, o que requer desse leitor transportar-se para um mundo inventado, onde a ludicidade faz parte do contexto de uma boa interpretação. Um bom planejamento e estratégias diferenciadas, em alguns casos, nos mostram resultados satisfatórios, porém, o que observamos entre os colegas professores da área é um quadro de desolamento e insatisfação quanto ao resultado obtido no trabalho em sala de aula, ao se depararem com alunos que chegam ao 6º ano sem saber ler e escrever adequadamente. Assim como, no Ensino Médio, alunos que sequer conseguem procurar respostas em um texto informativo.

Na conjuntura atual de um Ensino Fundamental de nove anos, cercados por resultados de exames de desempenho implantados pelo Ministério da Educação (MEC) nas últimas décadas, tais como: Prova Brasil, Provinha Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujo foco principal é a provas de Língua Portuguesa e Matemática, pensamos que adquirir habilidades e competências em leitura e escrita traz consequências para todas as outras disciplinas. Isso exige, portanto, uma preocupação maior por parte das escolas e professores em realizar um aprimoramento no trabalho com leitura, compreensão e interpretação de textos, para que os alunos avaliados tenham domínio da norma culta, capacidade de argumentação, além de um posicionamento crítico da realidade, dentre outras habilidades que são exigidas pelos exames nacionais.

Sabemos que para formar competência leitora nos alunos é preciso que o professor trabalhe com a maior variedade de gêneros possíveis, pois só assim o aluno conhecerá as diferentes estruturas textuais e poderá produzir seus próprios textos escritos. Bakhtin (2007), quando discute sobre a teoria dos gêneros textuais revela que os falantes de uma língua elaboram tipos relativamente estáveis de enunciados de acordo

com a intenção comunicativa de cada um. Esses enunciados fazem parte da sociedade, o que foi denominado por este autor como “gêneros do discurso”. Para ele:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1997, p. 279)

Para se comunicar e viver em sociedade, o homem foi criando uma heterogeneidade de textos, onde a linguagem é uma instância viva que se transforma de acordo com o lugar, a cultura, a época, o falante, enfim, uma variedade que exige das pessoas um aprendizado constante. Assim, a escola torna-se essencial na formação leitora do seu aluno na medida em que lhe mostra as inúmeras possibilidades de comunicação, podendo conhecer desde a forma como escrever um bilhete para a mãe antes de sair de casa, mandar um e mail para o colega da classe, compreender a diferença entre um texto jornalístico e um poema, interpretar as informações contidas numa conta de luz, até escrever um artigo científico na faculdade. Em se tratando especificamente do texto literário, o modo como a leitura é desenvolvida em sala de aula deve refletir propósitos educacionais baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), nos projetos pedagógicos das escolas e, conseqüentemente, nos planejamentos anuais, bimestrais e diários dos professores. Contudo, o ensino de literatura não deve ser visto apenas como mais uma “matéria” pelo professor, pois complementa as outras disciplinas dando-lhes suporte para melhor compreendê-las. Em outras palavras:

A literatura, tal como a entendemos desde o início da modernidade, não é ensinável. Mas a leitura literária não apenas pode ser ensinada como necessita de uma aprendizagem (...). O conhecimento aprofundado das obras nas quais cada língua atingiu o máximo de suas potencialidades expressivas e sugestivas é o que garante o procedimento da atividade literária, quer do lado dos leitores, quer do lado de futuros e eventuais escritores. (PERRONE-MOISÉS, 2000 p.350). (grifo nosso).

A leitura de textos literários torna-se imprescindível para que os alunos alcancem autonomia para ler suas próprias escolhas, como sujeitos críticos e conscientes de seus

lugares na sociedade. Formar leitores autônomos é função da escola, e isso também significa fazer com que o aluno seja capaz de aprender a partir dos textos. O estudo de Literatura durante o Ensino Médio, assim como o de leitura de outros gêneros, é essencial para a formação dos alunos. Sob essa perspectiva, concordamos com Barthes (Apud, Lajolo, 1993) quando este destaca a importância do ensino de Literatura ao comentar:

Se, não sei que excesso de socialismo ou babárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário (BARTHES, apud LAJOLO, 1993 p.14).

De acordo com os PCN's para o Ensino Fundamental, o aluno deve aprender a utilizar diferentes linguagens como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação, o que novamente nos remete ao texto literário como uma ferramenta importante no ensino-aprendizagem da Língua materna. Além disso, na atualidade os jovens têm acesso ilimitado às informações, textos de gêneros diversos, imagens, vídeos, etc., disponíveis na internet que há algumas décadas atrás não era possível. Todos estes fatores trazem a necessidade de discussão do modo como os jovens estão fazendo uso do texto literário, se estão sabendo interpretá-los e se têm visão crítica sobre eles, habilidades fundamentais na sociedade atual. Lajolo (1993) lembra que a leitura literária em sala de aula funda-se em uma concepção de literatura que nas discussões pedagógicas é tratada como irrelevante ou elitista diante da situação precária do professor, fato que acarreta problemas na forma como o estudante apreende o conhecimento. Ainda no que concerne ao modo como o professor utiliza o texto literário em sala de aula, Silva Neto (2005) em artigo sobre o ensino de Literatura no Ensino Médio, destaca que:

No caso particular do Brasil, a literatura que aqui circula entre os alunos é aquela veiculada basicamente no âmbito da escola, através de amostragens inseridas nos livros didáticos de língua portuguesa e de literatura brasileira, ou em reproduções de textos distribuídos em folhas avulsas, durante a aula, ou, ainda, de forma assistemática, através de

títulos indicados pelos professores, geralmente orientados por critérios historiográficos ou de estilos de época, e nem sempre pelas experiências de leitura dos próprios professores (SILVA NETO, 2005 p.6).

No entanto, sabemos que cabe à escola a formação e o desenvolvimento do hábito de leitura. O texto literário não deve ser usado meramente como pretexto para o ensino da gramática, o que muitas vezes ocorre devido ao fato de que o mesmo aparece no livro didático, como exemplo de aprendizagem de leitura e interpretação de texto. Dessa forma, que seja utilizado como fonte para a reflexão sobre a língua. Se o mesmo for trabalhado como uma modalidade discursiva da língua, o aluno/leitor terá menos dificuldade de enxergar o texto como algo que está dentro do seu contexto de vida, de mundo, de sociedade.

Assim, ao nos questionarmos sobre quais leituras estão presentes no cotidiano dos jovens, especialmente na faixa etária compreendida entre os 11 e 14 anos (considerada ideal para se cursar as séries finais do Ensino Fundamental), estamos procurando entender quais as competências que podem estar faltando para que sua formação seja completa e o adolescente, frente às diversas formas de comunicação a que tem acesso, possa estar de fato compreendendo o que lê. É possível que o texto literário, em alguns momentos, lhe pareça denso ou pouco atrativo, visto que muitas vezes requer do aluno conhecimentos de outras áreas e disciplinas. De acordo com Kleiman (1999), a leitura em sala de aula deve ser uma atividade constitutiva da aprendizagem e desenvolvimento do aluno, sendo necessário conhecer os processos cognitivos que a envolvem e sua importância no ensino-aprendizagem de leitura.

O importante para nossa reflexão não é o volume de leituras que os alunos estão fazendo no Ensino Fundamental até o seu ingresso no Ensino Médio, mas sim, como o texto literário em sala de aula é visto pelos alunos e professores, o que eles estão lendo acerca de outros gêneros que circulam no seu dia-a-dia e, mais ainda, no sentido de compreender até que ponto os alunos desse nível de ensino estão adquirindo habilidades e competências necessárias para se tornarem bons leitores no Ensino Médio, no Ensino Superior e durante toda a vida. Freire (2006) no artigo “A importância do ato de ler” comenta:

Creio que muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes ‘leiam’, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler. Em minha andarilhagem pelo mundo, não foram poucas as vezes em que jovens estudantes me falaram de sua luta às voltas com extensas bibliografias a serem muito mais ‘devoradas’ do que lidas ou estudadas.” (FREIRE, 2006, p17).

Conforme abordamos anteriormente, o aluno das séries iniciais do ensino fundamental tem a chance de ter o professor contando histórias para ele, favorecendo assim, o gosto pela literatura neste nível de ensino, o que não ocorre com os alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, em cujas séries o professor parece dedicar-se mais ao ensino de gramática, evitando que o contato com o texto literário se perpetue.

Muito se tem falado sobre o estímulo ao hábito da leitura. O lugar da leitura na escola, especialmente a leitura literária, deve ser preservado e modificado sempre que possível para atender a todos de maneira eficaz. É com dificuldade que a leitura se liberta de uma imagem social negativa. Ler acaba sendo uma ação de quem não tem nada para fazer, ou está de férias. Ter o “hábito da leitura” não aparece como algo que os jovens de hoje vivenciam. Por outro lado, poderíamos afirmar que o prazer de uma boa leitura vem na medida em que o leitor é dominado, por exemplo, com uma boa narrativa, o despertar de uma reflexão advinda de um poema, um conto que agrada por fazer-lhe lembrar de uma situação qualquer que lhe marcou a infância, uma crônica que relata fatos do seu dia-a-dia. A certeza de saber a continuação de uma história nos remete a espera do final e ao “sabor” das páginas, muitos se encontram na redenção do texto literário.

Sobre o saber literário que os professores devem transmitir aos alunos, Cosson (2006) nos chama atenção para a importância de um “Letramento Literário”, no qual o aluno deve passar por etapas no processo de aprendizagem da leitura até alcançar o “saber literário”. Para este autor:

[...] a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a

aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários (COSSON, 2006, p. 47) (grifo nosso).

Ao refletirmos sobre a legislação educacional em vigor para o Ensino Médio, observamos que ao ingressar neste nível de ensino espera-se do aluno condições de ler e compreender textos dos mais diversos gêneros, sendo este aprendizado essencial para sua formação. De acordo com a LDB (Lei 9.394/96), estão entre as finalidades do Ensino Médio: “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos”, torna-se, então, necessário atentarmos para uma boa formação básica a fim de que o jovem possa desenvolver as aptidões inerentes ao seu desenvolvimento intelectual.

A história da Educação nos mostra que ao longo dos anos as formas de ensinar vêm se modificando. Houve verdadeiras revoluções na Educação e, apesar de ainda termos uma sala de aula com quadro e giz, temos também laboratórios de informática que são novos recursos tecnológicos que, em muitos casos, o aluno tem mais acesso do que o professor. Diversos estudos trouxeram a evolução à sala de aula, promoveram mudanças no professor, mas também no aluno. Este já não aceita tudo o que lhe é imposto de maneira passiva. As leituras que trazem de fora do contexto escolar não apenas fornece outros conhecimentos, mas também confere uma mudança na prática do professor que não pode ser mais um mero transmissor de conceitos, mas alguém que está sempre mediando o que o aluno já sabe com o novo conhecimento. A aprendizagem da Literatura debate constantemente com as leituras de fora da escola, conforme vemos na citação a seguir:

No tempo presente, a televisão, a internet e os jogos eletrônicos ocupam o espaço complementar à escola e à família na educação. dentro da própria escola. Muitos adolescentes e crianças brasileiros passam mais tempo em frente da TV que na sala de aula - é na TV e em outras mídias que buscam suprir sua necessidade de novos conhecimentos e estímulos. (REIS, 2005).

É inevitável não pensarmos nesse leitor/expectador que precisa de um professor também “conectado” com a modernidade e os novos suportes que adquirem força cada vez mais ao colocar o jovem diariamente frente aos novos desafios de conhecer o mundo através das inovações tecnológicas, as denominadas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação ( NTIC’s) já fazem parte do meio escolar e refletem a necessidade de novos olhares sobre os gêneros eletrônicos. Em artigo sobre os leitores dessa era digital, Edgar Kirchof afirma:

A literatura contemporânea não tem permanecido imune ao surgimento do universo cibernético. De um lado, alguns autores literários, como Umberto Eco, David Coopland e Robert Coover, por exemplo, têm incorporado inúmeros recursos hipertextuais e mesmo hipermidiáticos aos seus livros, embora escritos ainda em suporte impresso. A interação mais intensa entre a literatura e o hipertexto, contudo, tem ocorrido através do surgimento daquilo que se tem denominado, de forma ampla, como literatura digital ou literatura eletrônica, cujo espaço de expressão é o ciberespaço. (KIRCHOF, 2011, p.5 )

Ler e compreender um texto requer do leitor autonomia para usar o recurso da leitura e escrita nos processos sociais de comunicação. Daí afirmarmos que vivemos em uma “sociedade letrada”, na qual tudo o que fazemos requer de todos sermos bons leitores. De fato, os fatores que colaboram para que o texto literário seja bem representado em sala de aula são diversos e caberia um trabalho de pesquisa mais aprofundado, no entanto, queremos adiantar que muitas pesquisas têm sido feitas na ânsia de responder algumas perguntas, assim como, suscitar novas. Foi a partir de leituras como estas que procuramos traçar um pequeno painel do que concordamos a respeito do assunto aqui tratado. Entre outros pontos observados, concluímos afirmando que a riqueza de uma obra literária vai além do simples ato de entregá-la a um jovem. Sua especificidade requer uma boa formação (de professor e de aluno) essencial para o entendimento da obra que traz não apenas o aprendizado lingüístico, mas também um enriquecimento cultural e humano para toda a vida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Natal: EDUFRRN. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria Emsantina G. Pereira – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa** / Secretaria da Educação Fundamental. Brasília:MEC / SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. < [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf) acesso em 29/05/2011- Brasília, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9.394/96**. Brasília, 1996.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KIRCHOF, Edgar Roberto. **Identidades de leitor na era digital: O Ciberleitor infante juvenil**. Disponível no endereço: [www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/.../GT10-6197--Res.docx.pdf](http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/.../GT10-6197--Res.docx.pdf) ULBRA: 2011.

LAJOLO, M. A leitura literária na escola. In: **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Atica, 1993.

PERRONE – MOISÉS, Leila. **Consideração intempestiva sobre o ensino de literatura**. In: **Inútil Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p.345– 351.

RESENDE, Vânia Maria. **Literatura infantil e juvenil**. *Vivências de leitura e Expressão criadora*. São Paulo: Saraiva, 1993.

REIS JUNIOR, João Alves dos. *Decifra-me ou devoro-te*. In: **CADERNOS CEDES**. *Televisão, Internet e Educação: estratégias metodológicas com crianças e adolescentes*, vol.25, nº 65, Jan/abr Campinas, 2005.

SILVA NETO, João Gomes da. *Literatura no ensino médio: conteúdo e instrumento de ensino*. In: **Leitura. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras (UFAL)**, v. 30, p. 309-335, 2005.

## OS PROFESSORES E AS CONSTRUÇÕES DOS CONCEITOS SOBRE LETRAMENTO: O QUE ELES PENSAM SOBRE ISSO?

Alexsandra Maia Nolasco de Castro (UERN)<sup>13</sup>  
Giovana Carla Cardoso Amorim (UERN)<sup>14</sup>

### RESUMO

O presente trabalho apresenta reflexões sobre o tema letramento na ótica dos professores do Ensino Médio, objetivando ampliar discussões acerca desses conceitos ao longo da história da educação, principalmente após o ano de 1980. Nesse sentido, saber quais as concepções e representações presentes no eixo compreensivo dos professores acerca da temática e quais as suas contribuições para esse processo são objetivos dessa pesquisa. No percurso metodológico, o tipo de pesquisa utilizada foi a qualitativa, de caráter exploratório, realizada através de questionário com professores da rede pública de ensino. O trabalho apresenta conhecimentos sobre os conceitos de alfabetização e letramento, formação de professores, bem como análise de conteúdo dos questionários a partir de Bardin (1977) e síntese das respostas das professoras dialogando com os que os autores, como: Ferreiro (2001), Kleiman (1995), Mortatti (2004), Soares (2006, Tfouni (2006), entre outros. Dessa forma, verificamos que os professores pesquisados apresentam compreensões diversificadas sobre o tema. Alguns com bastante compreensão, outros em processo de construção. Nesse contexto, se faz relevante a consideração dos conceitos, das práticas educativas ainda no Ensino Médio, com várias estratégias de desenvolvimento da linguagem o que propiciará um debate e uma prática mais consistente em relação ao tema.

**PALAVRAS - CHAVE:** letramento; professor; conceitos; formação de professores.

### INTRODUÇÃO

A diversidade de conceitos e concepções sobre o tema Letramento constitui-se em um referencial de análise imprescindível à formação do educador. Após o ano de 1980, e principalmente na atualidade, falar em letramento é muito importante para a formação de cidadãos críticos e participantes ativos nas diversas práticas sociais que demandam a sociedade letrada. Então, o tema escolhido e a pesquisa realizada se justificam pelo fato

---

<sup>13</sup> Aluna do curso de Pedagogia (FE/UERN) e bolsista de iniciação científica na área de Alfabetização e Letramento – CNPq/UERN, email: alexsandra\_maia@hotmail.com.

<sup>14</sup> Pedagoga. Mestre e doutora pela UFRN. Professora Adjunta II da Faculdade de Educação (FE/UERN), email: giovana\_melo@hotmail.com.

de buscar através da pesquisa e coleta de dados as informações necessárias para melhor compreender a concepção de letramento dos professores

A palavra letramento é um termo novo usado no vocabulário da Educação e das Ciências Lingüísticas. O termo letramento surgiu para dar conta da complexidade de acontecimentos que surge no mundo da linguagem no que se refere aos seus usos sociais. As práticas de letramento são um fenômeno existente na realidade, que passou a ser estudado e definido atualmente.

Nesse sentido, a opção pela investigação da temática se torna mais significativa, tendo em vista a evolução das definições de conceitos ao longo da história e da necessidade de investigação dessas construções de natureza teórico-práticas no dia a dia da sala de aula. Por isso, a pesquisa foi realizada em três Escolas Públicas da Cidade de Mossoró/RN. Os professores pesquisados são de três turmas do 1º ano do Ensino Médio.

O instrumental investigativo foi estruturado através de questionários para que sujeitos pudessem situar os seus eixos conceituais responsivos como reflexos, ou não de uma prática educativa. A investigação, nesse sentido, assumiu um cunho qualitativo; pela necessidade de investigar os discursos e práticas de maneira dialógica através da obtenção de dados descritivos coletados no contato direto do pesquisador com a situação estudada. A referida pesquisa, também se caracteriza como exploratória, pois apresenta diálogos iniciais com autores como: Ferreiro (2001), Kleiman (1995), Mortatti (2004), Soares (2006), entre outros, e tem como objetivos: Identificar qual a concepção de Letramento dos professores pesquisados; e ainda, saber como eles contribuem para o letramento dos seus alunos; e identificar de que maneira eles incentivam e utiliza a leitura e escrita como prática social com os jovens.

## **1. LETRAMENTO: HISTORIANDO...**

### **1.1 O letramento: ampliando conceitos...**

O termo “letramento” foi usado pela primeira vez por Kato (1986), no seu livro *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolingüística*. Segundo Mortatti (2004, p.87):

A autora explica, então, seu pressuposto, que contém uma definição indireta de letramento relacionado com a função da escola de formar “cidadãos funcionalmente letrados”, do ponto de vista tanto do crescimento cognitivo individual quanto do atendimento a demandas de uma sociedade que prestigia a língua padrão ou a norma culta da língua.

A palavra letramento ainda não foi dicionarizada, mas letrado segundo Ferreira (2008) é aquele “versado em Letras, erudito”. Entendo que sua definição torna-se cada vez mais complexa, complementa Mortatti (2004, p.86):

A própria definição do termo “letramento” tem sido marcada por certa fluidez e imprecisão, o que talvez se possa explicar por sua recente introdução, pelas várias formas de se caracterizarem as novas demandas sociais pelo uso da leitura e escrita e, também, pela ainda pouca produção acadêmica brasileira sobre o tema – comparativamente à de países desenvolvidos -, mas que vem aumentando sensivelmente e evidenciando sua fecundidade teórica e prática.

Alguns autores, como por exemplo, Soares (2004, p.44) diz que o letramento é um:

Estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita.

Nesse mesmo pensamento Mendonça e Leal (2005) dizem que o letramento é o conjunto de práticas sociais de uso da escrita em diversos contextos socioculturais. A maior parte das dúvidas sobre o que seja letramento está nas suas definições, na qual, não existe nenhum conceito preciso e universal desse fenômeno. Segundo Soares (2004) a causa dessa “indefinição”, assim dizendo, é devido as variadas formas de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais que o conceito envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em um a única definição.

Afirmar que não é possível uma definição geral e comum, não quer dizer que não seja necessário uma definição geral a todos. Alguns educadores ainda não conseguem

explicar, nem de forma coloquial, o que seja letramento, por isso é mister, um conceito claro e objetivo para esse novo termo. Essa nova palavra que ainda não está contida nas práticas educativas, precisa ser esclarecida aos professores do ensino médio para otimizar o próprio fenômeno do letramento.

Soares (2004, p.72) define a palavra letramento como uma prática social que:

As pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Portanto, a palavra letramento constitui de um conjunto de habilidades e aptidões que o indivíduo deve ter para apropriar-se da leitura e escrita, ou seja, é ter a capacidade de compreender os variados tipos de leitura e escrita encontrados na sociedade a qual faz parte.

Diante desses conceitos compreende-se que, a necessidade de dar um nome a práticas de leitura e de escrita seriam a causa para que o letramento surgisse. O letramento teria surgido para dar nome às práticas de leitura e escrita que esse indivíduo faz nas suas diversas formas, tornando-o letrado, ou seja, aquele que faz o uso social da leitura e da escrita atendendo assim as demandas de uma sociedade letrada.

Há dois modelos de letramento que estão sendo bastante discutidos entre os autores, que é o letramento na sua dimensão individual e na dimensão social. Mesmo diante dos dois modelos é muito difícil chegar a uma definição sobre o que é letramento.

Em resumo, pode-se dizer que, na dimensão individual, o conjunto de habilidades que o indivíduo possui é definido como letramento, são habilidades como ler e escrever como uma tecnologia e com compreensão. Na dimensão social o letramento é definido como práticas sociais de leitura e escrita que esses indivíduos se envolvem no contexto social em que vivem. Segundo Soares (2006, p.72):

Aqueles que priorizam, no fenômeno letramento, na sua dimensão social, argumentam que ele não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com

as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais.

Pormenorizando, pode-se inferir que o letramento são conhecimentos individuais e práticas sociais e que o professor que insere o seu aluno dentro do contexto social das práticas de leitura e de escrita fazendo com que ele se torne um ser crítico e reflexivo que atende a exigências de uma sociedade letrada, pois o letramento não é só mais um termo novo que surgiu, é um processo, é o prazer de ler e escrever em qualquer lugar para viajar nos pensamentos, é buscar e manter-se informado. Tudo isso, muda a visão do ser, tornando-o mais consciente, participativo e ativo nas tomadas de decisões de sua vida e da sociedade em que vive. Daí a necessidade formativa do educador...

## **1.2 A formação de professores e os conceitos de letramento**

A formação inicial do professor é uma etapa muito importante para o seu desenvolvimento profissional. Essa preparação requer uma formação ampla, com experiências pessoais e realidade vivida por ele no exercício profissional. Ao longo dos anos, a concepção de que o professor é um transmissor de conhecimentos está dando lugar a uma nova concepção onde, o professor é tido como um profissional reflexivo, participativo e mediador na aprendizagem do aluno.

Para instigar nos alunos o gosto pela leitura o professor deve conhecer as variações lingüísticas, a estrutura e o funcionamento da língua, deve saber manusear e valorizar diferentes gêneros textuais. Os “gêneros textuais” ou “textos autênticos” são formas pelas quais os textos se apresentam. Gêneros são infinitos. Mas, há uma confusão, até nos próprios livros didáticos sobre o que seja gênero e o que seja tipos textuais.

Segundo Rodrigues (2008) alguns autores concebem os gêneros textuais como práticas sociais de interação que se configuram em função dos propósitos comunicativos que variam de acordo com cada situação comunicativa e com as convenções estabelecidas em diferentes comunidades discursivas. Estas criam seus gêneros próprios para efeitos comunicativos específicos ou se apropriam de outro já constituído sócio-historicamente. Por isso, o professor deve ser mediador do novo conhecimento com os

conhecimentos e experiências sociais que os jovens trazem consigo, ou seja, ele deve respeitar os saberes dos seus alunos, partindo do que eles já sabem, pois assim, o ensino-aprendizagem será bem-sucedido. Segundo Freire (1996, p.30):

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo, os das classes mais populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Diante disso, percebe-se que atualmente, muitos professores estão explorando os conhecimentos prévios de seus alunos, com o objetivo de fazer com eles sejam participantes ativos no seu processo de aprendizagem e que esse processo seja significativo para eles, pois, é nessa relação Professor e aluno, que surgem cidadãos pensantes, críticos e reflexivos na sociedade.

Portanto, a partir de uma formação inovadora, que o torne um ser reflexivo, flexível, experiente e ético que o professor, sabendo da importância do letramento, deve incluir no seu processo de ensino metodologias que façam com que o aluno se torne letrado, levando em consideração o ser do educando, e para isso é necessário propiciar o contato dos alunos com diversos materiais escritos, principalmente se tratando de alunos do Ensino Médio.

## **2 A PESQUISA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

### **2.1 A tipologia da pesquisa**

A natureza da pesquisa é de cunho qualitativo e exploratório que segundo Menga & Andre, 1986, esse tipo de pesquisa tem o pesquisador como principal instrumento, pois ele tem o contato direto com o ambiente, ou seja, o meio ao qual está investigando, sendo assim, também é considerada como pesquisa naturalística. Ela não procura enumerar, mas sim obter dados descritivos sobre as pessoas, lugares e processos interativos a partir do contato com a situação estudada.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário contendo duas questões (vide no anexo), que foi elaborado pela pesquisadora, com perguntas abertas, linguagem simples e direta para proporcionar uma análise mais objetiva e fidedigna em relação à temática investigada.

## **2.2 O professor e suas concepções sobre letramento na prática educativa**

Para que pudesse chegar ao objetivo da pesquisa, que é saber a concepção de letramento dos professores, as professoras pesquisadas responderam a um questionário elaborado em duas partes, a primeira consiste na caracterização dessas profissionais e a segunda em duas perguntas subjetivas.

A primeira professora que aqui será identificada apenas como A.P.R.S, tem 40 anos de idade e atua na área da educação, sempre atuou na rede pública de ensino. Ela tem como formação a licenciatura em Letras-Português que foi feita no ano de 1989 pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e há 1 ano está atuando em turmas de 1º ano do Ensino Médio.

A segunda professora pesquisada que será identificada como S. F. G, tem 45 anos de idade e atua há 15 anos na educação sempre em turmas do Ensino Médio, mas faz 3 anos que atua numa turma de 1º ano do Ensino Médio. Ela é graduada em História pela UERN. Segundo ela sempre atuou em escolas públicas.

O terceiro professor que aqui se identifica como M. C. O, tem 43 anos de idade, já atuou como professor de Ensino Fundamental e atualmente ensina o 1º ano do Ensino Médio. Sempre atuou em escola pública e é graduado em Geografia pela UERN, no ano de 2009.

Diante das respostas dos professores, para melhor analisá-los e compará-los, a seguir eles serão organizados em quadros, onde haverá a pergunta e em seguida as respostas dos 3 professores e abaixo de cada quadro será feito uma análise do conteúdo das respostas. Segundo Bardin (1977, p.33): “Tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo”. E Bardin (ibidem, p.33) complementa: “Nesse sentido faz-se necessário levar em consideração o número de pessoas implicadas na comunicação e a natureza do código e o suporte da mensagem”.

Questão 01

O que você entende por letramento? Você tem conhecimento sobre o significado desse termo?		
Identificação	Sujeito	Resposta
<b>A. P. R. S</b>	<b>01</b>	É o processo de aquisição da leitura e da escrita.
<b>S. F. G.</b>	<b>02</b>	É o resultado da ação de ensinar e escrever, onde o indivíduo saiba fazer o uso do ler e escrever dentro de um contexto social em que a escola e a leitura tenham sentido e façam parte da sua vida.
<b>M. C. O.</b>	<b>03</b>	É envolver no aprendizado o ato de ler e escrever, mais para que isso aconteça, o aluno precisa ter o hábito de buscar um jornal, uma revista, freqüentar livrarias, bibliotecas porque nesse convívio com a leitura, ele vai apropriar-se do sistema da escrita, mas que tenha sentido e faça parte da vida do aluno.

OBS: Os sujeitos de **01-03** evidenciam eixos comuns em suas respostas, quando falam em leitura e escrita. No entanto, o sujeito de **nº01** se diferencia dos outros quando diz que o letramento: “*É o processo de aquisição da leitura e da escrita*”. Porém, os sujeitos **02** e **03** aproximaram-se mais do conceito de letramento. O de **nº02** quando fala em usar o ler e escrever dentro de um contexto social, em que tenha sentido e faça parte da vida do aluno. O de **nº03** quando fala que o aluno precisa ter o contato e manusear os diversos tipos de textos. Ambos não responderam sobre o significado do termo letramento.

Analisando as concepções dos professores pesquisadas sobre o letramento, apenas os sujeitos 02 e 03 se aproximam do conceito de letramento, quando dizem que deve-se ensinar ler e a escrever dentro do contexto social, com o uso de diversos materiais escritos e que tudo faça parte e tenha sentido na vida do aluno. Sobre isso, Kleiman (1995), e Soares (2006) dizem que o letramento é um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como um sistema simbólico; para eles letramento é quando exercemos as práticas sociais que usam a escrita. Diante disso podemos acrescentar que

o letramento é fundamental para a formação de cidadãos autônomos, pois mesmo sabendo ou não, ler e escrever deve-se fazer o uso social da leitura e da escrita, pois, o letramento faz com que o indivíduo cresça individualmente e socialmente.

### Questão 02

Como você incentiva os jovens a fazerem uso de materiais escritos?		
Identificação	Sujeito	Resposta
<b>A. P. R. S</b>	<b>01</b>	Procuro mostrar para eles que a leitura não é para ser usada apenas na escola, mas em todo o contexto de sua vida, como por exemplo, no caminho de casa para a escola, no supermercado, nas contas, nas compras e etc.
<b>S. F. G.</b>	<b>02</b>	Despertando o interesse dos alunos por meio da diversidade de textos, visando promover a conscientização dos mesmos na busca pelo conhecimento
<b>M. C. O.</b>	<b>03</b>	Trabalhar de forma variada, como elaboração de textos, leitura de livros e revistas, elaboração de matérias reais que eles usam no cotidiano

OBS: Nesta questão os sujeitos de **01-03** apresentam idéias diferentes de incentivo ao uso de materiais escritos pelos jovens. O de **nº01** diz que a leitura é para ser usada em todo o contexto social, não só na escola. O de **nº02** diz que incentiva os seus alunos despertando o interesse por meio da diversidade de textos. O de **nº03** diz trabalhar de forma variada materiais escritos.

Os professores pesquisados mostraram que utilizam os materiais escritos de diversas formas e o sujeito 1 evidencia a ampliação do conceito para o âmbito social. Trabalhar com os alunos diversos textos e usos da leitura e escrita real de seu cotidiano. Pode-se dizer que, quando o professor incentiva o contato com materiais escritos enriquece a aprendizagem do aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o que foi pesquisado e estudado sobre o letramento faz com que se possa compreender a importância dessas práticas para a formação e desenvolvimento dos alunos, pois, letrar é um processo que nunca acaba. Diante disso, conclui-se que, incluir o letramento nas aulas de ensino médio é tornar os alunos seres autônomos, reflexivos, críticos e participativos. Utilizando a leitura e a escrita como práticas sociais, educadores contribuem para o desenvolvimento individual e social dos nossos alunos, melhorando as práticas educativas.

Pode-se concluir também, que a formação do professor é uma etapa que deve ser seguida sempre com teorias e práticas, principalmente sobre o ensinar e o aprender. Ele deve estar preparado para enfrentar bem os possíveis imprevistos que acontecem em sala de aula, na prática educativa. Através de uma prática inovadora o professor deve proporcionar aos seus alunos atividades em que eles sejam participantes ativos no seu processo de aprendizagem, e respeitando os saberes dos seus alunos o professor deve ser mediador desse processo.

Planejar e estudar a melhor forma de buscar os dados necessários, para a realização deste trabalho foi fundamental para que fosse possível responder o problema da pesquisa. Diante disso, percebe-se que as concepções dos professores pesquisados, ora se aproximaram, ora estavam em processo de construção em relação às idéias dos autores estudados.

## REFERÊNCIAS

FERREIRA, Aurélio B. H, **Novo Dicionário (Aurélio) da Língua Portuguesa**, 2.<sup>a</sup> edição revista e ampliada, Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura).

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado das letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: teoria e prática.** 12. ed. Campinas. S.P: Pontes, 2008.

MENDONÇA, Márcia.; LEAL, Telma Ferraz. Progressão escolar e gêneros textuais in: SANTOS, Carmi Ferraz. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações.** Belo Horizonte: Autentica, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento.** São Paulo: UNESP, 2004. (Coleção Paradidáticos; Série Educação).

RODRIGUES. A. **Ensino da Língua Materna na Perspectiva do Discurso:** uma contribuição para o professor. Fortaleza, 2008.

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

## “REDAÇÃO PARA QUÊ? EMANCIPAÇÃO E PODER” – UMA EXPERIÊNCIA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO PIBID/UFRB<sup>15</sup>

Gisele Almeida de Brito<sup>16</sup>  
Laís Silva Matos<sup>2</sup>  
Maiane Santos da Silva Santana<sup>2</sup>  
Fábio Josué Souza Santos<sup>17</sup>

### RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de apresentar dados de um projeto de iniciação à docência que vem sendo desenvolvido pelas autoras e pelo autor através da realização de oficinas de leitura e escrita com estudantes do Ensino Médio do Colégio Estadual Pedro Calmon, Amargosa-Ba, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UFRB, mais especificamente no “Subprojeto PIBID/Pedagogia”. Inicialmente, historicizamos resumidamente as ações deste programa no Colégio Estadual Pedro Calmon desde abril de 2010. Em seguida, abordamos, com base em estudos de autores como Delia Lerner (2002) e Ângela Kleiman (2008), algumas práticas de leitura e de escrita vivenciadas em escolas básicas. Ainda apresentamos e discutimos as ações do projeto “Redação para quê? Emancipação e Poder” desenvolvidas neste ano de 2011 na escola em questão, procurando debater como esta ação têm possibilitado a iniciação à docência em um contexto de diálogo com a escola básica, em que a superação das dificuldades encontradas pela escola coloca-se como um desafio pedagógico e um compromisso político, simultaneamente. Por fim, analisamos algumas redações dos alunos integrantes do referido projeto, na tentativa de avaliar as alterações percebidas nas produções escritas desses sujeitos com sua participação nessas oficinas de leitura e escrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Médio, Leitura, Escrita, PIBID.

---

<sup>15</sup>“O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil”. Uma versão inicial deste texto foi apresentada no XX EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte-Nordeste, realizado na UFAM, Manaus em agosto de 2011.

<sup>16</sup> Bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID/CAPES/UFRB. Alunas do VI semestre do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Centro de Formação de Professores (CFP), *campus Amargosa*. E-mails: [zelleleal@hotmail.com](mailto:zelleleal@hotmail.com); [laismorena1@hotmail.com](mailto:laismorena1@hotmail.com); [maysantana2009@hotmail.com](mailto:maysantana2009@hotmail.com).

<sup>17</sup> Doutorando em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB). Professor Assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia lotado no Centro de Formação de Professores, campus Amargosa. Coordenador do “Subprojeto Pedagogia” no âmbito do PIBID/CAPES/UFRB. E-mail: [fabio13789@yahoo.com.br](mailto:fabio13789@yahoo.com.br)

## INTRODUÇÃO

O Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), aproveitando-se do ensejo oferecido pelo Edital CAPES N° 022/2009, procurou elaborar uma proposta que foi submetida ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, intentando articular atividades de ensino, pesquisa e extensão, conforme será detalhado a seguir.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa instituído pelo Ministério da Educação (MEC), no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2007, cujo objetivo é fomentar as atividades de iniciação à docência, visando a melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior públicas e comunitárias e, também, contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica.

No âmbito da UFRB, o programa, iniciado em 2010, envolve 127 bolsistas de iniciação à docência, estudantes dos cursos de licenciatura em Educação Física, Filosofia, Física, Letras/LIBRAS, Matemática, Pedagogia e Química do CFP em dois projetos institucionais (2009 e 2011). O projeto aprovado em 2010 contempla 50 alunos bolsistas que atuam em três escolas do ensino médio do município de Amargosa, sede do CFP, em uma proposta inter/multidisciplinar.

Entre as três escolas, encontra-se o Colégio Estadual Pedro Calmon, instituição criada em 1957 como uma escola comunitária, que foi estadualizada em 1964. Nesta escola, as autoras deste texto estão lotadas desde o início do programa<sup>18</sup>. Entre as atividades desenvolvidas entre abril/2010 e outubro/2011, cabe destacar: 1) a reconstituição do histórico da instituição escolar; 2) o levantamento de dados referente ao corpo docente da escola; 3) coleta de informações sobre o corpo discente da escola, sua formação e condições de trabalho; 4) a análise da infraestrutura física disponível e demais recursos pedagógicos existentes na escola (laboratórios, biblioteca, etc); 5) a

---

<sup>18</sup>Ao todo trinta (30) bolsistas estão lotados no Colégio Estadual Pedro Calmon, nos seus três turnos de funcionamento. Cinco bolsistas são do curso de Pedagogia, três das quais somos nós, as autoras deste trabalho.

análise das práticas pedagógicas desenvolvidas nas áreas participantes do programa; 6) análise da gestão escolar, numa tríplice dimensão: administrativa, financeira e pedagógica<sup>19</sup>. As atividades acima fizeram parte das etapas de “Diagnóstico I” e “Diagnóstico II” e tiveram os dados levantados sistematizados em relatórios diversos que, compelidos, foram socializados na escola em encontros que contou com a participação de professores, equipe diretiva e alunos da instituição, além de alunos-bolsistas, supervisores e coordenadores do projeto<sup>20</sup>.

As atividades das fases “Diagnóstico I” e “Diagnóstico II” tiveram o objetivo de inserir os alunos-bolsistas no contexto das unidades escolares, compreendendo-as em suas múltiplas dimensões e oferecer subsídios para o planejamento da terceira fase, denominada “Colaboração Pedagógica”. Nesta última fase que ora se encontra em desenvolvimento desde março/2011 os alunos-bolsistas lotados nas escolas estão reunidos em pequenos grupos, constituídos de alunos do seu curso ou mesmo em grupos multidisciplinares, com a incumbência de desenvolver ações que se constituam em oportunidades privilegiadas de docência, além de procurar intervir de forma colaborativa sobre os problemas que a escola apresenta, conforme detectados nas fases anteriores.

Os trabalhos em curso nesta fase procuram considerar os princípios da pesquisa colaborativa. Neste sentido, as ações contam com a participação de sujeitos da escola na sua elaboração/execução e foram definidas a partir das demandas apresentadas pela escola.

É neste contexto que se insere o **projeto “Redação para quê? Emancipação e poder”**, que é uma proposta que está sendo desenvolvida desde o mês de maio de 2011 pelas autoras deste texto, alunas do curso de Pedagogia do CFP/UFRB e bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

O projeto aqui apresentado tenciona contribuir com os alunos das turmas de 3º ano (regular e EJA) do Ensino Médio do Colégio Estadual Pedro Calmon (CEPC), instituição ligada ao PIBID; realizando oficinas de redação e discussões referentes à

---

<sup>19</sup>As cinco primeiras atividades foram realizadas em grupos de trabalho constituídos de forma multidisciplinar. A sexta atividade foi desenvolvida exclusivamente pelas bolsistas de Pedagogia.

<sup>20</sup> Além das bolsas de iniciação à docência, destinadas a estudantes da licenciatura, o programa financia bolsas de supervisão para professores das escolas parceiras envolvidas no programa, bolsas coordenação de área por curso envolvido e uma bolsa de coordenação institucional.

leitura e a escrita, utilizando também o espaço da biblioteca da escola como um ambiente propício à aprendizagem.

Para a realização desse projeto, nos encontramos com os estudantes envolvidos, durante um período de três horas semanais, nos dias de sexta-feira, no turno vespertino<sup>21</sup>. O trabalho foi iniciado com 25 alunos, dos quais apenas um deles é estudante do noturno; atualmente 10 alunos encontram-se participando do projeto.

Desenvolvemos nossas oficinas por meio de dinâmicas de sensibilização utilizando poemas, frases, pinturas, escritas, etc., que incentivem os alunos a refletirem e a desfazerem os bloqueios construídos sobre as práticas de leitura e de escrita. Além disso, discutimos textos que tratam das técnicas de leitura, de escrita, das qualidades e dos defeitos de um texto. Os alunos também produzem redações com base em temas que são debatidos no grupo, por exemplo, sexualidade, homofobia, direitos da criança e do adolescente, etc. Para tanto, usamos recursos pedagógicos para qualificar os resultados e a metodologia do nosso trabalho, e motivar a participação dos alunos, através de vídeo, música e artes visuais.

Autores como Ferreira (2009) comentam sobre as vantagens de utilização da música na atividade pedagógica, alegando que ela pode despertar sensibilidades aguçadas sobre o assunto tratado; e Pereira (2008), quando diz que as artes visuais, como as imagens, são formas não-verbais de comunicação, passíveis de leitura, que mobiliza a capacidade do aluno de compreender múltiplos significados em relação ao tempo e ao espaço.

Destarte, introduzimos na referida escola um projeto de Biblioteca Tutorada. Para tanto, buscamos mobilizar a biblioteca do CEPC utilizando junto com os alunos, os livros presentes no acervo desta biblioteca para a concretização de nossas atividades e reservando esse ambiente para efetuarmos a maior parte de nossas atividades.

---

<sup>21</sup> Nosso trabalho desenvolve-se no turno vespertino porque os estudantes do 3º ano do Colégio Estadual Pedro Calmon estão alocados nesta escola no turno matutino e noturno, restando às tardes como opção para atendermos alunos de ambos os turnos.

## CONTEXTUALIZANDO A RELEVÂNCIA DO PROJETO E AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NAS ESCOLAS

Partindo do pressuposto de que é de suma importância selecionar um ambiente cômodo e acolhedor para se desenvolver certa atividade pedagógica, e que o mesmo pode influenciar positivamente para que haja a aprendizagem significativa, acreditamos ser interessante estar desenvolvendo o referido projeto no ambiente da biblioteca do Colégio Estadual Pedro Calmon, por dois motivos fundamentais.

O primeiro diz respeito ao resultado da pesquisa da “*Etapa Diagnóstico I*” do PIBID/UFRB. Dentre os vários objetivos daquela investigação, estava o de analisar o espaço físico do Colégio Estadual Pedro Calmon - CEPC, bem como sua utilização pelos sujeitos que se encontram nesta instituição. Nessa perspectiva, dentre muitas constatações, o resultado da pesquisa concluiu que a biblioteca do CEPC não é utilizada freqüentemente pelos alunos e professores da escola; não há bibliotecário habilitado e contratado para permanecer no espaço; o acervo não está catalogado; o espaço físico não é adequado (tamanho, móveis desconfortáveis, etc.) e não há um controle efetivo dos empréstimos, provocando a perda de algumas obras (UFRB, 2010).

O segundo motivo refere-se às contribuições educativas que são proporcionadas pelo espaço da biblioteca: constitui-se em uma oportunidade de ampliação das aprendizagens, proporciona momentos de interação, diálogo e convivência respeitosa entre as pessoas que se encontram no recinto, oportuniza um contato dos estudantes com materiais (vídeos, livros, revistas, etc.) que geralmente não estão disponíveis em seus lares. Nesse sentido, Cintia Barreto diz que:

[...] é preciso pensar na biblioteca como um espaço de diálogo entre autores e leitores, entre o conhecimento e a autonomia discente. A escola precisa possibilitar o acesso à leitura. Assim, a biblioteca escolar deve promover práticas criativas de leitura, práticas que agucem o desejo de conhecer algo novo. É preciso instigar a curiosidade discente, e o melhor para isso é apresentar textos variados (BARRETO, 2008, p. 01).

No que diz respeito às práticas de escrita nas escolas, Antunes (2003) afirma que a escola ainda trabalha a escrita de forma mecânica, enfocando regras ortográficas e memorização das mesmas. A escrita não é propiciada de maneira que o aluno faça a relação do que escreve com o mundo e com o próprio texto, tornando a escrita sem função e sem sentido. A autora ainda aponta que a prática que ocorre é “de uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão, na qual o que conta é, prioritariamente, a tarefa de realizá-la, não importa “o que se diga” e o “como se faz”.

Em relação à leitura, Isabel Solé (1998, p. 37) afirma que “podemos considerar que a partir do Ensino Médio, a leitura é um dos meios mais importantes na escola para a consecução de novas aprendizagens”. Desse modo, a leitura é um mecanismo que deve ser considerado como um dos meios de aprendizagem, sendo uma porta para novos conhecimentos. A mesma autora ainda afirma que:

(...) a partir do Ensino Médio, a leitura parece seguir dois caminhos dentro da escola: um deles pretende que crianças e jovens melhorem sua habilidade e, progressivamente, se familiarizem com a literatura e adquiram o hábito da leitura; no outro, os alunos devem utilizá-la para ter acesso a novos conteúdos de aprendizagem nas diversas áreas que formam o currículo escolar (IDEM, p.37).

Nesse sentido, a leitura fica reduzida a criação de meras habilidades de decodificação, sem o aprofundamento do seu real sentido, fato que prejudica os alunos do Ensino Médio a aguçarem a sua visão crítica a partir do que se lê.

Ângela Kleiman (2008) e Delia Lerner (2002), discutem alguns condicionantes que levam a maior parte dos alunos da escola básica, inclusive do Ensino Médio, a não terem o hábito de leitura, e apontam desafios a serem superados nas práticas de leitura e de escrita dessas instituições de ensino. Para tanto, afirmam que a leitura passa por um processo de descaracterização, num processo de utilização que acaba por distanciá-lo intimamente do aluno.

Metodologicamente, os professores usam o texto de uma maneira invariável e ela ocupa um papel secundário no quadro de atividades das aulas, segundo pesquisa realizada por Kleiman (2008). Nessa perspectiva, apresentamos a seguir algumas discussões tecidas por essa autora para mostrar algumas práticas de leitura e de escrita que são vivenciadas e perpetuadas nas escolas. Essas práticas também são vistas no Ensino Médio, impossibilitando os alunos a tratarem a leitura com um olhar diferenciado, aprofundado e crítico.

- a) A própria trajetória formativa do aluno do Ensino Médio se configura como um elemento preponderante para constituir os não-leitores. Inicialmente, nas primeiras séries da escolarização, o estudante se farta da procura em textos “até os olhos arderem”, de sílabas, encontros consonantais, dígrafos, encontros vocálicos, etc. É a partir desse momento que a leitura já se consolida no cotidiano escolar do sujeito como uma situação maçante, cansativa e tediosa.
- b) Geralmente, o texto é visto na sala de aula como um conjunto de elementos gramaticais; em outros momentos, é concebido como “um depósito de informações e, por outro, na crença de que o papel do leitor consiste em apenas extrair essas informações, através do domínio das palavras que, nessa visão, são o veículo dessas informações” (KLEIMAN, 2008, p. 18).
- c) Muitos estudantes não criam afinidades com livros e textos, pois não conseguem interpretar a mensagem escrita. Além disso, “[...] ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula; para uma boa maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido” (Idem, p. 16).
- d) Outro aspecto dessa problemática diz respeito ao fato de que os estudantes colocam-se passivamente diante do texto. Nesses casos, esses sujeitos tentam somente extrair as informações que estão implícitas ‘por trás das palavras’, preocupados em entender o que o autor quis transmitir, sem no mínimo gerar opinião sobre o que leu, ou estabelecer algum tipo de interação com o autor do texto.
- e) Para além disso, existem nas escolas um entendimento de que a leitura é uma decodificação, que se reduz a “[...] uma série de automatismos de identificação e

pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário”. Nesse tipo de prática, os professores solicitam algum tipo de atividade aos alunos sobre algum texto lido, e ele simplesmente, tenta identificar com uma série de decodificações as respostas que se encontram destacadas claramente no corpo do texto (idem, p. 20).

Para além dessas demandas que as escolas nos colocam, podemos pensar em alguns desafios que podem ser propostos para os alunos do Ensino Médio no trabalho com a leitura e com a escrita em sala de aula, ambos, discutidos por Délia Lerner (2002).

a) É necessário que o estudante crie autonomia, ou seja, que ele não seja orientado a simplesmente decodificar obras textuais. Ao contrário, esse aluno deverá ser orientado a buscar obras que satisfaçam suas necessidades específicas.

b) É importante que o sujeito tenha um posicionamento crítico diante das suas leituras, evitando a passividade. Portanto, é indispensável nortear a formação desses discentes com o propósito de incentivá-los a apreciar a qualidade ou as deficiências de uma obra literária; além de proporcionar uma profunda familiarização dos estudantes com a leitura e com a escrita, evitando a estranheza que persiste atualmente entre ambos.

Trazemos nos nossos encontros com os alunos do CEPC, que o ato de ler não é apenas a decodificação da palavra escrita ou da linguagem escrita, é construir possibilidades do homem ampliar sua visão crítica e compreender a realidade a partir de diversas concepções de mundo. Conforme afirma Paulo Freire,

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir na continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 9).

É através da leitura que o leitor interpreta, reconstrói, compreende e dá sentido aquilo que já tinha sido escrito, não sendo a mesma um mecanismo que tenha apenas a função de decodificar a escrita. Ao se falar de conhecimento prévio do aluno não está se desprezando os elementos gráficos que compõem o texto, pois estes são essenciais para

que o aluno descubra significados e crie suas próprias conclusões sobre a leitura. Porém, essas instruções nada representam se não forem associadas ao conhecimento já existente, evitando-se que se tornem apenas uma decodificação de sinais (ANTUNES, 2003).

## **ALGUNS RESULTADOS**

Na tentativa de traçarmos um perfil dos alunos do Ensino Médio que participam das nossas atividades, solicitamos no início do projeto “*Redação para quê? Emancipação e Poder*” que esses estudantes escrevessem um texto relatando um pouco de suas características. Nessa perspectiva, pedimos que eles comentassem informações bem gerais sobre seu cotidiano, proveniência social, econômica, cultural, relação que estabelecem com a leitura e com a escrita, relacionamento com as aulas de Língua Portuguesa, com a escola, os professores, etc.

A partir desses textos, podemos inferir que esses alunos, na sua maioria, são provenientes de classe social desfavorecida e moradores de bairros periféricos da cidade de Amargosa. Eles possuem pouco contato com livros em casa, suas leituras se resumem ao livro didático para fazerem provas na escola, confessam “odiar” ler e escrever, alegando preguiça e desânimo. Além disso, almejam melhorar a escrita para fazerem uma boa prova de vestibular e do ENEM, o que se evidencia como o maior objetivo desses jovens em participar do nosso projeto.

Outras considerações que podemos fazer a partir desses relatos pessoais escritos é que apesar de a maioria dos alunos não possuírem computadores em suas residências, tem contato freqüente com a Internet na escola e em lan houses, constituindo-se em uma das suas principais fontes de leitura. Pouco utilizam o espaço da biblioteca para fazerem pesquisas, fazendo uso de documentos eletrônicos para efetuar os trabalhos solicitados pelos professores.

Lerner (2002) e Kleimam (2008) apontam alguns aspectos envolvidos na sala de aula; na formação de professores, que em inúmeros casos, também não são leitores; na precariedade do número de materiais escritos com que os indivíduos entram em contato

na escola e fora dela, como alguns dos elementos a serem revistos na formação desses estudantes.

No que diz respeito à referência que esses educandos fazem às suas aulas de Língua Portuguesa e de Redação, bem como suas relações com os professores que ministram essas disciplinas, concluímos que eles se “culpabilizam” em muitos momentos por suas dificuldades na escrita e na leitura. Isso se confirma no momento em que esses jovens estudantes dizem que alguns professores fazem uma boa aula, mas eles não se sentem “envolvidos” e “entusiasmados” para ler e escrever. Para além dessas informações, esses estudantes alegam sentirem falta de orientações individuais por parte dos professores, ou seja, ausência de acompanhamento freqüente das escritas dos mesmos<sup>22</sup>.

Quanto à carreira acadêmica, todos os estudantes já têm opções de áreas definidas para cursarem na universidade. Eles almejam profissões diferentes, como a Pedagogia, Direito, Gastronomia, Educação Física, Ciências da Computação, etc.

Para trazer uma análise inicial das mudanças que estão ocorrendo nos textos escritos dos alunos durante a execução do projeto, selecionamos uma amostra de 2 produções de três alunos, totalizando 6 textos, com a intenção de selecionar uma redação elaborada por cada um desses alunos nas primeiras semanas de desenvolvimento do projeto e outro escrito posteriormente<sup>23</sup>. O critério que adotamos para selecionar esses estudantes, foi o de utilizar os materiais dos alunos que produziram o maior número de textos no projeto, haja vista que mesmo com as nossas cobranças, alguns deles não escrevem todos os textos sugeridos.

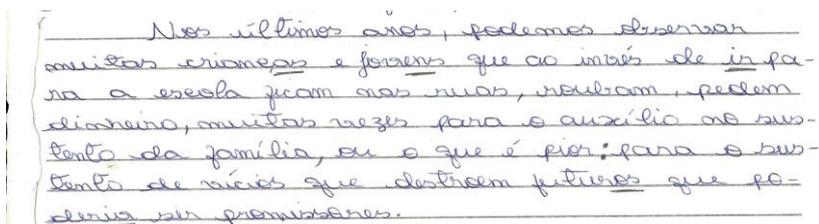
Fazendo um balanço geral das escritas desses alunos, imediatamente às suas chegadas no nosso projeto, notamos que os níveis da qualidade da escrita desses jovens variam de maneira extremamente diversificada. Por exemplo: encontramos produções

---

<sup>22</sup> Essa inquietação colocada pelos estudantes nos levou a adotar uma postura metodológica de trabalho. Para atender as especificidades colocadas por esses educandos no desenvolvimento das produções escritas, nos dividimos e orientamos individualmente cada estudante que integra o projeto. Assim, para cada texto produzido nos encontros referentes aos temas discutidos nas oficinas, orientamos os estudantes na melhora do desenvolvimento da escrita, observando as ausências presentes nos textos, fazendo pontuações, sugestões, etc.

<sup>23</sup> Além de solicitar a produção de redações, também pedimos que os alunos produzissem outros textos escritos, no entanto, os mesmos não foram utilizados para a análise desses resultados.





Nos últimos anos, pedimos abstrair  
muitas crianças e jovens que ao invés de ir pa-  
ra a escola ficam nas ruas, roubam, pedem  
dinheiro, muitas vezes para o auxílio no sus-  
tento da família, ou o que é pior: para o sus-  
tento de vícios que destroem futuros que po-  
deria ser promissoras.

### Aluno (ALI)

Reportando-nos aos resultados que estamos obtendo com o projeto, podemos apontar o desenvolvimento significativo da oralidade desses jovens estudantes, percebida quando os mesmos comentam alguns temas específicos que são tratados nos encontros. Fazendo uma comparação das discussões feitas pelos alunos nos encontros iniciais com as atuais, notamos que eles usam bons argumentos no tratamento desses assuntos, e conseqüentemente, apresentam avanços nas discussões tecidas em volta das produções escritas, principalmente no desenvolvimento dos argumentos. A seguir mostramos parte de uma redação de um aluno que escreve sobre o tema “Lei Maria da Penha”, onde o mesmo expõe no texto, argumentos condizentes com o tema e com maior consistência em comparação com os argumentos colocados em redações anteriores<sup>24</sup>.

Geralmente na agressão psicológica, o indivíduo ameaça a mulher com palavras ou gestos, fazendo com que a mulher, senta-se desvalorizada, humilhada e difamada, pelo fato de ser um “sexo frágil” abala mais que uma agressão física. A agressão simbólica não é fácil presenciar como a física e psicológica, pois na maioria das vezes os homens extorquem as mulheres sem que ninguém perceba ou até elas mesma geralmente o homem diz que é o chefe da família e sendo assim, a renda deve ficar com ele.

Portanto, essa experiência tem se mostrado muito positiva, pois tem contribuído para superar o medo da escrita sentido pelos estudantes. Algumas conclusões podem ser aferidas sobre esses momentos iniciais: os alunos têm como maior meta aprender a escrever um bom texto; eles assumem que não gostam de ler e escrever e que essas

<sup>24</sup> O trecho da redação está em formato digital, porque algumas redações são entregues digitadas.

práticas não são rotineiras em seus cotidianos; todos se mostram muito interessados no projeto, ao mesmo tempo em que apostam bastante no nosso trabalho, como uma possibilidade de ajudá-los a superar suas dificuldades. Ainda permanecem com muita resistência para escrever e continuam lendo pouco.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARRETO, Cintia. **Biblioteca Escolar: Ranços e Avanços**. Elaborado para o I Encontro Regional de Bibliotecas, realizado em maio de 2008 em Araruama-RJ. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0190.html>. Acesso em 11/05/11

CARNEIRO, Vera. **Iniciação à Docência: um problema ainda em aberto**. Caderno Pedagógico, Lageado, n. 2, p. 57-81, 1999.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. 7ª. Edição, São Paulo: Contexto, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 12ª. Edição, Campinas, SP: Pontes, 2008.

LERNER, Délia. **Para transformar ensino da leitura e da escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa, 2009. p. 11 a 23.

PEREIRA, Katia. **Como usar artes visuais na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

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

UFRB. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Colégio Estadual Pedro Calmon: histórico, realidade atual e perspectivas de uma colaboração**. Relatório de pesquisa apresentado pelo Grupo de Trabalho do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID/CFP/UFRB lotado no Colégio Estadual Pedro Calmon, como atividade final da “Fase Diagnóstico I”. Amargosa-Ba: UFRB/CFP, setembro de 2010.

# ALUNOS DO RISO: FATORES DE COERÊNCIA E A FORMAÇÃO DE LEITORES DE TEXTOS DE HUMOR

Marta Helena Feitosa Silva<sup>1</sup>  
Joyce Azevedo Bezerra de Souza<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente artigo pretende relatar o desenvolvimento e os resultados do curso de extensão Alunos do riso: fatores de coerência e a formação de leitores de textos de humor, ministrado para os alunos do IFRN, Campus Currais Novos, bem como para os alunos do ensino médio da rede estadual de ensino do mesmo município. O curso objetivou conduzir os alunos a uma compreensão de textos do gênero humorístico, a saber - piadas, histórias em quadrinhos, tirinhas, charges e cartuns - a partir dos mecanismos empregados em sua produção, em especial os fatores de coerência, ressaltando-se o contexto em que estão inseridos. O curso visou atender a uma necessidade vivenciada na prática de sala de aula: as dificuldades de leitura e interpretação desses gêneros textuais, oriundas, em grande parte, de uma leitura superficial, que desconsidera os mecanismos que cooperam para sua produção. O curso tomou como suporte teórico os estudos de Koch e Travaglia, acerca dos fatores que possibilitam que se estabeleça a coerência textual. Com uma carga horária de 30h/aula, o conteúdo apresentado foi dividido em quatro módulos: Fatores de Coerência, Piadas, Tiras e HQ's, Charges e Cartuns. Foram realizadas atividades de leitura e análise de textos, confrontados, em alguns casos, com notícias e reportagens da atualidade. Os temas abordados incluíram esporte, política, artes, ciência, entre outros, de cunho nacional e internacional. Os resultados revelam as sérias consequências ocasionadas pela pouca habilidade leitora dos participantes, interferindo na compreensão dos textos estudados e de outros, inclusive dos enunciados de algumas atividades propostas. Tais constatações reforçam a necessidade de se desenvolverem práticas que motivem o estudante a ler, procurando ampliar seu conhecimento de mundo, compreendendo a leitura como meio de formação e informação.

**PALAVRAS-CHAVE:** gêneros humorísticos, coerência, leitura, interpretação.

## INTRODUÇÃO

*O verdadeiro riso, ambivalente e universal, não recusa o sério, ele purifica-o e completa-o. Purifica-o do dogmatismo, do caráter unilateral, da esclerose, do fanatismo e do espírito categórico. Dos elementos do medo ou intimidação, do didatismo, da ingenuidade e das ilusões, de uma nefasta fixação sobre um plano único, do esgotamento estúpido. O riso impede que o sério se fixe e se isole da integridade inacabada da existência cotidiana. Ele restabelece essa integridade ambivalente*

Mikhail Bakhtin

O que torna um texto risível? Que situações, representações sociais, mecanismos promovem aquilo que se conhece por “humor”? Por que nem sempre é fácil

compreender um texto de caráter humorístico? É possível aprender a entender o humor? Essas foram algumas das questões que se pretendeu elucidar ao longo do curso de extensão Alunos do riso: fatores de coerência e a formação de leitores de textos de humor.

Em seu livro *Humor, língua e discurso*, Possenti (2010) reitera a necessidade de que haja um determinado saber, uma determinada memória para que o humor se realize em um texto. E é a ausência desse saber o que se tem verificado em nossa prática em sala de aula: parte significativa dos educandos possui visão superficial em relação aos acontecimentos que os cercam, gerando, como consequências dessa superficialidade, uma competência de leitura limitada, que se reflete na dificuldade de aprendizagem em várias áreas do conhecimento.

Essas constatações têm sido feitas a partir de atividades desenvolvidas em sala de aula, em que se percebe ausência de verticalização na leitura de alguns textos. Ou, de outra forma, verifica-se que o alunado rejeita a leitura, principalmente por não conseguir estabelecer relações com o texto e deste com o contexto maior a que ele – texto – se refere. O aluno torna-se, assim, um simples “ledor” – limitando-se a reproduzir as ideias que constam no texto – diferentemente do “leitor” – que consegue compreender as informações do texto e formular opiniões sobre o assunto tratado - conforme atesta Ezequiel Theodoro Silva (1988), ao distinguir duas posturas do sujeito diante da leitura. É bom frisar também que conhecimento de mundo e leitura da palavra estão em estreita relação, pois, conforme afirma Paulo Freire: “a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela” (1981).

Tais considerações coadunam-se com o objetivo maior do curso: conduzir o aluno a uma compreensão do texto humorístico, a partir dos mecanismos empregados em sua produção, ressaltando-se o contexto em que estão inseridos, já que esse tem sido, via de regra, a porta de entrada para a construção de uma leitura de mundo eficiente. O projeto foi direcionado aos alunos dos cursos técnicos integrados e subsequentes do campus Currais Novos, bem como aos da rede estadual de ensino do mesmo município. Partiu-se do princípio de que os textos humorísticos – anedotas, charges, tirinhas, histórias em quadrinhos, entre outros – são extremamente atrativos e exigem conhecimentos prévios e reconhecimento de outros fatores de coerência para sua compreensão.

O propósito maior, certamente, foi o de contribuir para que o educando, através de uma melhor compreensão leitora, amplie a compreensão da realidade, ajudando-o a tornar-se um cidadão mais afinado com as transformações pelas quais passa a sociedade e a interferir nesse processo de transformação de forma crítica e coerente.

## **VALIDADE DO HUMOR**

Há muito o riso vem ocupando lugar de destaque em estudos de renomados autores, tais como Bakhtin, Freud e Umberto Eco. No Brasil, Sírio Possenti e Luís Carlos Travaglia têm contemplado parte de sua obra com estudos sobre o humor. O riso é – verifica-se – coisa de gente séria. A linguística já tem mostrado, há tempos, a importância da utilização dos textos humorísticos na prática de sala de aula, como um elemento riquíssimo para desenvolver a habilidade de interpretação textual. Tais textos impõem uma só leitura. Se o leitor não apreende o efeito de humor de uma piada, pode-se dizer que ele não interpretou o texto, afirma Possenti (1988).

Travaglia (1990) também reforça a importância do humor – de uma maneira mais ampla – ao apontá-lo como elemento presente em todas as áreas da vida humana, ressaltando-lhe o caráter denunciador dos instrumentos de manutenção do equilíbrio social e psicológico; revela-lhe ainda como algo que traduz uma visão de mundo diferenciada e que desmonta falsos equilíbrios.

Além dos motivos mencionados acima, a escolha desse gênero de texto para o desenvolvimento de uma prática interpretativa encontra respaldo em Matos (2001), que a respeito das histórias em quadrinhos – apenas para citar um gênero – atribui-lhes um sem número de recursos, a saber: metáforas, onomatopeias, mensagem icônica, balões, letras de diversas espessuras, entre outros, todos relacionados aos sentimentos e ideias expressas pelas personagens. Esse mesmo gênero textual, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998), pode desenvolver a capacidade de interpretação do leitor, devido a sua aproximação com a oralidade: o leitor consegue identificar o locutor, o locutário e o assunto de que se está falando. Sobre o humor, Beth Brait assevera:

É no humor e nos momentos de aparente descontração de uso da linguagem que vamos encontrar os mecanismos de produção de efeitos de sentido, os quais, de maneira aparentemente contraditória, mostrarão as possibilidades e as riquezas da língua. (BRAIT, 1996).

Sendo assim, não restam dúvidas de que, a despeito das vozes que ainda teimam em rejeitar esses textos, desconsiderando sua significância, eles devem, sim, ser contemplados nas salas de aula. Sua utilização, obviamente, de forma alguma substitui o estudo de outros gêneros. Os gêneros humorísticos vêm tão simplesmente somar-se aos demais numa busca, entre outros objetivos, de ampliar a capacidade de leitura reflexiva e crítica do aluno.

Escolheu-se focalizar mais especificamente os fatores de coerência por serem esses responsáveis pela legibilidade dos textos, é a coerência que estabelece o sentido nos textos. Tomaram-se como texto de referência os estudos de Koch e Travaglia (2008, p.100) que consideram a coerência como o elemento que “se constrói na interação entre os textos e seus usuários, numa situação comunicativa concreta”, em decorrência dos fatores por eles elencados.

## **METODOLOGIA E RESULTADOS**

O curso, ministrado no IFRN Campus Currais Novos, aconteceu entre 05/09/2011 a 07/11/2011 e contou com a participação de alunos dos cursos integrados do IFRN e da comunidade das escolas estaduais do município de Currais Novos. A frequência média de participantes foi de sete a cada aula. Ocorreram dez encontros, totalizando 30h/aula.

O curso foi projetado em quatro módulos, a saber: 1º) os fatores de coerência; 2º) piadas; 3º) HQ's e tirinhas; 4º) charges e cartuns. As aulas foram expositivas, com apresentação de *slides* no projetor multimídia e realização de atividades. A maior parte dos textos utilizados foi coletada na *Internet*, em *sites* específicos sobre esses gêneros.

Durante o primeiro módulo, foram apresentadas algumas considerações sobre o humor, visto como um recurso bastante favorável à aprendizagem, já que os textos que lhe dão suporte utilizam variados mecanismos de produção de sentidos (metalinguagem, expressões idiomáticas, provérbios, metáforas etc.); apontam valores e controvérsias da sociedade; aguçam o raciocínio, a capacidade de ler as entrelinhas e de perceber

ambiguidades e podem explicar o funcionamento da língua. Fez-se uma breve explanação dos gêneros textuais que seriam trabalhados ao longo do curso e, em seguida, foram apresentados os fatores de coerência (conhecimentos linguísticos, conhecimento de mundo, conhecimento compartilhado, inferência, contextualização, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, focalização, intencionalidade e aceitabilidade, consistência e relevância) elencados em Koch e Travaglia (2008), e seu emprego em variados textos de humor, incluindo-se alguns textos publicitários.

O segundo módulo tratou especificamente do gênero “piada”. Além de se trabalharem os fatores de coerência já mencionados, procurou-se mostrar sua importância como um gênero que reproduz com sagacidade os valores e problemas sociais, sem deixar, entretanto, de lhe ressaltar o caráter de discurso reacionário, veiculador de ideologias e reproduzidor de preconceito e discriminação (POSSENTI, 2001). Foram analisadas piadas que tratavam das seguintes representações sociais: mulheres (incluindo as loiras), negros, Joãozinho (representação de “criança”), advogados, políticos, nordestinos, portugueses.

Quanto às tiras e histórias em quadrinhos, a preocupação inicial foi em desmistificar o caráter de subliteratura atribuído a esses gêneros, principalmente pela escola. Procurou-se evidenciar os aspectos positivos em se trabalhar esse gênero em sala de aula, tais como o incentivo à leitura dos signos visuais, tão presentes no cotidiano, dentro e fora da escola (mapas, ilustrações de livros, esquemas, fotografias); a melhora na percepção dos elementos da narrativa; e a possibilidade de realizar atividades transdisciplinares. Além dos fatores de coerência, foram observados, nas análises dos textos, os perfis de algumas das personagens encontradas nos livros didáticos de ensino médio – Calvin, Mafalda, Hagar, Garfield, Recruta Zero, Mônica, acompanhadas de suas respectivas turmas ou famílias – e os elementos não verbais, o aspecto sócio histórico e os propósitos comunicativos.

Finalizou-se o curso com o módulo “charges e cartuns”. Estabelecida a diferenciação entre os dois gêneros, foram apresentadas notícias recentes e confrontadas com esses gêneros na tentativa de desenvolver, nos participantes, o processo de apreensão de sentidos: observação de marcas textuais como coerência, coesão, ironia, intencionalidade e outras. Os temas das charges e cartuns incluíam

esporte, política, artes, ciência etc. - de cunho nacional e internacional – de forma a verificar o universo de conhecimento de mundo do grupo.

Ao longo do curso, várias atividades foram realizadas, com o objetivo de:

1) avaliar o conhecimento prévio dos participantes sobre os assuntos que seriam tratados;

2) identificar o nível de compreensão dos participantes em relação aos gêneros estudados, observando se eles eram capazes de a) identificar o gatilho gerador do humor, b) identificar os temas abordados nos textos, c) relacionar os textos estudados com acontecimentos da atualidade, d) identificar os argumentos subjacentes aos textos estudados;

Seguem abaixo alguns percentuais recolhidos a partir das atividades aplicadas. Os resultados tomam como base a média de participantes, anteriormente mencionada: sete por aula. A maioria das respostas foi analisada através de instrumentos de registro em que se observava se as atividades haviam sido realizadas satisfatoriamente, razoavelmente ou insatisfatoriamente, conforme modelo abaixo:

### Piada 1

Procure mostrar a desatualização desse texto, considerando a evolução da mulher no mercado de trabalho e a divisão de tarefas sociais entre homens e mulheres.

	<b>Atividade realizada satisfatoriamente</b>	<b>Atividade realizada razoavelmente</b>	<b>Atividade realizada insatisfatoriamente</b>	<b>Atividade não realizada</b>
Alunos (%)				

Consideraram-se satisfatórias as respostas que, além de contemplarem toda a solicitação do enunciado, foram redigidas com clareza e coesão, além de apresentarem bom emprego da norma culta da língua. As respostas foram consideradas razoáveis quando contemplaram apenas parte do enunciado ou, embora houvessem contemplado o enunciado completo, careciam de um discurso claro e organizado. As respostas confusas, incoerentes e, muitas vezes, em desacordo com a solicitação do enunciado foram classificadas como insatisfatórias.

Inicialmente, foi proposto aos alunos um exercício para identificação do conhecimento prévio. Uma das questões da atividade era relacionar uma charge ao acontecimento que havia dado origem à mesma. À época, o então ministro da Casa Civil, Antônio Palocci, estava sendo acusado de enriquecimento ilícito, em virtude da multiplicação de seu patrimônio e das atividades de sua consultoria, denominada Projeto. Para mostrar sua descrença na negação de envolvimento do ministro nesse episódio, o chargista recorreu aos seres fantasiosos das fábulas nacionais – Mula sem Cabeça, Caipora e Saci Pererê - apresentando-os como seus amigos e testemunhas de defesa, através da seguinte fala: “E para mostrar que eu não estou mentindo, trouxe aqui três amigos que podem provar a minha idoneidade”. Nesse caso, apenas 11% da turma alcançaram o objetivo proposto.

Outra questão, dessa mesma atividade, solicitava que os alunos relacionassem os cartuns aos assuntos por eles tratados. O primeiro deles referia-se aos direitos dos trabalhadores, o segundo tratava da multiplicidade de tarefas atribuídas à mulher em seu dia a dia e o último fazia crítica à caça predatória de jacarés. Nesse caso, o resultado positivo foi mais significativo, já que 44% dos alunos conseguiu identificar os assuntos.

Foi solicitado ainda que identificassem e descrevessem os traços psicológicos das personagens de HQ's e tirinhas, anteriormente mencionadas. Dentre elas, o Recruta Zero e o Hagar foram os menos identificados pelo grupo (11%). Calvin e Magali foram identificados por apenas 33% dos alunos, 44% identificaram Garfield e 89% reconheceram Mafalda. Apesar de identificarem razoavelmente as personagens, a única cujo perfil é bem compreendido pelo grupo é Mafalda. A respeito das demais personagens os comentários escritos não foram compatíveis com as personagens.

Nas atividades relativas ao gênero piada, procurou-se verificar principalmente se os alunos percebiam o discurso preconceituoso evidenciado nos textos. Seguem-se, a título de ilustração, algumas questões.

Piada 1

*Por que as mulheres não usam sombrinhas?*

*Porque na cozinha não chove.*

A partir dessa piada foi pedido que os alunos mostrassem por que o texto estava desatualizado, considerando a evolução da mulher no mercado de trabalho e a divisão de tarefas sociais entre homens e mulheres.

20% dos participantes responderam à pergunta satisfatoriamente, identificando a antiga ideia veiculada pelo texto de que “lugar de mulher é na cozinha”, 60% responderam razoavelmente e 20% insatisfatoriamente. A maior dificuldade apresentada pelos alunos foi tratar da divisão de tarefas entre homens e mulheres.

Piada 3

*Como você sabe que uma loira trabalha em um escritório?*

*Porque no escritório tem um quartinho com uma cama e um sorriso enorme na cara de todos os chefes.*

A respeito da piada foi feita a seguinte pergunta: “A que conclusões se pode chegar sobre a prática profissional das mulheres loiras, a partir das informações transmitidas pela piada?”

Nessa questão, apenas 20% dos alunos responderam satisfatoriamente, reconhecendo no texto o preconceito machista que imputa às loiras a condição de prostitutas, 40% responderam razoavelmente, 20% insatisfatoriamente e 20% não realizaram a atividade. A dificuldade de resolver essa questão foi o não entendimento da conotação sexual do discurso e também a dificuldade de estabelecer uma relação entre a possível prática sexual das loiras e seu sucesso profissional.

Um dos aspectos observados nas piadas, durante o curso, foi a possibilidade de, através de sua leitura e análise, debater-se uma ampla variedade de temas, inclusive os polêmicos, tais como sexualidade e religião ou mesmo o preconceito racial, apenas para citar alguns. Em virtude dessa peculiaridade, em uma das atividades propostas os alunos foram provocados a descobrir que pontos para discussão poderiam ser levantados a partir das piadas apresentadas. Essa atividade também é importante devido ao fato de ela exigir do aluno conhecimento de mundo, além de uma boa interpretação textual e ainda incentivá-lo a refletir sobre os problemas apontados no texto que ocorrem em nossa sociedade.

Na maioria das piadas – quatro de cinco - os pontos para discussão foram encontrados. Entretanto, com essa atividade foi possível perceber que, apesar de entender os problemas levantados nos textos, as respostas foram comprometidas pela pressa na formulação ou até mesmo pelo pouco empenho dos alunos durante sua elaboração.

Com a atividade 6, iniciaram-se as atividades sobre HQ's e tirinhas. Inicialmente foram distribuídas revistas em quadrinhos, após a aula do módulo, para que os alunos procedessem a uma análise, observando a presença ou ausência de elementos verbais, não verbais, verificassem a ocorrência ou não de aspectos sócio históricos e identificassem os propósitos comunicativos. Na maioria dos casos, esses elementos não foram identificados, o que pode ser resultado da falta de atenção durante a explicação do módulo, pois apenas dois alunos explicaram os elementos, os outros apenas citaram ou nem mesmo os encontraram.

Outra atividade realizada pelos alunos foi a de análise de tirinhas. A eles foram entregues tirinhas de Mafalda, Garfield, Recruta Zero, Calvin e Turma da Mônica, para que comentassem sobre os temas desenvolvidos, identificassem o(s) gatilho(s) gerador(es) do humor, os fatos sócio históricos e possíveis assuntos para discutir em sala de aula. A distribuição dos textos foi feita por sorteio. Os resultados mostraram que os alunos, em geral, não analisaram todos os aspectos necessários (60%), mas levaram em consideração as características de cada personagem para explicar o enredo dos textos.

Em relação ao módulo sobre charges e cartuns, as atividades priorizaram o conhecimento de mundo dos alunos. Em uma delas, solicitava-se que se identificassem os fatos noticiosos geradores dos textos apresentados e ainda que se reconhecessem os elementos de coesão que lhes garantiam a coerência: adequação entre texto verbal e não verbal e entre o texto e o tema tratado. 70% dos alunos atingiu o objetivo proposto quanto ao reconhecimento dos elementos de coesão. Mas apenas um dos participantes estava a par de todos os acontecimentos tratados nas charges, os demais não sabiam ou tinham conhecimento superficial dos fatos.

Além de inúmeras atividades, o curso proporcionou uma oficina, em que os alunos criaram charges, cartuns e histórias em quadrinhos. A distribuição dos assuntos aconteceu por sorteio. Na criação das charges, notícias da época foram distribuídas e, a partir delas, os alunos produziram as charges. Para a produção dos cartuns, os temas

foram sorteados e as HQ's e tirinhas foram feitas com o tema “conteúdos escolares”. Observou-se que na elaboração das charges, 50% da turma alcançou o objetivo proposto, quanto aos cartuns, HQ's e tirinhas a maior parte da turma (75%) concluiu de forma satisfatória a atividade. As produções foram expostas para apreciação do grupo participante do evento.

No encerramento, foi aplicada uma avaliação, para que os alunos expusessem sua apreciação sobre o curso. Todos justificaram seu desejo de participar do curso em virtude da necessidade de melhorar sua compreensão textual em relação aos gêneros abordados. 100% afirmaram nunca haver feito estudos sobre esses gêneros e também que seus professores não utilizam tais textos durante as aulas. Os participantes foram unânimes ao apontar a ausência de conhecimento de mundo como a maior dificuldade ao longo das aulas, visto que, na maior parte dos textos apresentados, a compreensão está vinculada a esse fator de coerência. Dos gêneros trabalhados, apenas um participante julgou mais enriquecedor para seus conhecimentos “piadas” e “tiras”, os demais elegeram a “charge”, por se tratar de um gênero que, segundo seu parecer:

Aluno 1: “...são visões mais críticas e até mesmo mais engraçadas”.

Aluno 2: “...elas mostram de tal forma a realidade do cotidiano e os acontecimentos de uma forma engraçada, que nos leva a procurar mais sobre esse assunto.”

Aluno 3: “...encontro com frequência esse tipo de texto em provas de vestibulares.”

De um modo geral, foi possível perceber que os alunos integrantes do curso, embora estivessem familiarizados com os gêneros estudados, não tinham conhecimento dos inúmeros recursos utilizados em sua produção, nem das variadas possibilidades de reflexão que eles suscitam. Eles próprios tiveram a oportunidade de verificar o quanto a ausência de conhecimento de mundo, dentre outros fatores, ocasiona dificuldades de compreensão textual, limitando sua eficiência leitora. Em algumas atividades constatou-se que alguns alunos sequer conseguiam reconhecer a solicitação dos enunciados, o que os levava a respostas desconexas. Também os debates promovidos ao longo das aulas sofreram prejuízos pela ausência de conhecimento prévio e de mundo relacionados aos temas apresentados. Esse índice foi detectado, principalmente, na realização de

atividades de interpretação de piadas, charges e cartuns. Apenas um ou dois alunos costumavam posicionar-se e, nas atividades escritas, os assuntos eram tratados geralmente de forma superficial. Pôde-se observar que 70% do grupo apresentou bom desenvolvimento de competências de uso da linguagem oral e escrita. Um dos integrantes, entretanto, apresentou graves problemas de compreensão e de escrita, revelando ausência de conhecimentos de base.

Na avaliação dos alunos, o curso foi bastante positivo e suas expectativas foram alcançadas. Os alunos aprovaram o material apresentado em *slides*, bem como as atividades escritas, validaram a importância dos debates promovidos a partir dos textos analisados e apreciaram a dinamicidade das aulas. Quanto aos aspectos negativos, dois participantes consideraram pouco o tempo disponibilizado para o curso, os demais não identificaram pontos negativos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados coletados através das atividades orais e escritas e nas observações feitas durante o curso, ratificou-se a versatilidade de utilização dos gêneros humorísticos em sala de aula. Os resultados mostraram que esses gêneros possibilitam amplas discussões sobre variados temas e podem ser amplamente utilizados como porta de entrada para a leitura e discussão de outros gêneros, estabelecendo-se com eles relação, como é o caso da charge com a notícia, por exemplo. Disciplinas como História, Geografia, Sociologia, entre outras, podem, sem dúvida, despertar o interesse dos educandos nos assuntos a serem tratados, partindo da leitura e análise dos variados gêneros de humor.

No entanto, esses gêneros continuam sendo ignorados, mesmo quando presentes nos livros didáticos. Sabe-se que os manuais didáticos, desconsiderando as diretrizes dos PCN's, ainda os tratam como gêneros de menor importância. No caso da disciplina Língua Portuguesa, por exemplo, muitas vezes surgem apenas como suporte para desenvolver conteúdos gramaticais. Perde-se, assim, a oportunidade de explorar com eficácia a estrutura, as marcas linguístico-discursivas e semióticas desses gêneros, ficando esses esvaziados de sua função.

Essa má utilização se reflete, naturalmente, na dificuldade de compreensão leitora dos alunos em relação a esses textos. Essa lacuna poderia ser suprida, pelo menos em parte, caso os livros didáticos trouxessem sugestões de atividades relacionadas a esses gêneros que explorassem adequadamente seus recursos. Já há sinais de avanço nesse quadro, é certo, mas ainda há o que se discutir e melhorar. Em tempos em que se tem buscado por alternativas de metodologias que garantam a atenção e o interesse dos alunos durante as aulas, é surpreendente que uma que esteja tão ao alcance dos mestres seja ainda ignorada.

Finalmente, reconhece-se a necessidade de se promoverem mais eventos dessa natureza, de modo a fomentar na comunidade discente do IFRN, Campus Currais Novos, bem como na da rede estadual do município, a busca pelo conhecimento extra sala de aula. Parece haver ainda nessas comunidades um desconhecimento das possibilidades de crescimento e amadurecimento intelectual possível de se obter a partir de cursos dessa natureza.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**. São Paulo: Ed. HUCITEC, 1993.
2. BRAIT, B. **Ironia em Perspectiva Polifônica**. Campinas: UNICAMP, 1996.
3. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
4. FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores associados/ Cortez, 1981.
5. KOCH, Ingedore et TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
6. MATOS, Magda Diniz. **Na trilha do texto: atividades sociointeracionistas em língua portuguesa**. São Paulo: Quinteto Editorial, 2001. (Coleção na trilha do texto).
7. POSSENTI, Sírio. *A imposição da leitura pelo texto: casos de humor*. **Caderno de Estudos Linguísticos**, n.15, p. 111-116, jul./dez. 1988.

8. \_\_\_\_\_. Análise do discurso: *Piadas são relevantes em estudos do funcionamento da linguagem*. **Ciência hoje**. Vol.30, nº 176, p. 72 – 74. 2001.  
<http://escritanasentrelinhas.d3estudio.com.br/wp-content/uploads/2009/02/o-humor-e-a-lingua-texto.pdf>, acesso em 15/06/2009.
9. SILVA, Ezequiel Theodoro. **Elementos da pedagogia da leitura**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1988.
10. TRAVAGLIA, L. C. **Uma introdução ao estudo do humor pela linguística**. D.E.L.T.A., v. 6, n. 1, 1990.

## MEMÓRIAS DE LEITURA – CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICAS LEITORAS DO ENSINO MÉDIO

Araceli Sobreira Benevides<sup>25</sup>

### RESUMO

Este trabalho lança um olhar compreensivo-responsivo para os aspectos da memória e das histórias de vida de alunos de cursos de Licenciaturas (Pedagogia, Letras e Ciências da Religião – UERN) que revelam como constituíram/construíram suas experiências leitoras no percurso do Ensino Médio. Dessa forma, resgatamos a dimensão crítico-reflexiva da prática da leitura, a partir dos modos como essa prática se insere no cotidiano do sujeito participante da pesquisa, além de analisar o papel da leitura na construção de uma imagem de leitor. Assim, interpretamos relatos produzidos no contexto da formação docente e cuja análise indica a existência de diferentes identidades leitoras construídas durante a fase do Ensino Médio. Em primeiro lugar, há alunos que gostam de ler e assim o fazem independentemente das leituras indicadas na escola. Os que não gostam de ler ou que possuem uma prática pouco familiar com a leitura reclamam que a experiência escolar não contribuiu para o desenvolvimento do gosto pela leitura. Por fim, a leitura só começa a ser uma prática mais comum e significativa na passagem pela situação do Vestibular/ingresso ao nível superior e, mesmo, assim, essa prática amplia-se em determinadas fases da experiência acadêmica nos cursos de Licenciaturas. As análises realizadas seguem os pressupostos teórico-metodológicos da concepção dialógica da linguagem, apresenta ainda conceitos ligados às pesquisas sobre formação docente, leitura e letramento. Pode-se concluir que este trabalho produz conhecimentos sobre a experiência leitora que está presente nos percursos formativos de docentes e que, pode ser ampliada para o contexto das ações de futuros professores com as práticas de leitura voltadas para as escolas públicas, principalmente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura no Ensino Médio, memórias de leitura, formação docente, dialogismo

### INTRODUÇÃO

Em nosso trabalho com jovens ingressantes de cursos de Graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte temos construído uma prática investigativa que interroga quais as práticas leitoras que estão inseridas no cotidiano que precede a entrada desses jovens na vida universitária. No caso específico da trajetória leitora durante a fase de Ensino Médio, temos coletado relatos produzidos em condição acadêmica em que alunos e alunas recuperam como liam e o que liam, além de destacar

---

<sup>25</sup> Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN e do Curso de Ciências da Religião/Campus de Natal – UERN.  
E-mail: aracelisobreira@yahoo.com.br

quem compartilhava com eles/as esses momentos de leitura, como mentores ou como coadjuvantes.

Essa postura investigativa nos acompanha desde o período do Mestrado e do Doutorado, quando elaboramos dois trabalhos acadêmicos (BENEVIDES, 2002; 2005) em que focalizamos as práticas de letramento de professores de cursos de formação em serviço e as práticas de leitura de estudantes do curso de Letras/FALA/UERN. Nas duas pesquisas, indicamos que a leitura – considerada *uma prática social situada* (BAYNHAM, 1991) – nem sempre acontece do modo que se espera por parte do sistema educacional em discussão, em nosso caso, nos cursos de formação docente. Por outro lado, ela acontece de modo heterogêneo, múltiplo e com funções sociais distantes ou não percebidas pelo contexto escolar, principalmente quando se trata da leitura de gêneros discursivos estabelecidos como não canônicos. Concebidos como sujeitos singulares e históricos, os jovens leitores contemporâneos convivem com inúmeras possibilidades de acesso ao texto escrito e um novo desenho começa a ser delineado, com a introdução de novas tecnologias nas práticas cotidianas. Dessa forma, tanto a escola como os professores necessitam também lançar mão de novos enfoques para as práticas leitoras, constituindo/construindo ações pedagógicas atuais e voltadas não apenas para a informação, mas também para os conhecimentos que se instauram no convívio com as práticas leitoras.

Como os dados que utilizamos nas pesquisas que desenvolvemos em 2002 e 2005 foram amplos e detalhados, porque além de olharmos exclusivamente para a fase da formação inicial de professores, também direcionamos, na fase de construção dos dados empíricos, questionamentos sobre o processo das práticas leitoras ao longo da vida desses participantes de nossos estudos. Na dissertação de Mestrado (2002), conduzimos entrevistas dialogadas em que os sujeitos participantes – relatavam ou narravam como se tornaram leitores (ou não). No caso da tese (2005), os participantes produziram um memorial de leituras em que descreviam como a prática leitora esteve (ou não) presente em diversas fases da vida escolar. Atualmente, trabalhamos com esse mesmo recurso metodológico com alunos de disciplinas do primeiro período dos cursos de Ciências da Religião e de Turismo, ambos situados no Campus de Natal/UERN.

Entendemos que a construção de memoriais de leitura provoca nos estudantes de Graduação uma reflexão sobre do si mesmo através dos fios condutores das práticas de

leitura que atravessam as diferentes fases da vida, reveladas, muitas vezes, de modo dialético e/ou conflituoso. Isso põe em evidência os modos de estruturar a relação do sujeito consigo próprio e com o mundo, principalmente o mundo que se lhe apresenta, cheio de exigências, contradições e diferenças.

Assim, mesmo não atuando diretamente em salas de aula de Ensino Médio, pudemos retirar lições de nossas pesquisas que podem ser compreendidas por professores que atuam nesse nível de ensino e por estudantes que irão atuar com o ensino de línguas e literatura, principalmente.

Alguns aspectos que destacamos, nas páginas seguintes, serão exemplificados com pequenos trechos selecionados dos dois trabalhos indicados acima e de material recolhido de alunos da disciplina *Seminário de Pesquisa I*, do curso de Licenciatura em Ciências da Religião, no ano de 2009. As condições de produção desses discursos, especificamente apresentadas em Benevides (2005) e com os estudantes de Ciências da Religião, são muito parecidas: o/a aluno/a deve compor um memorial em que detalhe, com informações pertinentes, como se relacionou (ou não) com a prática da leitura.

Nosso objetivo é indicar como, ao refletir sobre si mesmo, o produtor do memorial ou do relato, realiza um distanciamento para a compreensão dos *momentos estruturantes* que se formam nas trajetórias pessoais. Esse distanciamento firma-se no confronto dos papéis que o sujeito desempenha na construção de sua narrativa: ator, autor e leitor da sua própria vida. É nesse instante, conforme Josso (2004, p.153), que, a partir do “processo de distanciamento indispensável para a objetivação de si”, se constitui o espaço-tempo de uma reflexão intersubjetiva que pode ser decisivo para uma tomada de consciência, operada pela produção da história de vida.

A opção de trabalhar com narrativas educativas no campo da prática da escrita acadêmica inspira-se em trabalhos como os de Josso (1988), Kramer e Jobim e Souza (1996) e Catani (2002), cujas orientações indicam-nos que mais do que apenas narrar a existência de uma marca do homem moderno, a escrita desses memoriais pode ser considerada como representativa das experiências formativas, que têm sido motivo de estudos no campo da pesquisa educativa e no campo dos estudos da linguagem em relação às experiências discursivas coletivamente partilhadas.

Uma observação que ainda precisa ser feita, antes de passarmos para a análise dos relatos, diz respeito à forma como compreendemos os sujeitos que os produziram. Esses

sujeitos são entendidos como seres ativos, que estão permanentemente produzindo sentidos e re-significando o mundo ao seu redor, em relação, entre outras práticas de linguagem, às práticas de leitura. O modo como os sujeitos produzem seus discursos sobre suas práticas pessoais expressam pontos de vista que moldam valores como formas – palavras – esses valores vão além das palavras, essas, por sua vez, “[...] são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos (BAKHTIN, 1999, p.41) e servem de trama a todas as relações, em todos os domínios”. Nesse prisma, apropriamo-nos do pensamento de Bakhtin (1997) ao também considerarmos as palavras como indicadores de todas as transformações sociais, das mais simples e cotidianas às mais elaboradas e inusitadas. Além disso, elas também funcionam como *refração do mundo*, ou seja, “[...] nenhuma palavra reflete seu objeto de forma totalmente acurada”. (FARACO, 2003, 69). Essa mesma palavra se dirige ao outro, podendo ser um ouvinte, leitor ou um destinatário virtual, (um outro não concretizado ou não imediato no tempo e no espaço em se tratando de texto e leitor), ainda comporta duas faces: vem de alguém e se orienta para um outro, por isso a tratamos como constituinte dos sujeitos e das relações dialógicas da linguagem. Para Bakhtin, a palavra é dialógica no sentido de ser/estar orientada para o outro imediato, não apenas para o próprio objeto, mas também para os outros (e os discursos).

Ainda dentro do pensamento bakhtiniano, orientador de nossas posições teóricas, enxergamos que as condições de produção dos memoriais e dos relatos proposta aos estudantes pode ser afetada pela ordem social e histórica que (inter)age nas construções discursivas desse material de pesquisa.

Por fim, indicamos que, ao dar voz aos sujeitos, pela visão particular e singular do indivíduo que se pronuncia e enuncia de seu lugar no mundo, podemos compreender o mundo cultural que está presente no contexto da formação desses jovens e as particularidades do universo social onde cresceram e desenvolveram suas relações sociais com o mundo da escrita. Essa compreensão é suscitada de modo responsivo e dialógico

Adotaremos nomes fictícios na indicação dos trechos selecionados tanto de Benevides (2005) quanto em um relato produzido por um estudante do curso de Licenciatura em Ciências da Religião/UERN. Informamos ainda que manteremos a escrita dos textos selecionados para este trabalho do mesmo modo como foi produzida pelos seus autores.

## COMO A PRÁTICA DA LEITURA ACONTECE NO MUNDO DA VIDA DE ALGUNS POUCOS [MUITOS] JOVENS

### Enunciado 1

(41) E: E no 2º Grau como é que foi a sua relação com a leitura?

(42) Ap1: Aí, os professores davam muita importância à leitura, no Magistério, né? Incentivava muito, só que o tempo, não tinha muito tempo. Então a leitura era só das apos... dos...dos... textos, né? Os livro didáticos não lia muito não, mas lia muito os textos.

(43) E: Mas eram textos sobre o quê?

(44) Ap1: Era textos sobre educação, sobre cultura, a gente estudava muito esses temas...eh...aborto, em Português, a gente estudava esses textos (falando baixinho).

[...]

(51) E: Você considera que essa leitura...eh...ela estimula a pessoa a gostar de ler?

(52) Ap1: Estimula, estimula porque a partir do momento que você não entende do assunto, sobre determinado assunto, aí começa a ler e vai entender as questões, né, do que acontece na sociedade e vai entender melhor o que se passa. (Entrevistado: Aluno-professor 1; Evento 1 – Fita 1; Data: 13 de agosto de 2000. – Dados de Benevides, 2000)

### Enunciado 2

[...] *Eu, decididamente, não aprendi a “ler” na escola. Talvez lá eu tenha aprendido a juntar palavras e formar frases desprovidas de significado; talvez eu tenha aprendido a decifrar um código lingüístico; ou a passar a visão por cima do texto. Pode até parecer um ponto de vista egoísta, mas não é. Salientando que não estou eliminando a participação da escola na minha vida, no que eu sei hoje. Já expliquei antes como ela foi importante na minha formação. Mas, há de se levar em conta também as suas falhas. E uma delas é não ter me instigado de forma satisfatória no interesse pela leitura. E mesmo com todos os problemas na escola, mesmo com a falta de incentivo, mesmo assim eu gostava de ler determinados tipos de textos, pelo menos em parte a escola conseguiu seu objetivo.*

*Mas se a escola não conseguiu de forma satisfatória me tornar um bom leitor, então o que foi germinar dentro de mim o prazer pela leitura? E fazendo-me essa pergunta lembro-me de algo que aprendi: toda leitura só tem sentido se se estabelecer um objetivo para essa leitura. Foi o que ocorreu comigo. A necessidade de me fazer presente na sociedade fez com que eu me tornasse um devorador de informações. Para me informar lia desesperadamente. E o que começou como uma imposição, uma necessidade, passou a ter um valor vital, como se alimentar, respirar. Aos poucos a leitura se apropriou de mim, e eu me vi, prazerosamente amordaçado a ela.*

Comecei a dar maior importância a leitura quando comecei a cursar o 3º ano científico (hoje 3º ano do ensino médio). A iniciativa de ver a leitura de uma outra forma em parte veio de mim. Mas também nessa época alguns professores tentavam nos mostrar que era importante estudar, informar-se, ler. Eu tive um professor de matemática, no 3º ano, que sempre conversava com os alunos na sala de aula, contando como ele havia conseguido superar todos os problemas e concluído seus estudos na faculdade. Gostava muito de ouvi-lo, aprendi muita coisa com ele.

Então o que me fez primeiramente despertar para a leitura foi a necessidade de concluir o ensino médio (3º ano) e fazer o vestibular. As minhas leituras começavam a fazer sentido, eu tinha um porquê para ler. E isso inicialmente era muito importante. A ânsia de dar continuidade e sentido a toda a minha vida e estudante, de me impor como cidadão, de engajar na sociedade, de mostrar que era capaz, tudo isso fez com que eu tomasse a leitura como uma atividade vital. Realmente ler é socializar-se, é fazer-se presente. A leitura é, acima de tudo, fator de formação. (Memorial de Leitura – Caleb, (aluno do curso de Letras/UERN, no ano de 2002, dados de Benevides, 2005)

### Enunciado 3

Para começar a minha história de leitura devo primeiro relatar aqui a minha história de não-leitura. Um período da minha vida onde apesar de estar repleto de atividades de letramento e leitura, eu não lia e tudo que fazia era reproduzir sem muita reflexão ou composição lógica-textual. O fato de estar sempre estudando e nunca ter repetido de ano na escola regular não significava muito para minha vida de leitor, ou melhor “não-leitor”. Eu não lia placas na rua, não lia os destinos no letreiro dos ônibus. “Ler” pra mim não significava uma oportunidade ou forma de conhecer, mas antes uma maneira de se cansar, de desconhecer, perder tempo cansando os olhos quando havia tanta coisa mais interessante para realmente ler. A experiência da leitura pra mim estava ligada a atividade de reproduzir alguma coisa que você já conhecia, não tinha um uso prático, não fazia sentido. Se não fosse na escola eu não tinha por que ler. E lá eu lia para mim, para realizar as atividades. Para os outros para que eles me ouvissem, porque assim queriam os professores, ou então quando ninguém mandava eu podia ler o que quisesse para conhecer o que quisesse. [...] Até o final do ensino fundamental eu não li livros, pois não havia porque fazê-lo. Livros não caem nas provas, apenas textos. Também não importava se eram interessantes pra mim, importava se eram “importantes”, se formariam meu caráter, se me ensinariam algo sobre ortografia e gramática, se me trariam valores que de tão distantes da minha realidade seriam utópicos pra mim. Só para que eu aprendesse como não iria conseguir ser. E saber que o que eu era, era errado e sem valor. Os textos que lia na escola pouco tinham a falar pra mim, de mim ou por mim. Eram de outros, pra outro e por outros. No ensino médio não foi muito diferente.

O vestibular, as obras literárias, a literatura brasileira e a potiguar (risos). Eu não entendia como de repente a literatura brasileira tinha se tornado tão importante assim de uma hora para outra. Mal se falava dela no ensino fundamental e agora ela era crucial para as avaliações do vestibular. Por que ninguém me disse que Machado de Assis falava da

mente das pessoas, tivessem me dito isso eu o teria lido mais cedo no ensino fundamental e gostaria da leitura, mas provavelmente meus professores daquele período o jugaram muito difícil pra mim. Também talvez se tivessem me dado Machado de Assis pra ler quisessem que eu me tornasse ele, o que iria ser realmente por demais difícil. E a literatura potiguar então, e tinha essa? Eu só conheci alguns nomes de literatura potiguar em pleno ensino médio. Não nos conhecemos, lemos qualquer coisa que não nos representa, mas sim a uma perspectiva viciada de uma vontade de nos fazer outros que não nós. Não nos identificamos nos textos. Eles não são escritos “conosco”, porém tem a pretensão de serem pra nós. E assim vamos aprendendo ano após ano que ler é importante, que quem lê é uma pessoa instruída, mas instruída pra que? Ler é importante por quê? Ler o que? Como? Que leitores nos formamos da maneira que aprendemos a ler?

*Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas seqüências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, como algumas vezes se pretendeu, em uma ótica na qual o positivismo e o elitismo não escaparão a ninguém. Ler é, portanto constituir e não reconstituir um sentido. (Relato de José – aluno do 6º período de Ciências da Religião, 2009)*

Os trechos selecionados acima têm por objetivo mostrar como são bem visíveis as contradições existentes no contexto escolar e na formação de leitores nesse ambiente. As limitações que são indicadas nos enunciados de Caleb e José [enunciados 2 e 3], confirmam o que temos visto em discussões de autores como Geraldi (1995), Carmagnani (1995) e Ribeiro (2005). Esses autores indicam como é ambivalente a relação escolar com as práticas de letramento, como, utilizando as palavras de nosso sujeito de pesquisa, só “passar a visão por cima o texto” torna-se uma prática muito comum, naturalizada, inclusive, de que a leitura escolar somente pode ser assim ou, segundo indica o posicionamento de Geraldi (1997), de que na escola não se lêem textos, mas se realizam exercícios de interpretação, simulam-se leituras. Essas posições destacam o fato de se conceber a prática leitora com ênfase na decodificação das informações textuais. No trabalho de Carmagnani (1995, p.94), a discussão sobre as limitações conceituais de alunos de nível superior, em relação à leitura em sala de aula reflete, segundo a autora, “pelo menos parcialmente, a(s) sua(s) visão (ões) de leitura que resultam de sua(s) história(s) de leitura”.

O fato de a escola “não ter [me] instigado de forma satisfatória no interesse pela leitura” [enunciado 2] é um indicativo de que há lacunas na formação de leitores em um

espaço que, conforme Hébrard (2001, p.31), não é apenas o lugar onde se *constrói* as ações leitoras, mas sim o lugar onde *as maneiras de ler* se revelam, apesar da rigidez da tecnologia e da normatividade dos procedimentos de avaliação escolar ocultarem isso. Por isso, quando Caleb diz que *“mesmo com todos os problemas na escola, mesmo com a falta de incentivo, mesmo assim eu gostava de ler determinados tipos de textos, pelo menos em parte a escola conseguiu seu objetivo*, esse pensamento se coaduna com o que Chartier observa na seguinte citação:

Entre as leis sociais que modelam a necessidade ou capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, o que coloca o problema, ao mesmo tempo histórico e contemporâneo, do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura, nos dois sentidos da palavra, isto é, aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar e, de outro lado, está outra coisa que falamos, a capacidade de uma leitura mais hábil, que pode se apropriar de diferentes textos. (CHARTIER, 2001, p.240).

Essa leitura mais hábil para a qual Chartier nos chama a atenção ainda fica muito a desejar nas experiências de nossos estudantes do nível Médio de ensino, mesmo em se tratando das leituras de aspecto científico, como é enunciado no trecho da entrevista com um professor: *“Aí, os professores davam muita importância à leitura, no Magistério, né? Incentivava muito, só que o tempo, não tinha muito tempo. Então a leitura era só das apos... dos...dos... textos, né?”*. Como consequência dessa *“falta de tempo”* para uma leitura mais trabalhada, o leitor é impedido de se apropriar das ideias existentes nos textos e de resignificá-las no contexto interlocutivo da aprendizagem das práticas leitoras.

O pequeno fragmento selecionado serve para nos mostrar que as leituras de textos acontecem no espaço escolar, têm um objetivo, às vezes, não muito claros para os estudantes, porém o tempo para uma elaboração das ações leitoras fica a desejar.

No enunciado 3, o jovem que se posiciona entrega-nos uma visão interessante sobre a prática leitora. Ele diz: *“Até o final do ensino fundamental eu não li livros, pois não havia porque fazê-lo. Livros não caem nas provas, apenas textos”*, em seguida, vemos o quanto a prática leitora é desvinculada de uma orientação dialógica. O estudante não

interage com os “textos” nem percebe a como pode ter uma atitude responsiva ativa<sup>26</sup> em relação a eles. Ao contrário, a experiência de formação de leitor é a de exclusão de objetivos e a compreensão é relegada apenas ao ato de ler em si. Ler não significa conhecer a visão de mundo de um outro, conforme o que está no memorial de José: “Os textos que lia na escola pouco tinham a falar pra mim, de mim ou por mim. Eram de outros, pra outro e por outros.

Esse depoimento encerra uma constatação presente no pensamento de Duarte (2002), ao comentar sobre o ato compreensivo de quem interage com o texto (verbal e não-verbal) do outro: “o olhar do espectador nunca é neutro, nem vazio de significados. Ao contrário, esse olhar é permanentemente informado e dirigido pelas práticas, valores e normas da cultura na qual ele está imerso” (DUARTE, 2002, p. 67). Isso implica afirmar que, para José, o tipo de leitura que existia no contexto escolar era aquela cujo foco direciona-se para a língua como um fim em si mesma, para o sentido único e indiscutível ou, se discutível, já com uma interpretação dada como verdadeira (única), isenta de interlocução. Essa concepção configura o texto como um objeto totalmente alheio ao leitor.

José continua: “Por que ninguém me disse que Machado de Assis falava da mente das pessoas, tivessem me dito isso eu o teria lido mais cedo no ensino fundamental e gostaria da leitura, mas provavelmente meus professores daquele período o julgaram muito difícil pra mim”.

O trecho que sublinhamos ainda revela uma problemática amarga em relação à prática da leitura no Ensino Médio: os estudantes são apresentados à literatura praticamente nos anos finais do Ensino Básico, quando essa prática já deveria estar enraizada desde o início da formação escolar. A inserção dos diversos gêneros da atividade humana em livros didáticos e no contexto escolar favoreceu a divulgação de informações que antes não faziam parte da vida dos estudantes, mas, por outro lado, as práticas leitoras de obras significativas da literatura ficaram relegadas apenas ao Ensino Médio. Nessa fase, no entanto, a leitura é feita, com foco para o Vestibular e, em muitas práticas, o estudante só se depara com textos resumidos ou com fragmentos de textos

---

<sup>26</sup> Nessa forma de entender a atividade leitora, a compreensão responsiva ativa seria uma forma de diálogo entre os participantes do discurso e os sentidos dos textos, que não se constituem necessariamente em sentidos iguais, mas, antes, em sentidos diversos, polissêmicos, que carregam em si as várias vozes daqueles participantes (professores/as, estudantes, textos).

que existem nos livros didáticos desse nível de ensino. Isso gera uma relação conflituosa na experiência de vida de muitos estudantes, pois o contato com essas obras exige muito mais do que a “decifração” de um código ou das palavras; o leitor precisa de muito mais do que a ferramenta de reconhecer o significado literal das palavras, precisa agir de modo crítico e interagir com as ideias e pontos de vista que estão nos textos literários (e nos outros também!). Entretanto, as práticas existentes apenas aumentam as discrepâncias sociais e a “revolta” percebida nas palavras de José valida a percepção dos modos descontextualizados de se tratar a leitura e mais precisamente a leitura literária.

A compreensão de que leitura está incorporada às atividades do mundo contemporâneo, está presente nas ações mais simples do cotidiano e se tornou uma necessidade imposta pelas contingências desses novos tempos para a participação social, não significa, por conseguinte, que o acesso a essa prática já exista como um direito de todos. Considerando a leitura como bem social, os estudiosos de diversas áreas, como a antropologia, a lingüística, a educacional e a que trata dos estudos culturais, têm se voltado para as questões sociais que estão envolvidas no âmbito das transformações operadas pela leitura nas sociedades que dela fazem uso.

Assim, adotamos um pensamento que define a leitura como um processo social, lingüístico e cognitivo. Isso quer dizer que a aprendizagem da leitura e a leitura propriamente dita são compreendidas como parte do processo de formação cultural de uma sociedade (BLOOME, 1994). Além disso, situamos as práticas de letramento como desenvolvidas e moldadas pelos propósitos sociais dados a essas práticas. Baynham (1995, p.01) assume que as práticas de letramento são mais bem compreendidas em seus contextos de uso (estabelecidos pelos domínios dos letramentos). Em decorrência disso, essas práticas não são idênticas para todos e tampouco se desenvolvem do mesmo modo. Pode-se dizer ainda que nenhum uso da linguagem é neutro, portanto, as práticas de letramento também estão profundamente atreladas às posições ideológicas assumidas pelas pessoas nas relações sociais com o mundo escrito.

É nesse sentido que defendemos que os professores de Ensino Médio precisam conhecer as práticas leitoras de seus alunos e, mais ainda, precisam ter em consideração as diferenças culturais que moldam as práticas leitoras existentes no ambiente escolar e não-escolar para que os estudantes não se sintam como José quando este afirma: *“Eu não entendia como de repente a literatura brasileira tinha se tornado tão importante assim de*

uma hora para outra. Mal se falava dela no ensino fundamental e agora ela era crucial para as avaliações do vestibular”. Os alunos não ficariam surpresos se, desde o Ensino Fundamental, as práticas de leitura já incluíssem algumas obras literárias.

Um outro aspecto que chamamos atenção e que se reflete nas aulas de *Produção Textual* em cursos de Graduação diz respeito ao modo como os alunos registram a compreensão dos textos lidos. Em muitos casos, é pedido que eles elaborem resumos ou resenhas, no entanto, esse trabalho, que poderia indicar uma atividade em que se recuperassem e se ressignificassem os entendimentos (sentidos) dos textos lidos, fica reduzido simplesmente a uma cópia de resumos ou resenhas já prontos, retirados do mundo virtual ou mesmo de livros didáticos de várias séries do Ensino Médio. Essa constatação que pode ser sentida por aqueles que lecionam nos primeiros semestres de cursos de Graduação das diversas universidades brasileiras é motivo de mais outra surpresa para os estudantes, quando, nós, professores da área da linguagem, que trabalhamos com a re-escrita de textos, como forma de orientar uma produção escrita mais reflexiva, em que se negociam os significados e os conflitos gerados no ato de escrever, ouvimos como “resposta” dos estudantes: “Mas, no Ensino Médio, os professores aceitavam nossos resumos retirados da internet e ainda nos davam dez!”<sup>27</sup>.

Desse modo, os modos de ler ficam limitados. Ao nosso ver, isso reitera as práticas hegemônicas de dominação e de exclusão que distanciam os sujeitos sociais da compreensão responsiva ativa proposta por Bakhtin (2003) e oblitera as vozes que fazem parte do todo dialógico que constitui o ato de ler. Para esse autor, “[...] ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito” (BAKHTIN, 2003, p.316).

## **AS VÁRIAS POSSIBILIDADES DE SE ESTABELEECER UMA PRÁTICA DE LEITURA DIALÓGICA**

Ao longo dos últimos anos, temos trabalhado com as memórias de leitura de estudantes de Graduação e essa prática somente reafirma aquilo que Bakhtin critica em

---

<sup>27</sup> Resposta dada, no semestre letivo de 2010.2, por um aluno do curso de Turismo que não aceitou de forma tão harmoniosa a orientação de re-escrever um trabalho de resumo que foi totalmente copiado de um arquivo já existente na rede mundial.

relação ao leitor ideal. Para ele e, para nós, não existe um leitor ideal, isso seria tornar abstrato, mecanicista o ato de ler. Os sujeitos que relatam suas experiências, neste trabalho, revelam seu tempo e espaço, não são sujeitos fixos e imutáveis e o mundo que avaliam, no caso, o mundo em que se observam as práticas leitoras no período em que antecede a entrada na Universidade, é um mundo em transformação, situado em fronteiras: entre o que se deveria ler e o que, de fato, se lê; entre as práticas de leitura compreensivas/dialógicas e as práticas engessadas, rígidas, ingênuas ou silenciadas. Os sujeitos que nos contam suas experiências são singulares, únicos, mas, no dizer de seus enunciados, encontramos algo desse tempo contemporâneo que co-existe como práticas restritivas, a-críticas, que os moldam e os constituem. Em decorrência dessa postura, entendemos que olhar para as práticas leitoras de estudantes, sejam eles de Ensino Médio ou de Ensino Superior, é necessário um olhar “compreensivo” para os leitores reais que estão presentes no contexto escolar. Esse olhar direciona para um levantamento da situação histórica e cultural que, em muitos casos, desqualifica, impossibilita e impede o acesso aos modos de apropriação e compreensão das linguagens.

Sugerimos aos nossos estudantes de cursos de formação de professores que há uma necessidade imperativa a ser posta em prática nos espaços escolares: projetos de leitura – literária e não literária, com prioridade para a leitura integral dos textos, mesmo que, nesse caminho, haja desistências, como podemos ver nas orientações existentes em Pennac (1998). Nos moldes atuais, os projetos de leitura podem ser construídos a partir das necessidades e realidades individuais e coletivas. Nesse sentido, o autor defende que a escola também deve ser um lugar onde se aprende a gostar de ler, diferentemente do que parece “estar estabelecido por toda a eternidade, em todas as latitudes, que o prazer não deva figurar nos programas das escolas e que o conhecimento não pode ser outra coisa senão fruto de um sofrimento bem comportado”. (PENNAC, 1998, p.78).

Pennac (1998) propõe a leitura como um ato de partilhamento, conceito com o qual simpatizamos, e, ao narrar a história de um professor de uma sala de adolescente, sugere as ações de ler, principalmente daqueles textos que exigem uma intervenção maior, por serem mais difíceis, mais longos ou porque estão no programa curricular, sejam realizadas pelos professores, repetindo o gesto que os pais, um dia, já fizeram, sendo *contadores de história*. A essa ação, ele nomeia como o “*dar-se a ler*”. Pennac

deseja ainda uma reconciliação do jovem com o ato de ler, lendo sem que haja nada em troca diante dessa leitura. Ler verdadeiramente pelo prazer de ler. A partir dessa reconciliação, os estudantes/leitores poderão “percorrer voluntariamente o caminho que vai do romance ao autor, do autor à sua época e da história lida a seus múltiplos sentidos”. (PENNAC, 1998, p.122).

Quem também compartilha com essa visão de “[...] dar a ler o que se deve: ler” é Larrosa (2003, p.140). Assim, a nossa capacidade de escutar (ou de ler) o que têm para nos dizer é o que se procura em uma lição/aula de leitura. Assim, nessa relação com o texto, segundo Larrosa, existe uma condição essencial: que ela não seja de apropriação, mas de escuta.

O ouvir exige o tempo para a atenção e concentração que, por sua vez, aguarda uma resposta, uma palavra (texto) que avance em diálogo. No dizer de Larrosa, “[...] no ler a lição, não se buscam respostas. O que se busca é a pergunta à qual os textos respondem” (LARROSA, 2003, p.142). A pergunta à qual toda palavra torna-se resposta ao Outro (responsabilidade, no sentido bakhtiniano). Dessa forma, o ler vislumbra uma ação com o outro, numa relação múltipla e heterogênea. “O trabalho de compor o gesto de interpretação do mundo, através da linguagem, é apenas um dos passos para se criar uma política de formação de leitores e leitoras mais críticos e resistentes” (BENEVIDES, 2002, p.40) às formas de silenciamento, às formas alienantes e opressoras de utilização dos modos engessados e elitizados da leitura.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- \_\_\_\_\_.; (VOLOSHINOV, V.N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAYNHAM, Mike. **Literacy practice: investigating literacy in social contexts**. New York: Longman Publishing, 1995.
- BENEVIDES, Araceli Sobreira. **Os mundos de letramentos dos professores em formação: a constituição/formação do sujeito-leitor na formação docente**. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Natal, RN, 2002.
- BLOOME, David. Reading as a social process in a middle school classroom. In: GRADDOL,

D.; MAYBIN, J.; STIERER, B. **Researching language and literacy in social context**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1994.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. **Leitura e Formação Docente** – a trajetória da prática da leitura de alunos do curso de Letras. Pós-Graduação em Educação da UFRN. Tese de Doutorado. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação Educação. UFRN: Natal, 2005.

CATANI, Denice Bárbara. Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processos de formação. In: BARBOSA, Raquel Lazzari (Org.). **Formação de educadores** – desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p.119-130.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CARMAGNANI, Anna M.G. Analisando as visões de leitura em LE de alunos de 3º Grau. In: CORACINI, M. J. **O jogo discursivo na aula de Leitura**. Campinas: SP: Pontes, 1995.

DUARTE, R. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo** – as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 3.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1995.

HEBRARD, J. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Durval aprendeu a ler? In: CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 35-73.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 1988. p. 35-50.

KRAMER, Sônia; JOBIM E SOUZA, Solange. **Histórias de professores**. São Paulo: Ática, 1996.

LAROSSA, Jorge. Sobre a lição ou do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.139-146.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

RIBEIRO, Vera Masagão. Uma perspectiva para o estudo do letramento: lições de um projeto em curso. In: KLEIMAN, A. ; MATENCIO, M L M. **Letramento e formação de professores: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p.17-40.



## MEMÓRIAS DE LEITURA – CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICAS LEITORAS DO ENSINO MÉDIO

Araceli Sobreira Benevides<sup>28</sup>

### RESUMO

Este trabalho lança um olhar compreensivo-responsivo para os aspectos da memória e das histórias de vida de alunos de cursos de Licenciaturas (Pedagogia, Letras e Ciências da Religião – UERN) que revelam como constituíram/construíram suas experiências leitoras no percurso do Ensino Médio. Dessa forma, resgatamos a dimensão crítico-reflexiva da prática da leitura, a partir dos modos como essa prática se insere no cotidiano do sujeito participante da pesquisa, além de analisar o papel da leitura na construção de uma imagem de leitor. Assim, interpretamos relatos produzidos no contexto da formação docente e cuja análise indica a existência de diferentes identidades leitoras construídas durante a fase do Ensino Médio. Em primeiro lugar, há alunos que gostam de ler e assim o fazem independentemente das leituras indicadas na escola. Os que não gostam de ler ou que possuem uma prática pouco familiar com a leitura reclamam que a experiência escolar não contribuiu para o desenvolvimento do gosto pela leitura. Por fim, a leitura só começa a ser uma prática mais comum e significativa na passagem pela situação do Vestibular/ingresso ao nível superior e, mesmo, assim, essa prática amplia-se em determinadas fases da experiência acadêmica nos cursos de Licenciaturas. As análises realizadas seguem os pressupostos teórico-metodológicos da concepção dialógica da linguagem, apresenta ainda conceitos ligados às pesquisas sobre formação docente, leitura e letramento. Pode-se concluir que este trabalho produz conhecimentos sobre a experiência leitora que está presente nos percursos formativos de docentes e que, pode ser ampliada para o contexto das ações de futuros professores com as práticas de leitura voltadas para as escolas públicas, principalmente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura no Ensino Médio, memórias de leitura, formação docente, dialogismo

### INTRODUÇÃO

Em nosso trabalho com jovens ingressantes de cursos de Graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte temos construído uma prática investigativa que interroga quais as práticas leitoras que estão inseridas no cotidiano que precede a entrada desses jovens na vida universitária. No caso específico da trajetória leitora durante a fase de Ensino Médio, temos coletado relatos produzidos em condição acadêmica em que alunos e alunas recuperam como liam e o que liam, além de destacar

---

<sup>28</sup> Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN e do Curso de Ciências da Religião/Campus de Natal – UERN.  
E-mail: aracelisobreira@yahoo.com.br

quem compartilhava com eles/as esses momentos de leitura, como mentores ou como coadjuvantes.

Essa postura investigativa nos acompanha desde o período do Mestrado e do Doutorado, quando elaboramos dois trabalhos acadêmicos (BENEVIDES, 2002; 2005) em que focalizamos as práticas de letramento de professores de cursos de formação em serviço e as práticas de leitura de estudantes do curso de Letras/FALA/UERN. Nas duas pesquisas, indicamos que a leitura – considerada *uma prática social situada* (BAYNHAM, 1991) – nem sempre acontece do modo que se espera por parte do sistema educacional em discussão, em nosso caso, nos cursos de formação docente. Por outro lado, ela acontece de modo heterogêneo, múltiplo e com funções sociais distantes ou não percebidas pelo contexto escolar, principalmente quando se trata da leitura de gêneros discursivos estabelecidos como não canônicos. Concebidos como sujeitos singulares e históricos, os jovens leitores contemporâneos convivem com inúmeras possibilidades de acesso ao texto escrito e um novo desenho começa a ser delineado, com a introdução de novas tecnologias nas práticas cotidianas. Dessa forma, tanto a escola como os professores necessitam também lançar mão de novos enfoques para as práticas leitoras, constituindo/construindo ações pedagógicas atuais e voltadas não apenas para a informação, mas também para os conhecimentos que se instauram no convívio com as práticas leitoras.

Como os dados que utilizamos nas pesquisas que desenvolvemos em 2002 e 2005 foram amplos e detalhados, porque além de olharmos exclusivamente para a fase da formação inicial de professores, também direcionamos, na fase de construção dos dados empíricos, questionamentos sobre o processo das práticas leitoras ao longo da vida desses participantes de nossos estudos. Atualmente, trabalhamos com esse mesmo recurso metodológico com alunos de disciplinas do primeiro período dos cursos de Ciências da Religião e de Turismo, ambos situados no Campus de Natal/UERN.

Entendemos que a construção de memoriais de leitura provoca nos estudantes de Graduação uma reflexão sobre do si mesmo através dos fios condutores das práticas de leitura que atravessam as diferentes fases da vida, reveladas, muitas vezes, de modo dialético e/ou conflituoso. Isso põe em evidência os modos de estruturar a relação do sujeito consigo próprio e com o mundo, principalmente o mundo que se lhe apresenta, cheio de exigências, contradições e diferenças.

Alguns aspectos que destacamos, nas páginas seguintes, serão exemplificados com pequenos trechos selecionados de Benevides (2005) e de material recolhido de alunos da disciplina *Seminário de Pesquisa I*, do curso de Licenciatura em Ciências da Religião, no ano de 2009. As condições de produção desses discursos são muito parecidas: o/a aluno/a deve compor um memorial em que detalhe, com informações pertinentes, como se relacionou (ou não) com a prática da leitura.

Nosso objetivo é indicar como, ao refletir sobre si mesmo, o produtor do memorial ou do relato, realiza um distanciamento para a compreensão dos *momentos estruturantes* que se formam nas trajetórias pessoais. Esse distanciamento firma-se no confronto dos papéis que o sujeito desempenha na construção de sua narrativa: ator, autor e leitor da sua própria vida. A opção de trabalhar com narrativas educativas no campo da prática da escrita acadêmica inspira-se em trabalhos como os de Josso (1988) e Kramer e Jobim e Souza (1996), cujas orientações indicam-nos que mais do que apenas narrar a existência de uma marca do homem moderno, a escrita desses memoriais pode ser considerada como representativa das experiências formativas, que têm sido motivo de estudos no campo da pesquisa educativa e no campo dos estudos da linguagem em relação às experiências discursivas coletivamente partilhadas.

Uma observação que ainda precisa ser feita, antes de passarmos para a análise dos relatos, diz respeito à forma como compreendemos os sujeitos que os produziram. Esses sujeitos são entendidos como seres ativos, que estão permanentemente produzindo sentidos e re-significando o mundo ao seu redor, em relação, entre outras práticas de linguagem, às práticas de leitura. O modo como os sujeitos produzem seus discursos sobre suas práticas pessoais expressam pontos de vista que moldam valores como formas – palavras – esses valores vão além das palavras, essas, por sua vez, “[...] são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos (BAKHTIN, 1999, p.41) e servem de trama a todas as relações, em todos os domínios”. Nesse prisma, apropriamo-nos do pensamento de Bakhtin (1997) ao também considerarmos as palavras como indicadores de todas as transformações sociais, das mais simples e cotidianas às mais elaboradas e inusitadas. Além disso, elas também funcionam como *refração do mundo*, ou seja, “[...] nenhuma palavra reflete seu objeto de forma totalmente acurada”. (FARACO, 2003, 69). Essa mesma palavra se dirige ao outro, podendo ser um ouvinte, leitor ou um destinatário virtual, (um outro não concretizado ou não imediato no tempo e no espaço em se

tratando de texto e leitor), ainda comporta duas faces: vem de alguém e se orienta para um outro, por isso a tratamos como constituinte dos sujeitos e das relações dialógicas da linguagem. Para Bakhtin, a palavra é dialógica no sentido de ser/estar orientada para o outro imediato, não apenas para o próprio objeto, mas também para os outros (e os discursos).

Ainda dentro do pensamento bakhtiniano, orientador de nossas posições teóricas, enxergamos que as condições de produção dos memoriais e dos relatos proposta aos estudantes pode ser afetada pela ordem social e histórica que (inter)age nas construções discursivas desse material de pesquisa.

Por fim, indicamos que, ao dar voz aos sujeitos, pela visão particular e singular do indivíduo que se pronuncia e enuncia de seu lugar no mundo, podemos compreender o mundo cultural que está presente no contexto da formação desses jovens e as particularidades do universo social onde cresceram e desenvolveram suas relações sociais com o mundo da escrita. Essa compreensão é suscitada de modo responsivo e dialógico

Adotaremos nomes fictícios na indicação dos trechos selecionados tanto de Benevides (2005) quanto em um relato produzido por um estudante do curso de Licenciatura em Ciências da Religião/UERN. Informamos ainda que manteremos a escrita dos textos selecionados para este trabalho do mesmo modo como foi produzida pelos seus autores.

## **COMO A PRÁTICA DA LEITURA ACONTECE NO MUNDO DA VIDA DE ALGUNS POUCOS [MUITOS] JOVENS**

### **Enunciado 1**

*[...] Eu, decididamente, não aprendi a “ler” na escola. Talvez lá eu tenha aprendido a juntar palavras e formar frases desprovidas de significado; talvez eu tenha aprendido a decifrar um código lingüístico; ou a passar a visão por cima do texto. Pode até parecer um ponto de vista egoísta, mas não é. [.. Mas, há de se levar em conta também as suas falhas. E uma delas é não ter me instigado de forma satisfatória no interesse pela leitura. E mesmo com todos os problemas na escola, mesmo com a falta de incentivo, mesmo assim eu gostava de ler determinados tipos de textos, pelo menos em parte a escola conseguiu seu objetivo.*

*Mas se a escola não conseguiu de forma satisfatória me tornar um bom leitor, então o que foi germinar dentro de mim o prazer pela leitura? (Memorial de Leitura – Caleb, (aluno do curso de Letras/UERN, no ano de 2002, dados de Benevides, 2005)*

## Enunciado 2

*Para começar a minha história de leitura devo primeiro relatar aqui a minha história de não-leitura. Um período da minha vida onde apesar de estar repleto de atividades de letramento e leitura, eu não lia e tudo que fazia era reproduzir sem muita reflexão ou composição lógica-textual. O fato de estar sempre estudando e nunca ter repetido de ano na escola regular não significava muito para minha vida de leitor, ou melhor “não-leitor”. [...] Até o final do ensino fundamental eu não li livros, pois não havia porque fazê-lo. Livros não caem nas provas, apenas textos. Também não importava se eram interessantes pra mim, importava se eram “importantes”, se formariam meu caráter, se me ensinariam algo sobre ortografia e gramática, se me trariam valores que de tão distantes da minha realidade seriam utópicos pra mim. Só para que eu aprende-se como não iria conseguir ser. E saber que o que eu era, era errado e sem valor. Os textos que lia na escola pouco tinham a falar pra mim, de mim ou por mim. Eram de outros, pra outro e por outros. No ensino médio não foi muito diferente.*

*O vestibular, as obras literárias, a literatura brasileira e a potiguar (risos). Eu não entendia como de repente a literatura brasileira tinha se tornado tão importante assim de uma hora para outra. Mal se falava dela no ensino fundamental e agora ela era crucial para as avaliações do vestibular. Por que ninguém me disse que Machado de Assis falava da mente das pessoas, tivessem me dito isso eu o teria lido mais cedo no ensino fundamental e gostaria da leitura, mas provavelmente meus professores daquele período o jugaram muito difícil pra mim. (Relato de José – aluno do 6º período de Ciências da Religião, 2009)*

Os trechos selecionados acima têm por objetivo mostrar como são bem visíveis as contradições existentes no contexto escolar e na formação de leitores nesse ambiente. As limitações que são indicadas nos enunciados de Caleb e José confirmam o que temos visto em discussões de autores como Geraldi (1995), Carmagnani (1995) e Ribeiro (2005). Esses autores indicam como é ambivalente a relação escolar com as práticas de letramento, como, utilizando as palavras de nosso sujeito de pesquisa, só “passar a visão por cima o texto” torna-se uma prática muito comum, naturalizada, inclusive, de que a leitura escolar somente pode ser assim ou, segundo indica o posicionamento de Geraldi (1997), de que na escola não se lêem textos, mas se realizam exercícios de interpretação, simulam-se leituras. Essas posições destacam o fato de se conceber a prática leitora com ênfase na decodificação das informações textuais. No trabalho de Carmagnani (1995, p.94), a discussão sobre as limitações conceituais de alunos de nível superior, em relação à leitura em sala de aula reflete, segundo a autora, “pelo menos parcialmente, a(s) sua(s) visão (ões) de leitura que resultam de sua(s) história(s) de leitura”.

O fato de a escola “não ter [me] instigado de forma satisfatória no interesse pela leitura” [enunciado 1] é um indicativo de que há lacunas na formação de leitores em um espaço que, conforme Hébrard (2001, p.31), não é apenas o lugar onde se constrói as

ações leitoras, mas sim o lugar onde *as maneiras de ler* se revelam, apesar da rigidez da tecnologia e da normatividade dos procedimentos de avaliação escolar ocultarem isso. Por isso, quando Caleb diz que *“mesmo com todos os problemas na escola, mesmo com a falta de incentivo, mesmo assim eu gostava de ler determinados tipos de textos, pelo menos em parte a escola conseguiu seu objetivo*, esse pensamento se coaduna com o que Chartier observa na seguinte citação:

Entre as leis sociais que modelam a necessidade ou capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, o que coloca o problema, ao mesmo tempo histórico e contemporâneo, do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura, nos dois sentidos da palavra, isto é, aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar e, de outro lado, está outra coisa que falamos, a capacidade de uma leitura mais hábil, que pode se apropriar de diferentes textos. (CHARTIER, 2001, p.240).

Essa leitura mais hábil para a qual Chartier nos chama a atenção ainda fica muito a desejar nas experiências de nossos estudantes do nível Médio de ensino, mesmo em se tratando das leituras de aspecto científico, como é enunciado no trecho da entrevista com um professor: *“Aí, os professores davam muita importância à leitura, no Magistério, né? Incentivava muito, só que o tempo, não tinha muito tempo. Então a leitura era só das apos... dos...dos... textos, né?”*. Como conseqüência dessa *“falta de tempo”* para uma leitura mais trabalhada, o leitor é impedido de se apropriar das ideias existentes nos textos e de resignificá-las no contexto interlocutivo da aprendizagem das práticas leitoras.

O pequeno fragmento selecionado serve para nos mostrar que as leituras de textos acontecem no espaço escolar, têm um objetivo, às vezes, não muito claros para os estudantes, porém o tempo para uma elaboração das ações leitoras fica a desejar.

No enunciado 2, o jovem que se posiciona entrega-nos uma visão interessante sobre a prática leitora. Ele diz: *“Até o final do ensino fundamental eu não li livros, pois não havia porque fazê-lo. Livros não caem nas provas, apenas textos”*, em seguida, vemos o quanto a prática leitora é desvinculada de uma orientação dialógica. O estudante não interage com os *“textos”* nem percebe a como pode ter uma atitude responsiva ativa<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Nessa forma de entender a atividade leitora, a compreensão responsiva ativa seria uma forma de

em relação a eles. Ao contrário, a experiência de formação de leitor é a de exclusão de objetivos e a compreensão é relegada apenas ao ato de ler em si. Ler não significa conhecer a visão de mundo de um outro, conforme o que está no memorial de José: *“Os textos que lia na escola pouco tinham a falar pra mim, de mim ou por mim. Eram de outros, pra outro e por outros.*

Esse depoimento encerra uma constatação presente no pensamento de Duarte (2002), ao comentar sobre o ato compreensivo de quem interage com o texto (verbal e não-verbal) do outro: *“o olhar do espectador nunca é neutro, nem vazio de significados. Ao contrário, esse olhar é permanentemente informado e dirigido pelas práticas, valores e normas da cultura na qual ele está imerso”* (DUARTE, 2002, p. 67). Isso implica afirmar que, para José, o tipo de leitura que existia no contexto escolar era aquela cujo foco direciona-se para a língua como um fim em si mesma, para o sentido único e indiscutível ou, se discutível, já com uma interpretação dada como verdadeira (única), isenta de interlocução. Essa concepção configura o texto como um objeto totalmente alheio ao leitor.

José continua: *“Por que ninguém me disse que Machado de Assis falava da mente das pessoas, tivessem me dito isso eu o teria lido mais cedo no ensino fundamental e gostaria da leitura, mas provavelmente meus professores daquele período o julgaram muito difícil pra mim”*.

O trecho que sublinhamos ainda revela uma problemática amarga em relação à prática da leitura no Ensino Médio: os estudantes são apresentados à literatura praticamente nos anos finais do Ensino Básico, quando essa prática já deveria estar enraizada desde o início da formação escolar. A inserção dos diversos gêneros da atividade humana em livros didáticos e no contexto escolar favoreceu a divulgação de informações que antes não faziam parte da vida dos estudantes, mas, por outro lado, as práticas leitoras de obras significativas da literatura ficaram relegadas apenas ao Ensino Médio. Nessa fase, no entanto, a leitura é feita, com foco para o Vestibular e, em muitas práticas, o estudante só se depara com textos resumidos ou com fragmentos de textos que existem nos livros didáticos desse nível de ensino. Isso gera uma relação conflituosa na experiência de vida de muitos estudantes, pois o contato com essas obras exige muito

---

diálogo entre os participantes do discurso e os sentidos dos textos, que não se constituem necessariamente em sentidos iguais, mas, antes, em sentidos diversos, polissêmicos, que carregam em si as várias vozes daqueles participantes (professores/as, estudantes, textos).

mais do que a “decifração” de um código ou das palavras; o leitor precisa de muito mais do que a ferramenta de reconhecer o significado literal das palavras, precisa agir de modo crítico e interagir com as ideias e pontos de vista que estão nos textos literários (e nos outros também!). Entretanto, as práticas existentes apenas aumentam as discrepâncias sociais e a “revolta” percebida nas palavras de José valida a percepção dos modos descontextualizados de se tratar a leitura e mais precisamente a leitura literária.

A compreensão de que leitura está incorporada às atividades do mundo contemporâneo, está presente nas ações mais simples do cotidiano e se tornou uma necessidade imposta pelas contingências desses novos tempos para a participação social, não significa, por conseguinte, que o acesso a essa prática já exista como um direito de todos. Considerando a leitura como bem social, os estudiosos de diversas áreas, como a antropologia, a lingüística, a educacional e a que trata dos estudos culturais, têm se voltado para as questões sociais que estão envolvidas no âmbito das transformações operadas pela leitura nas sociedades que dela fazem uso.

Assim, adotamos um pensamento que define a leitura como um processo social, lingüístico e cognitivo. Isso quer dizer que a aprendizagem da leitura e a leitura propriamente dita são compreendidas como parte do processo de formação cultural de uma sociedade (BLOOME, 1994). Além disso, situamos as práticas de letramento como desenvolvidas e moldadas pelos propósitos sociais dados a essas práticas. Baynham (1995, p.01) assume que as práticas de letramento são mais bem compreendidas em seus contextos de uso (estabelecidos pelos domínios dos letramentos). Em decorrência disso, essas práticas não são idênticas para todos e tampouco se desenvolvem do mesmo modo. Pode-se dizer ainda que nenhum uso da linguagem é neutro, portanto, as práticas de letramento também estão profundamente atreladas às posições ideológicas assumidas pelas pessoas nas relações sociais com o mundo escrito.

É nesse sentido que defendemos que os professores de Ensino Médio precisam conhecer as práticas leitoras de seus alunos e, mais ainda, precisam ter em consideração as diferenças culturais que moldam as práticas leitoras existentes no ambiente escolar e não-escolar para que os estudantes não se sintam como José quando este afirma: *“Eu não entendia como de repente a literatura brasileira tinha se tornado tão importante assim de uma hora para outra. Mal se falava dela no ensino fundamental e agora ela era crucial para*

as avaliações do vestibular”. Os alunos não ficariam surpresos se, desde o Ensino Fundamental, as práticas de leitura já incluíssem algumas obras literárias.

Um outro aspecto que chamamos atenção e que se reflete nas aulas de *Produção Textual* em cursos de Graduação diz respeito ao modo como os alunos registram a compreensão dos textos lidos. Em muitos casos, é pedido que eles elaborem resumos ou resenhas, no entanto, esse trabalho, que poderia indicar uma atividade em que se recuperassem e se ressignificassem os entendimentos (sentidos) dos textos lidos, fica reduzido simplesmente a uma cópia de resumos ou resenhas já prontos, retirados do mundo virtual ou mesmo de livros didáticos de várias séries do Ensino Médio. Essa constatação que pode ser sentida por aqueles que lecionam nos primeiros semestres de cursos de Graduação das diversas universidades brasileiras é motivo de mais outra surpresa para os estudantes, quando, nós, professores da área da linguagem, que trabalhamos com a re-escrita de textos, como forma de orientar uma produção escrita mais reflexiva, em que se negociam os significados e os conflitos gerados no ato de escrever, ouvimos como “resposta” dos estudantes: “Mas, no Ensino Médio, os professores aceitavam nossos resumos retirados da internet e ainda nos davam dez!”<sup>30</sup>.

Desse modo, os modos de ler ficam limitados. Ao nosso ver, isso reitera as práticas hegemônicas de dominação e de exclusão que distanciam os sujeitos sociais da compreensão responsiva ativa proposta por Bakhtin (2003) e oblitera as vozes que fazem parte do todo dialógico que constitui o ato de ler. Para esse autor, “[...] ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito” (BAKHTIN, 2003, p.316).

## **AS VÁRIAS POSSIBILIDADES DE SE ESTABELECEER UMA PRÁTICA DE LEITURA DIALÓGICA**

Ao longo dos últimos anos, temos trabalhado com as memórias de leitura de estudantes de Graduação e essa prática somente reafirma aquilo que Bakhtin critica em relação ao leitor ideal. Para ele e, para nós, não existe um leitor ideal, isso seria tornar

---

<sup>30</sup> Resposta dada, no semestre letivo de 2010.2, por um aluno do curso de Turismo que não aceitou de forma tão harmoniosa a orientação de re-escrever um trabalho de resumo que foi totalmente copiado de um arquivo já existente na rede mundial.

abstrato, mecanicista o ato de ler. Os sujeitos que relatam suas experiências, neste trabalho, revelam seu tempo e espaço, não são sujeitos fixos e imutáveis e o mundo que avaliam, no caso, o mundo em que se observam as práticas leitoras no período em que antecede a entrada na Universidade, é um mundo em transformação, situado em fronteiras: entre o que se deveria ler e o que, de fato, se lê; entre as práticas de leitura compreensivas/dialógicas e as práticas engessadas, rígidas, ingênuas ou silenciadas. Os sujeitos que nos contam suas experiências são singulares, únicos, mas, no dizer de seus enunciados, encontramos algo desse tempo contemporâneo que co-existe como práticas restritivas, a-críticas, que os moldam e os constituem. Em decorrência dessa postura, entendemos que olhar para as práticas leitoras de estudantes, sejam eles de Ensino Médio ou de Ensino Superior, é necessário um olhar “compreensivo” para os leitores reais que estão presentes no contexto escolar. Esse olhar direciona para um levantamento da situação histórica e cultural que, em muitos casos, desqualifica, impossibilita e impede o acesso aos modos de apropriação e compreensão das linguagens.

Sugerimos aos nossos estudantes de cursos de formação de professores que há uma necessidade imperativa a ser posta em prática nos espaços escolares: projetos de leitura – literária e não literária, com prioridade para a leitura integral dos textos, mesmo que, nesse caminho, haja desistências, como podemos ver nas orientações existentes em Pennac (1998). Nos moldes atuais, os projetos de leitura podem ser construídos a partir das necessidades e realidades individuais e coletivas. Nesse sentido, o autor defende que a escola também deve ser um lugar onde se aprende a gostar de ler, diferentemente do que parece “estar estabelecido por toda a eternidade, em todas as latitudes, que o prazer não deva figurar nos programas das escolas e que o conhecimento não pode ser outra coisa senão fruto de um sofrimento bem comportado”. (PENNAC, 1998, p.78).

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- \_\_\_\_\_.; (VOLOSHINOV, V.N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAYNHAM, Mike. **Literacy practice**: investigating literacy in social contexts. New York: Longman Publishing, 1995.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. **Os mundos de letramentos dos professores em formação**: a constituição/formação do sujeito-leitor na formação docente. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Natal, RN, 2002.

BLOOME, David. Reading as a social process in a middle school classroom. In: GRADDOL, D.; MAYBIN, J.; STIERER, B. **Researching language and literacy in social context**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1994.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. **Leitura e Formação Docente** – a trajetória da prática da leitura de alunos do curso de Letras. Pós-Graduação em Educação da UFRN. Tese de Doutorado. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação Educação. UFRN: Natal, 2005.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CARMAGNANI, Anna M.G. Analisando as visões de leitura em LE de alunos de 3º Grau. In: CORACINI, M. J. **O jogo discursivo na aula de Leitura**. Campinas: SP: Pontes, 1995.

DUARTE, R. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo** – as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 3.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1995.

HEBRARD, J. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Durval aprendeu a ler? In: CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 35-73.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 1988. p. 35-50.

KRAMER, Sônia; JOBIM E SOUZA, Solange. **Histórias de professores**. São Paulo: Ática, 1996.

LAROSSA, Jorge. Sobre a lição ou do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.139-146.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

RIBEIRO, Vera Masagão. Uma perspectiva para o estudo do letramento: lições de um projeto em curso. In: KLEIMAN, A. ; MATENCIO, M L M. **Letramento e formação de professores:** práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p.17-40.

## O LUGAR DA LEITURA NA ESCOLA: QUE TIPOS DE LEITORES ESTAMOS FORMANDO?

Ananias Agostinho da Silva<sup>31</sup>

Maria da Luz Duarte Leite Silva<sup>32</sup>

Gilton Sampaio de Souza<sup>33</sup>

**Resumo:** Nos últimos anos, as discussões sobre o ensino de leitura têm sido um marco decisivo para o interesse da escola em desenvolver um trabalho com a formação de leitores. A leitura passou a ter destaque nas discussões educacionais, o que certamente poderá conduzir melhor as ações voltadas na construção do conhecimento. Procurando contribuir com esses estudos, interessa-nos, nesta pesquisa, verificar como ocorre o trabalho com a leitura no Ensino Médio de uma escola pública do Estado do Rio Grande do Norte. Mais especificamente, buscamos observar que práticas de leitura são desenvolvidas em sala de aula, de modo a perceber que tipos de leitores a escola está formando. Para isso, elaboramos um questionário com doze questões abertas, que foi aplicado aos alunos do Ensino Médio da referida escola. Além disso, observamos doze aulas de literatura ministradas em cada turma, para que assim pudéssemos estabelecer um paralelo entre o discurso dos alunos e a prática do professor. Considerando nosso objeto de estudo, a presente investigação se caracteriza como uma pesquisa de campo, de cunho descritivo e interpretativo, que se orienta por uma abordagem qualitativa e quantitativa. Como respaldo teórico, nos subsidiaremos de estudos realizados por autores como Kato (1985), Kleiman (1993), Geraldi (2000), Zilberman (1985), Martins (2007), dentre outros que tematizam o ensino de leitura na escola. Os resultados apontam que o trabalho desenvolvido com a leitura na escola pouco está contribuindo para a formação de leitores competentes, sendo necessário um redirecionamento das práticas de leitura em sala de aula, de modo que venham contribuir para a formação de leitores proficientes.

**Palavras-chave:** Ensino Médio; Leitura; Formação de leitores; Escola.

### 1. Introdução

Recentemente, temos presenciado no universo acadêmico uma variedade de produções que tratam de questões relacionadas ao ensino da leitura e, especificamente, da leitura literária na escola (LAJOLO, 2000; KLEIMAN, 1995; ZILBERMAN, 2001; dentre

---

<sup>31</sup> Aluno do Mestrado Acadêmico em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). *E-mail:* [ananisuern@hotmail.com](mailto:ananisuern@hotmail.com).

<sup>32</sup> Aluna do Mestrado Acadêmico em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). *E-mail:* [lulinhaduarte@hotmail.com](mailto:lulinhaduarte@hotmail.com).

<sup>33</sup> Professor do Mestrado Acadêmico em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). *E-mail:* [giltionsampaio@uern.br](mailto:giltionsampaio@uern.br).

outros). Esses estudos, em sua maioria, buscam refletir sobre as concepções que norteiam as práticas de leitura e de ensino de leitura nas escolas públicas brasileiras, mostrando que, para alguns, a leitura é prazer, desejo, divertimento e fruição. Para outros, é vista como dever, obrigação, ritual, utilidade, conhecimento e informação. Fato é que, independentemente do modo como é compreendida, a leitura sempre permeará nossas práticas sociais e, portanto, é indispensável na formação do sujeito crítico e participativo na vida em sociedade.

Considerando a importância da leitura na formação dos indivíduos, é que vemos a necessidade de realizar essa investigação, na qual nos propusemos a verificar como ocorre o trabalho com a leitura no Ensino Médio de uma escola pública do Estado do Rio Grande do Norte. Para formar verdadeiros leitores, o professor deve subsidiar-se de variados paradigmas, como considerar o grau de conhecimento do aluno, a funcionalidade dos conteúdos trabalhados, dentre outros recursos, de modo a proporcionar situações didáticas contextualizadas que seja de interesse do aluno e atenda, sobretudo, as modificações que a sociedade demanda. Desse modo, pautados nesse pressuposto, buscamos observar que práticas de leitura são desenvolvidas em sala de aula, procurando perceber que tipos de leitores a escola está formando.

Para isso, elaboramos um questionário com questões abertas e fechadas, que foi aplicado a 33 alunos do Ensino Médio da referida escola, sendo onze alunos de cada turma (1º 2º e 3º anos). A escolha por esse objeto de pesquisa se deu pelo fato de acreditarmos, conforme Richardson (1999), explica-nos que o questionário cumpre pelo menos duas funções: descrever características e medir variáveis de grupos sociais. O questionário nos permite obter informações de grande número de pessoas em tempo curto e abranger área geográfica ampla. Além disso, somando-se ao questionário, nos subsidiando-se de outro objeto de pesquisa, qual seja a observação de doze aulas de literatura ministradas em cada turma, para que assim pudéssemos estabelecer um paralelo entre o discurso dos alunos e a prática do professor.

Considerando nosso objeto de estudo e os métodos de pesquisa aqui empregados, a presente investigação se caracteriza como uma pesquisa de campo, de cunho descritivo e interpretativo, que se orienta por uma abordagem qualitativa e quantitativa. De acordo com Moraes e Mont'Alvão (1998), nesse tipo de pesquisa, o pesquisador procura conhecer e interpretar a realidade investigada. O interesse está em

descobrir e observar certos fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los. O emprego dessa abordagem nos permitiu promover um confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre o assunto pesquisado e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.

Para a sustentação teórica desta investigação, nos subsidiamos, basicamente, em estudos realizados por autores como Kato (1985), Kleiman (1993), Geraldí (2000), Zilberman (1985), Martins (2007), dentre outros que tematizam o ensino de leitura na escola. Por fim, a organização desse trabalho se estrutura em duas partes: as discussões teóricas sobre o ensino de leitura na escola e a análise dos dados coletados.

## **2. A leitura na escola**

Na Antiguidade, a leitura era restritamente compreendida como a decifração da escrita, de modo que, para se ler um texto, bastava apenas conhecer o código linguístico e decodificá-lo. Nessa perspectiva, o aprendizado da leitura ocorria por meio de um método analítico, no qual se seguia determinados passos: decorar o alfabeto, soletrar as sílabas, decodificar palavras isoladas, frases, para se chegar à leitura de textos maiores. Conforme Martins (2007), esse era o método empregado pelos antigos gregos e romanos para alfabetizar um pequeno grupo de privilegiados, que, a partir de então, passariam a integrar-se efetivamente na sociedade.

Mesmo passados muitos séculos, vários professores não conseguiram superar essa prática mecânica do aprendizado de leitura, visto que prevalece a *pedagogia do sacrifício*, do aprender por aprender, sem se colocar o porquê, como e para quê, de modo que não se compreende a funcionalidade real da leitura e o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade. Além disso, mesmo com a popularização e gratuidade da escola pública, a leitura parece ainda não ser uma prática constante na vida de todos os cidadãos (MARTINS, 2007). Isso porque o seu aprendizado ocorre prioritariamente na escola, já que grande parte de nossos alunos não possuem, em seu ambiente familiar, um incentivo ao desenvolvimento do hábito de ler. Assim, a leitura passa a ser concebida por eles como uma mera tarefa escolar.

A leitura não deve ser entendida simplesmente como uma atividade que será apresentada ao professor, ou seja, como o cumprimento de um dever ou obrigação. De

acordo com Solé (2008), a leitura deve ser vista pelos professores e pelos alunos como uma prática voluntária e prazerosa, um instrumento de informação, mas também de deleite. Assim concebida, a leitura possibilitará a formação global do indivíduo, a sua preparação para o convívio e atuação nas esferas sociais, políticas, econômicas e culturais (MARTINS, 2007).

No Ensino Médio, a leitura é um dos meios mais importantes na escola para a aquisição de novas aprendizagens, pois os alunos já conseguem realizar leituras de modo mais independente, podendo, inclusive, selecionar aquilo que mais lhe interessa ou que melhor servirá a determinados propósitos. Mesmo assim, é indispensável a participação do professor como mediador desse processo, pois, muitas vezes os alunos chegam ao Ensino Médio apresentando dificuldades de leitura. Na verdade, essas dificuldades se iniciam já nas primeiras séries do Ensino Fundamental, quando os professores ainda utilizam textos muitas vezes ultrapassados e distantes da realidade do aluno, perdurando até o Ensino Médio, e quando não ao Ensino Superior.

Segundo Solé (2008), não se deve iniciar nenhuma atividade de leitura sem que os alunos sejam motivados para ela, ou seja, sem que lhe atribuam sentido. Os alunos precisam saber o que fazer, por que fazer e sentir que são capazes de fazê-lo. Eles precisam conhecer os objetivos que se pretende alcançar com a leitura, pois o que torna a leitura uma tarefa árdua, tediosa, desmotivada é justamente a falta de objetivos definidos. De acordo com Brown (1984, *apud* SOLÉ, 2008, p. 92), “os objetivos da leitura determinam a forma em que um leitor se situa frente ela e controla a consecução do seu objetivo, isto é, a compreensão do texto”.

Os objetivos dos leitores com relação à leitura são muito variados. Solé (2008) apresenta os objetivos mais frequentemente atribuídos pelos leitores à leitura:

- *Ler para obter uma informação precisa:* se ler para encontrar algum dado que nos interessa, tais como a consulta do jornal para descobrir em que cinema e horário será projetado um filme que queremos assistir, a consultar a um dicionário ou a uma lista telefônica, dentre outros;
- *Ler para seguir instruções:* se ler para se fazer algo concreto, como por exemplo, ler a receita de um bolo, um manual de aparelho eletrônico;

- *Ler para obter uma informação de caráter geral:* se ler quando se quer saber as idéias mais gerais de um texto, como por exemplo, a leitura de uma manchete de jornal;
- *Ler para aprender:* se ler para ampliar os conhecimentos de que dispomos a partir da leitura de um texto determinado. É comum elaborar resumos e esquemas, anotar as dúvidas, estratégias essas, que permitem a elaboração de significados caracterizadores da aprendizagem;
- *Ler para revisar um escrito próprio:* se ler para realizar uma leitura crítica, que poderá levar o aluno a melhorar sua escrita, pois quando se lê o que se escreveu, o autor revisa e adéqua o texto que produziu;
- *Ler por prazer:* se ler por experiência emocional que a leitura pode despertar;
- *Ler para verificar o que se compreendeu:* se ler para dar conta da compreensão, respondendo a perguntas sobre texto, fazendo sua recapitulação.
- *Ler para comunicar um texto a um auditório:* se ler para que certas pessoas – para as quais a leitura é dirigida – possam compreender a mensagem emitida pelo leitor;
- *Ler para praticar a leitura em voz alta:* se ler para verificar a clareza, rapidez, fluência e correção dos alunos, que devem pronunciar adequadamente, respeitando as normas de pontuação e a entonação adequada.

Esses objetivos, conforme ressalta Solé (2008), não devem ser compreendidos a partir de uma ordem hierárquica, como se um sobrepusesse ao outro. Na verdade, todos os objetivos para a leitura aqui apresentados devem ser levados em conta nas mais diferentes situações de ensino e se adequarem às finalidades de cada aula. E são justamente esses objetivos – um ou outro, ou mais de um – que os alunos precisam considerar quando se defrontam com um texto, de modo a perceber que a leitura não é uma prática aleatória, mas é uma atividade necessária não só ao projeto educacional de um indivíduo, mas também ao seu projeto de vida, já que, além de ser um ato que se realiza no âmbito da cognição, a leitura apresenta caráter social, histórico e político (MAIA, 2007).

E é por apresentar um caráter social, histórico e político, que a leitura, de acordo Zilberman (1985), possibilita ao leitor o desenvolvimento de capacidades de compreensão

e investigação de mundo. A leitura, além de uma forma de tomada de consciência das necessidades do leitor, é também um modo de existência, que promove a sua transformação e a transformação do mundo. Portanto, a leitura amplia as possibilidades de interlocução e de interação entre os indivíduos, pois lhes permite compreender, criticar e avaliar os modos de compreensão de mundo, das coisas, do outro e suas relações.

### 3. Análise dos dados

Como já ressaltamos anteriormente, nosso objetivo nessa investigação é verificar como ocorre o trabalho com a leitura nas turmas de Ensino Médio de uma escola pública do Estado do Rio Grande do Norte, procurando observar as práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula e que tipos de leitores a escola está formando. Inicialmente, procuramos conhecer o universo pesquisado, questionando aos alunos sobre seus gostos (ou não) em relação à leitura e que concepções de leitura norteiam suas práticas de leitores. Em um universo de 33 alunos pesquisados, 28 afirmaram gostar de ler e 05 disseram não interessar-se pela leitura. Esse é um dado bastante significativo, pois demonstra que grande parte dos alunos da escola pesquisada apresenta interesse pela leitura, o que é fundamental para o desenvolvimento de políticas voltadas para a leitura na escola.

Conhecendo essa realidade, procuramos verificar como os alunos compreendem a leitura, fazendo o seguinte questionamento: *O que significa ler para você?* De modo geral, os alunos vêem a leitura como forma de descoberta e de busca por conhecimento, sendo, portanto, essencial à sua vivência em sociedade. Abaixo, reproduzimos três fragmentos que retratam as respostas emitidas pelos alunos:

<i>Significa fonte de conhecimento, prazer, diversão, entretenimento, a leitura abre nossa mente para entender várias coisas (A01).</i>
<i>Ler é buscar o conhecimento (A11).</i>
<i>Adquirir novos conhecimentos e viajar dentro de si mesmo (A25).</i>

A resposta do aluno A01 apresenta concepções diversificadas de leitura, compreendendo o ato de ler como fonte de conhecimento, entretenimento, diversão,

dentre outras possibilidades. O aluno A11 apresenta uma concepção mais limitada, já que entende leitura unicamente como busca de conhecimento. Por sua vez, o aluno A25, além de compreender a leitura como forma de aquisição de conhecimentos, também a compreende como uma possibilidade de desenvolver a imaginação, de “viajar dentro de si mesmo”. Essas respostas indicam que os alunos possuem concepções claras acerca da prática de leitura, que se articulam com os objetivos a que se propõem quando lêem um texto.

Conforme as respostas emitidas pelos alunos, a leitura parece ser uma prática constante em seu cotidiano. Assim sendo, procuramos observar que tipos de leitura são frequentemente realizadas por eles. O gráfico abaixo apresenta um panorama geral das respostas dadas:

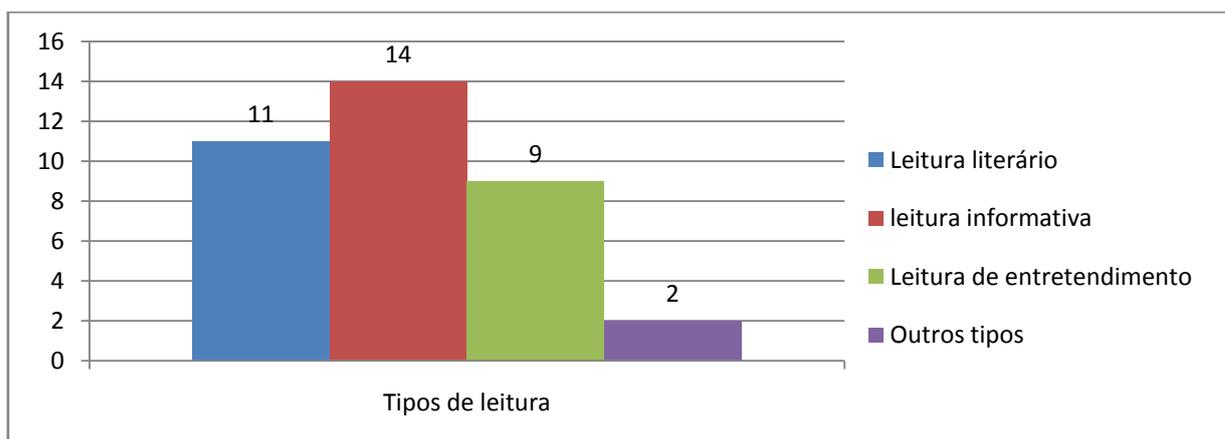


Gráfico 01: Tipos de leitura realizada pelos alunos

De acordo com o gráfico acima, a maioria dos alunos pesquisados (14) se interessam por leituras informativas, cujo principal objetivo é a busca de conhecimentos ou informação acerca de determinado assunto. Os alunos também demonstraram interesse por leituras de textos literários (11) e por textos que promovem o entretenimento (09). Apenas um pequeno número de alunos (02) afirmou gostar de outros tipos de leituras, mas não as identificaram. Esse dado confirma o pressuposto apresentado por Solé (2008) de que no Ensino Médio a leitura torna-se um dos principais meios de aquisição de novas aprendizagens na escola, visto que à medida que o aluno avança na escolaridade ele começa a realizar leituras de forma mais independente, que venham a contribuir com a sua formação.

A partir das observações realizadas em sala de aula, pudemos constatar que essas leituras, geralmente, são realizadas pelos alunos na sala de aula ou na biblioteca da escola<sup>34</sup>. Desse modo, procuramos verificar com que frequência os alunos costumam visitar a biblioteca. Dos 33 alunos pesquisados, 24 afirmaram que frequentam a biblioteca semanalmente, com fins diversos: solicitar empréstimos de livros, realizar pesquisas em mapas e enciclopédias, realizar trabalhos em grupo e leituras silenciosas.

Como as visitas dos alunos à biblioteca são freqüentes, buscamos saber quantos livros eles lêem durante todo ano letivo. Sintetizamos no gráfico abaixo as respostas dos alunos em relação a esta questão:

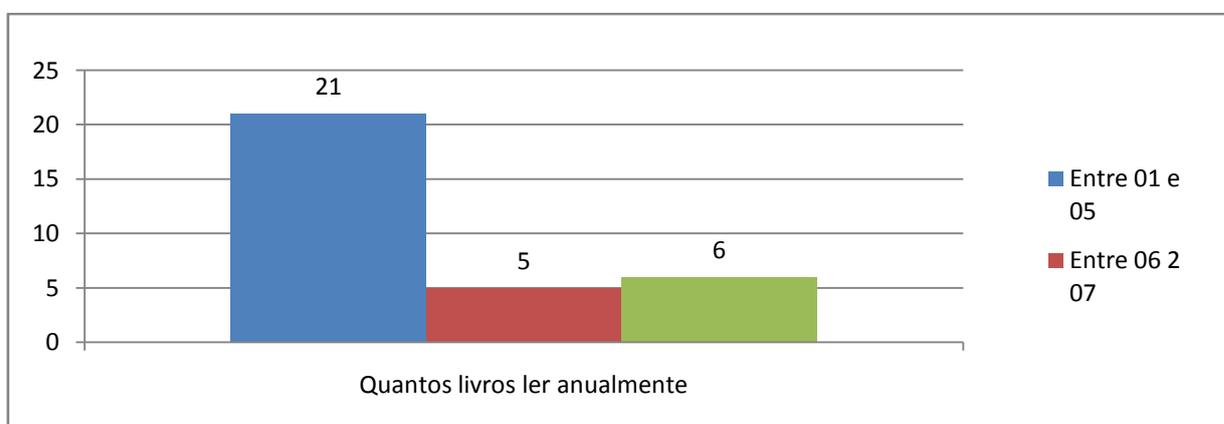


Gráfico 02: Quantidade de livros lidos durante o ano

Os dados apresentados nesse gráfico apontam para uma incoerência nas respostas emitidas pelos alunos, pois, mesmo gostando de ler e frequentando semanalmente a biblioteca escolar, a maioria afirmou ler um pequeno número de livros durante o ano letivo (entre 01 e 05 livros). Foram poucos os que afirmaram ler aproximadamente dez livros no ano (06), o que ainda é um número relativamente baixo. Na verdade, pelo que observamos em sala de aula, os alunos parecem ter uma maior preferência pela leitura de textos curtos, como resumos de obras literárias, artigos de opinião, revistas informativas, textos veiculados na *internet*, textos do livro didático, dentre outros.

<sup>34</sup> A escola pesquisada possui uma biblioteca que apresenta um acervo satisfatório de livros (aproximadamente sete mil livros), pertencentes a diversos gêneros e tipos de textos. Todos os alunos, assim como a comunidade escolar e extra-escolar, podem frequentar a biblioteca nos três turnos e solicitar empréstimos de livros.

Mesmo assim, procuramos observar que gêneros literários os alunos costumam ler com mais frequência. As respostas emitidas estão apresentadas no gráfico abaixo:

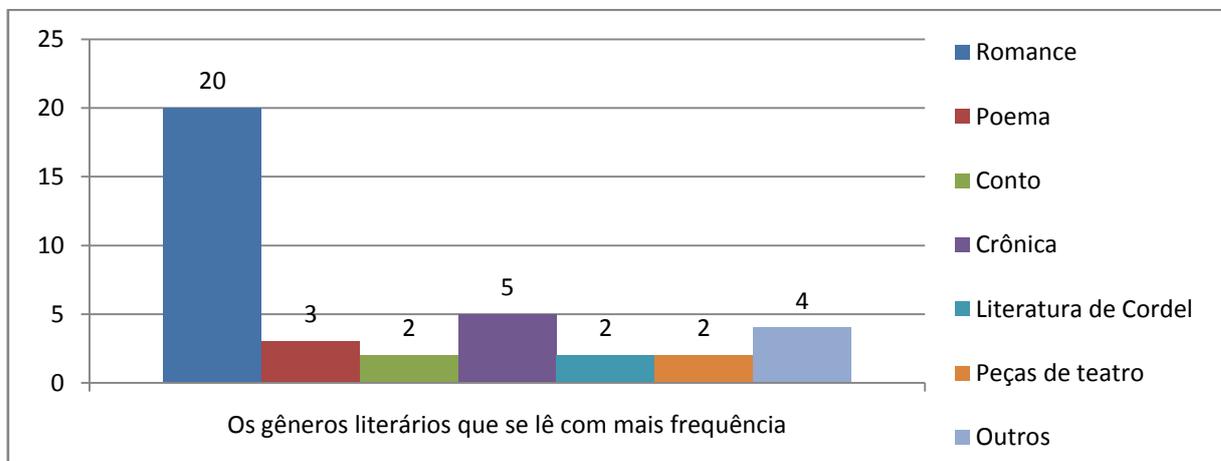


Gráfico 03: Os gêneros literários que os alunos lêem com mais frequência

No gráfico acima, percebemos que os alunos indicaram vários gêneros literários, apresentando preferência pelo gênero romance (20). Há uma grande discrepância entre este e os demais gêneros, o que pode ser um reflexo das práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula. Geralmente, os professores e os próprios livros didáticos sugerem com maior recorrência a leitura de romances, como forma de exemplificar a obra de determinados autores ou as características de certo período literário. Assim, gêneros como a crônica, o poema, o conto, dentre outros, acabam perdendo espaço nas aulas de literatura e nas práticas de leitura dos alunos, que, muitas vezes, restringem-se à indicação do professor.

Além disso, a preferência pelo gênero romance pode representar o interesse dos alunos em realizar leitura das obras indicadas por universidades para o vestibular. Essas obras, geralmente são romances de renomados autores nacionais e regionais. São raras as vezes em que se encontram gêneros como o conto ou a crônica sendo solicitados em exames como estes. Assim, a prioridade que os alunos dão ao gênero romance não é aleatória, mas o resultado das indicações – quando não, imposições – dessas leituras.

Diante dessa realidade, buscamos verificar como os alunos encaram as leituras que são indicadas na escola. Vejamos o gráfico abaixo com as respostas por eles emitidas:

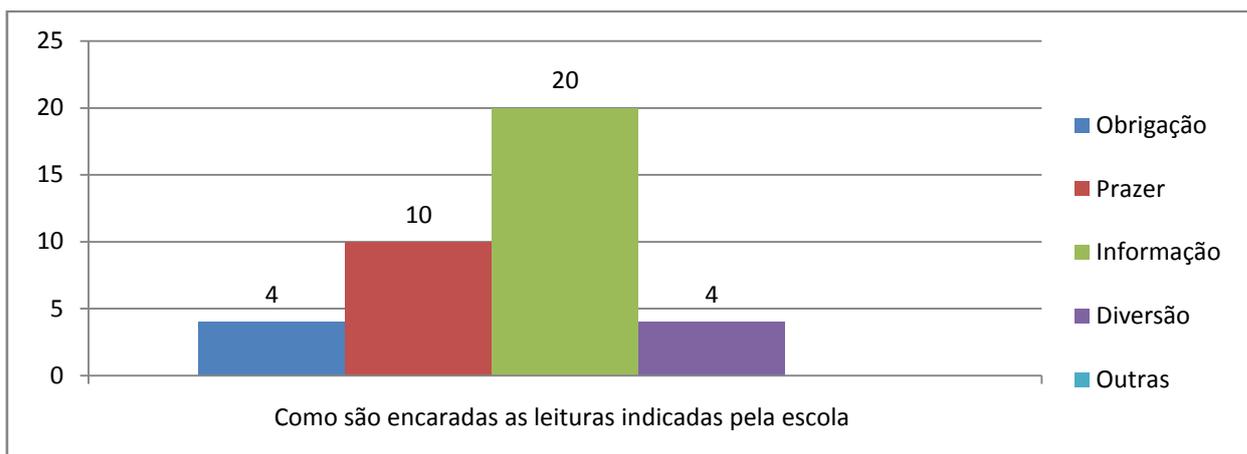


Gráfico 04: Como são encaradas pelos alunos as leituras indicadas pela escola

O gráfico mostra que a maioria dos alunos (20) compreende as leituras indicadas pela escola como fonte de informação e conhecimento. Esse dado comprova que eles vêem a leitura como forma de ampliar seus conhecimentos, melhorando significativamente sua aprendizagem. Além disso, é possível perceber no gráfico acima, que boa parte dos alunos (10) também compreende a leitura como forma de prazer e deleite, o que se constituem em uma realidade bastante estimuladora para o desenvolvimento de projetos de incentivo à leitura na escola. No entanto, é preciso ressaltar que, no universo pesquisado, um pequeno número de alunos (04), concebe a leitura como uma obrigação. Esses alunos necessitam de redirecionamento em sua compreensão de leitura, de modo a perceberem a necessidade e os benefícios que esta pode nos proporcionar.

Ainda procuramos conhecer quais as principais dificuldades que os alunos enfrentam enquanto leitor no processo de compreensão dos diferentes textos que circulam socialmente. Apresentaremos abaixo três respostas que retratam as demais explicações dadas pelos alunos:

*Tenho algumas dificuldades com palavras desconhecidas e também quando o autor fala de épocas que não tenho conhecimento (A12).*

*O significado de algumas palavras por não entender, mesmo com o auxílio do dicionário, muita das vezes não entendo (A26).*

*Algumas palavras que ainda não conheço o significado e frases que não compreendo (A33).*

As respostas apresentadas enfatizam as dificuldades que os alunos têm em compreender determinadas palavras que não fazem parte do seu vocabulário. Na

verdade, mesmo já estando no Ensino Médio, muitos ainda possuem um vocabulário restrito, desconhecendo certos termos mais formais ou técnicos da língua. Além disso, os alunos destacam que encontram dificuldades em ler certos textos que fazem menção a épocas passadas, das quais não conhecem. A resposta de A12 também indica a falta de leitura de mundo, de fatos históricos, geográficos e culturais por parte dos alunos. Como afirma Paulo Freire (1984, p. 11), “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas, antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Portanto, a visão de mundo, a experiência e os conhecimentos prévios são fatores fundamentais para a compreensão dos significados que se atribuem aquilo que é lido.

#### **4. Considerações finais**

Como pudemos perceber nas análises empreendidas nesse estudo, apesar de os alunos apresentarem concepções variadas de leitura – desde prazer até forma de adquirir conhecimentos –, ainda não possuem maturidade e independência para selecionar os textos os quais irá ler, pois se restringem, geralmente, às indicações feitas pelos professores ou por universidades onde irão prestar processos seletivos. Além disso, vimos que os alunos têm preferências por leitura de textos de caráter informativo, deixando a margem certos gêneros como o conto, a crônica, o cordel, dentre outros. A princípio, isto não é um problema, porém, é preciso enfatizar que esses gêneros precisam ter o seu espaço na sala de aula, pois são, assim como os demais, fundamentais para o desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora dos alunos.

Diante dessa realidade, a escola deve aproveitar o potencial que os alunos parecem apresentar e investir na promoção de projetos ou programas de incentivo às práticas de leitura, bem como em cursos de formação para os professores de língua materna, de modo a ampliar seus conhecimentos teóricos e metodológicos.

#### **5. Referências**

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo:Ática, 2000

KATO, Mary A. **No mundo da escrita – uma perspectiva psicolingüística**. São Paulo: Ática, 1985.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas - SP: Mercado das Letras, 1995.  
\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura – teoria e prática**. 1. Campinas: UNICAMP, 1993.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura?** 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MORAES, A. de & MONT'ALVÃO, C. **Ergonomia, Conceitos e Aplicações** – Rio de Janeiro, 2AB, 1998.

RICHARDSON, Roberto J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1999.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 5. ed. São Paulo: Global, 1985.

I Seminário Nacional do Ensino Médio

# SENACEM

História, Mobilização, Perspectivas.

978-85-89872-94-2



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
RIO GRANDE DO NORTE

