

**Francisca da Rocha BARROS Batista**

**A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO SUJEITO-LEITOR:  
ANALISANDO A PRODUÇÃO DE LEITURA NO ENSINO  
MÉDIO DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO  
TECNOLÓGICA DO PIAUÍ – CEFET-PI**

Belo Horizonte – MG  
2001

**A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO SUJEITO-LEITOR:  
ANALISANDO A PRODUÇÃO DE LEITURA NO ENSINO  
MÉDIO DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO  
TECNOLÓGICA DO PIAUÍ – CEFET-PI**

Francisca da Rocha **BARROS** Batista

**A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO SUJEITO-LEITOR:  
ANALISANDO A PRODUÇÃO DE LEITURA NO ENSINO  
MÉDIO DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO  
TECNOLÓGICA DO PIAUÍ – CEFET-PI**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação – Curso de Mestrado Interinstitucional em Ciência da Informação UFPI/UFMG, como requisito parcial à obtenção do grau de mestre.

**Orientadora:**

Professora Dr.<sup>a</sup> Lígia Maria Moreira **DUMONT**  
Doutora em Ciência da Informação - Universidade Federal do Rio de Janeiro

**Co-Orientadora**

Professora Dr.<sup>a</sup> Maria das Graças **TARGINO** Moreira Guedes  
Doutora em Ciências da Informação – Universidade de Brasília

**Linha de Pesquisa**

Informação e Sociedade

Belo Horizonte – MG

2001

BARROS, Francisca da Rocha

B277e A escola e a formação do sujeito-leitor: Analisando a produção de leitura no Ensino Médio do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí – CEFET-PI / Francisca da Rocha Barros Batista. – Belo Horizonte, 2001  
119 p.: il.

1. LEITURA - PRODUÇÃO
2. FORMAÇÃO DO SUJEITO- LEITOR
3. CEFET- PI – ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
4. LIVRO DIDÁTICO
5. PARADIDÁTICO
6. PROCESSO DE AVALIAÇÃO
7. LÍNGUA PORTUGUESA – ESTUDO E ENSINO

CDD 372.414  
CDU 373.5:028.6(812.2)

**A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO SUJEITO-LEITOR:  
ANALISANDO A PRODUÇÃO DE LEITURA NO ENSINO  
MÉDIO DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO  
TECNOLÓGICA DO PIAUÍ – CEFET-PI**

Francisca da Rocha **BARROS** Batista

Dissertação de mestrado apresentada à Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para obtenção do grau de mestre em Ciência da informação.

agosto de 2001

**BANCA EXAMINADORA**

---

Lígia Maria Moreira **DUMONT (Orientadora)**

Doutora em Ciência da Informação, Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Ana Maria Rezende **CABRAL**

Doutora em Comunicação Social, Escola de Comunicação e Artes, da Universidade de São Paulo

---

Maria Beatriz Almeida Sathler **BRETAS**

Doutora em Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais

**A** minha mãe, in memoriam;  
meu pai, pelo exemplo de vida;  
meus filhos: **Sheldon, Stephanie**  
e **Scarlet**, que compõem o livro da minha  
vida e que, em todas as leituras possíveis,  
representam o sentido mais belo, mais  
profundo e infinitamente significativo:  
**O AMOR.**

***“A leitura é essencialmente uma avaliação, uma interpretação de um texto em relação a outro: uma transação.”***

**(Lígia Dumont)**

***“Pensar a leitura como formação implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: Não somente com aquilo que o leitor sabe mas também com aquilo que ele é . Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos deforma ou nos transforma)...”***

**(Jorge Larrosa)**

***“Ler torna o homem perigosamente humano”.***

**(Guiomar de Grammont)**

## AGRADECIMENTOS

A **DEUS**

À minha **FAMÍLIA**

Aos meus **AMIGOS**

Aos professores e alunos do CEFET-PI, sujeitos desta pesquisa

À Diretora Geral do CEFET-PI, Prof<sup>a</sup>. Rita Martins de Cássia

Aos colegas Kennedy e Henrique Flávio pela valiosa contribuição

A **TODOS** que, de alguma forma, torceram e contribuíram para que eu chegasse ao fim desta jornada.

Agradeço, **ESPECIALMENTE**, a você **LIGINHA**, orientadora amiga, pela competência e carinho com que me acompanhou durante todo este processo.

Não poderia esquecer você, **GRAÇA**, pelos “*puxões de orelha*”, dedicação e amizade.

**OBRIGADA!**

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

		p.
<b>QUADRO 1</b>	Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa .....	42
<b>FIGURA 1</b>	Conceituação das atividades de leitura .....	58
<b>FIGURA 2</b>	Fatores alegados como benefícios da leitura .....	68
<b>FIGURA 3</b>	Qualidade dos livros indicados pelos professores de LP ....	70
<b>TABELA 1</b>	Atividades de lazer.....	73
<b>TABELA 2</b>	Programas televisivos.....	76
<b>TABELA 3</b>	Leituras preferidas .....	77
<b>TABELA 4</b>	Influenciadores de leitura.....	79
<b>TABELA 5</b>	Atividades de avaliação da leitura.....	80

## LISTA DE ABREVIATURA E/OU SIGLAS

**CEALE** – Centro de Alfabetização e Leitura

**CEFET-PI** – Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí

**FEI** – Faculdade de Engenharia Industrial

**FUVEST** – Fundação Universitária para o Vestibular

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases

**LP** – Língua Portuguesa

**MEC** – Ministério da Educação

**MINC** – Ministério da Cultura

**MOBRAL** – Movimento Brasileiro de Alfabetização

**PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PNBE** – Programa Nacional da Biblioteca na Escola

**PNDL** – Programa Nacional do Livro Didático

**PUC** – Pontifícia Universidade Católica

**PUCRS** – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

**SEMTEC** – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

**UESPI** – Universidade Estadual do Piauí

**UFPI** – Universidade Federal do Piauí

**UNESCO** – United Nations Educational, Science and Cultural (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura).

## RESUMO

BARROS, Francisca da Rocha. **A escola e a formação do sujeito-leitor**: Analisando a produção de leitura no Ensino Médio do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET-PI). Belo Horizonte: UFMG, 2001. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Ciência da Informação – UFMG/UFPI) – Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2001. 119 p.

Diante da relevância da formação do sujeito-leitor no contexto da sociedade atual e do papel da escola pública como responsável por este processo, verifica-se que, apesar do avanço das tecnologias de informação, o livro persiste como elemento essencial à introdução do aluno no mundo da escrita. Assim, propõe-se a **verificar se as atividades de leitura no ensino de Língua Portuguesa (LP) no Ensino Médio do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET-PI) contribuem para a formação de um sujeito-leitor, capaz de posicionar-se criticamente frente às informações do mundo contemporâneo**. Para tanto, observam-se os seguintes aspectos: concepção de leitura que norteia a prática dos professores de LP; relevância dada ao conhecimento prévio do aluno e ao seu *background*; interação entre os docentes de LP; a relevância atribuída ao livro didático e paradidático; a análise da leitura como atividade de lazer dos alunos e sua contribuição para a formação de um leitor crítico; estratégias adotadas no processo de avaliação da leitura. O universo compreende os alunos matriculados no Ensino Médio no ano 2000 e os professores de LP que ministram aulas neste nível de ensino. Enquanto a coleta de dados abrangeu todos os docentes, no caso dos discentes, através da técnica de amostra probabilística simples, foram sorteados o total de 200. Para eles recorreu-se ao questionário misto. As técnicas de entrevista semi-estruturada e de observação participante foram utilizadas para os dados relativos aos professores. Mediante à análise de conteúdo e revisão de literatura, procedeu-se à análise dos dados, concluindo-se que, em termos genéricos, os docentes carecem de maior interação no desenvolvimento das atividades comuns. Formam eles dois grupos. O primeiro mantém relação dialógica como concepção norteadora de sua prática e, por conseguinte, valoriza o conhecimento prévio do aluno, explora o livro didático e o paradidático de forma adequada,

promovendo, além da mera verificação da leitura, atividades que avaliam o crescimento do aluno enquanto leitor. O outro grupo desconsidera a função social da leitura e, portanto, não valoriza as experiências dos alunos, limitando-se, quase sempre, à interpretação unívoca do livro didático e à subutilização do paradidático. Como decorrência, quando da avaliação, restringe-se apenas a verificar se o aluno fez a leitura.

**LEITURA - PRODUÇÃO  
FORMAÇÃO DO SUJEITO- LEITOR  
PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA  
CEFET- PI – ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA  
LIVRO DIDÁTICO  
PARADIDÁTICO  
PROCESSO DE AVALIAÇÃO  
LÍNGUA PORTUGUESA – ESTUDO E ENSINO**

## ABSTRACT

Barros, Francisca da Rocha. **A escola e a formação do sujeito-leitor:** Analisando a produção de leitura no Ensino Médio do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET-PI). Belo Horizonte: UFMG, 2001. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Ciência da Informação - UFMG/UFPI) - Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2001. 119p.

Before the relevance of the formation of the subject-reader in the present society's context and the role of the public school as responsible for this process, it is noticed that despite the information technologies advancement, the book persists as an essential element for the introduction of the student in the written world. Thus, it is proposed to check if the reading activities in the Portuguese Language (**PL**) teaching at Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (*Federal Technological Education Center of Piauí*) - CEFET-PI contribute to the formation of a subject-reader, capable of stating critically before the information of the contemporary world. Therefore, the following aspects have been noticed: the conception of reading that steers the teachers practice of the PL; the relevance given to the student's previous knowledge and his/her background; interaction among the PL teachers; the relevance attributed to the course book and the supplementary literary book; the analysis of reading as a students' leisure activity and its contribution to the formation of a critical reader; and the strategies adopted in the reading evaluation process. The universe studied includes the secondary school students enrolled in the year 2000 and their PL teachers. While the data collection involved all teachers, in the students' case, through the simple probabilistic sampling, 200 students were cast lots. A compound questionnaire was used with the students. The semi-structured interview and the participating observation techniques were used for the data related to the teachers. The data analysis was done through the contents analysis and the literature review and it was concluded that in general terms the teachers need a greater interaction in the development of the activities which are common to all of them. They form two groups: the first one keeps a

dialogue relationship as the steering conception of their pedagogical practice and therefore these teachers valorize the student's previous knowledge, explore the course book and the supplementary literary book adequately, promoting, besides a simple reading check, activities that assess the development of the student viewed as a reader. The other group does not take into consideration the social function of reading, and so, it does not valorize the student's experience, limiting themselves, almost always to the univocal interpretation of the course book and the underutilization of the supplementary literary book. Consequently, during the assessment, this group is limited to check whether the student read the book or not.

**READING - PRODUCTION**  
**FORMATION OF SUBJECT-READER**  
**PORTUGUESE LANGUAGE TEACHER**  
**CEFET-PI - PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING**  
**COURSE BOOK**  
**SUPPLEMENTARY LITERARY BOOK**  
**EVALUATION PROCESS (ASSESSMENT)**  
**PORTUGUESE LANGUAGE - STUDY AND TEACHING**

## SUMÁRIO

		p.
	<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES .....</b>	6
	<b>LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS .....</b>	7
	<b>RESUMO .....</b>	8
	<b>ABSTRACT .....</b>	10
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>DIALOGANDO COM A LEITURA .....</b>	<b>18</b>
<b>2.1</b>	A leitura como prática social .....	18
<b>2.2</b>	A leitura na escola .....	25
<b>2.3</b>	A formação do sujeito-leitor .....	38
<b>3</b>	<b>CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PIAUI .....</b>	<b>48</b>
<b>3.1</b>	<b>Contextualização .....</b>	<b>48</b>
<b>3.2</b>	<b>O CEFET-PI e a leitura .....</b>	<b>54</b>
<b>4</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>57</b>
<b>4.1</b>	<b>Universo e amostra.....</b>	<b>57</b>
4.1.1	Universo.....	57
4.1.2	Amostra .....	57
4.1.3	Perfil dos respondentes .....	58
<b>4.2</b>	<b>Material de coleta de dados .....</b>	<b>58</b>
4.2.1	Questionário .....	58
4.2.2	Entrevista.....	59
4.2.3	Observação .....	60
<b>4.3</b>	<b>Procedimentos.....</b>	<b>61</b>
4.3.1	Aplicação do questionário definitivo.....	61
4.3.2	Entrevista.....	61
4.3.3	Observação .....	62
<b>4.4</b>	<b>Análise dos dados .....</b>	<b>62</b>
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>64</b>
<b>5.1</b>	<b>Concepção de leitura.....</b>	<b>64</b>
<b>5.2</b>	<b>Conhecimento prévio e “background” .....</b>	<b>70</b>
<b>5.3</b>	<b>Interação entre os professores de LP.....</b>	<b>74</b>
<b>5.4</b>	<b>Importância do livro didático e paradidático.....</b>	<b>77</b>
<b>5.5</b>	<b>Leitura de lazer .....</b>	<b>83</b>
<b>5.6</b>	<b>Estratégia de avaliação .....</b>	<b>92</b>
<b>6</b>	<b>CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....</b>	<b>101</b>
<b>6.1</b>	<b>Conclusões .....</b>	<b>101</b>
<b>6.2</b>	<b>Recomendações .....</b>	<b>103</b>
<b>7</b>	<b>ANEXOS.....</b>	<b>103</b>
<b>7.1</b>	<b>Questionário para os alunos.....</b>	<b>107</b>
<b>7.2</b>	<b>Roteiro de entrevista com os professores .....</b>	<b>112</b>
<b>7.3</b>	<b>Ficha de observação de aulas .....</b>	<b>113</b>
<b>8</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>114</b>

## 1. INTRODUÇÃO

***“Escrever sobre ‘leitura’ e sobre ‘formação do leitor’ é algo que lembra também aqueles filmes com título tipo: ‘O crime no castelo’, ‘A última vítima’, ‘Morte no entardecer’. O expectador já entra sabendo o que vai encontrar”***

**(Afonso Romano de Sant’Anna, 1999)**

Toda escola pública ou privada, pelo menos nos discursos oficiais, constitui, por excelência, um centro formador de leitores. São inquestionáveis as relações existentes entre escola e leitura, uma vez que o indivíduo, para ter acesso à segunda necessita também ter acesso à primeira. No entanto, o que se constata, com freqüência, nos resultados de pesquisas na área de leitura e no cotidiano escolar, são as constantes dificuldades encontradas pelos professores de Língua Portuguesa (LP) com o ensino da leitura. Esses empecilhos, tais como: a falta de incentivo, como a leitura na própria família desde a infância; a política editorial nacional – custo das publicações; carência de bibliotecas infanto-juvenis e precariedade das bibliotecas escolares, sem livros de interesses dos alunos, mais a carência de fundamentação teórica e metodológica por parte dos professores, emperram o trabalho com produção de leitura.

Diante desses obstáculos, os professores nem sempre sabem, e nem sempre se preocupam, como agir de forma a reverter o quadro e promover um trabalho de produção de leitura que contribua para a formação de um sujeito leitor, capaz de identificar num texto as suas leituras plurais, ou, como diz BARTHES (1992), fazer do leitor não mais um consumidor, mas um produtor de textos, à medida que preenche as lacunas existentes na obra lida, mergulhando na ambigüidade dos textos, em busca dos significados mais profundos.

Aliás, tais constatações advêm da experiência empírica da autora, enquanto professora de Língua Portuguesa das redes pública e privada de ensino do Estado do Piauí, bem como coordenadora da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí – CEFET-PI, quando as dificuldades

ora enfrentadas ficam evidentes em vários momentos de sala de aula, reiterando a complexidade que envolve a formação do leitor.

Aqui, é preciso ressaltar que, até 1997, o CEFET-PI tinha como meta exclusiva o ensino técnico que, por sua própria natureza, dedicava à Língua Portuguesa carga horária bastante reduzida, qual seja apenas 300 horas/aula - h/a, em contraposição à média de 450 h/a no caso do Ensino Médio. Além disso, a maioria dos alunos resistia a essa disciplina, argumentando que um técnico em mecânica, edificações etc., não necessita de leitura, principalmente em se tratando de textos literários. Com a introdução do Ensino Médio no CEFET-PI, em 1998, decorrente das mudanças implantadas pela reforma da Educação Profissional, a clientela diversifica-se e as condições para o ensino de Língua Portuguesa, pelo menos no que diz respeito à carga horária, melhoram. E, com elas, as expectativas de os docentes desenvolverem um trabalho priorizando a produção da leitura. Além disso, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, corrobora a possibilidade de mudanças ao apontar, em seu art. nº 22, a finalidade da educação básica, qual seja: *“desenvolver o educando, assegurar-lhe formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos superiores”*. (p. 22)

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a linguagem, por sua própria natureza, é transdisciplinar e é papel da escola garantir, em seu espaço, o uso amplo da linguagem – uma vez que não pode garanti-lo fora dela – como forma de preparar o aluno para competir em igualdade de condições modernas, propiciando, assim, condições de exercitar sua cidadania.

Como o contraste social e econômico do Brasil é imensurável –convive-se simultaneamente com o avanço das novas tecnologias de informação e de comunicação e com o analfabetismo – por mais que a tecnologia se faça presente no campo da informação, a leitura continua como o principal meio de acesso a ela, uma vez que sua disseminação ainda se dá em maior escala por intermédio de textos escritos, até porque mesmo os textos digitais são transmitidos através da escrita. Desta forma, a leitura é fundamental tanto para a formação acadêmica do aluno como para sua formação como cidadão. Sob tal perspectiva, é indispensável um trabalho com leitura que ultrapasse a concepção de decodificação mecânica de signos, uma leitura

como processo de compreensão, que promova a formação global do indivíduo, em que este passe a atuar, também, como produtor de discursos.

Assim, certos de que o processo de leitura não se restringe ao código lingüístico escrito, mas abrange a compreensão de todos os sistemas de signos (verbais e não verbais), esta pesquisa encaminha-se para a produção da leitura no Ensino Médio do CEFET-PI, onde a leitura está mais voltada para o texto verbal escrito, uma vez que, para o professor de Língua Portuguesa, essa modalidade de linguagem é prioritária como instrumento de trabalho. Logo, trata-se de uma problemática relevante, por ser uma questão que repercute na forma de os alunos assimilarem e reelaborarem as informações provenientes das mais diversas áreas de conhecimento e, conseqüentemente, na formação de um ser sensível, inteligente e aberto para o aprendizado constante.

Em suma, tal pensamento suscita a necessidade de um estudo sobre as práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, o que configura o objetivo geral da presente pesquisa: **investigar se as atividades de leitura no ensino de Língua Portuguesa do CEFET-PI contribuem para a formação de um sujeito leitor, capaz de posicionar-se criticamente frente às informações do mundo contemporâneo**. A partir de então, propõem-se os seguintes objetivos específicos e/ou operacionais:

- ❶ Verificar se a concepção de leitura como prática social dialógica, reveladora da palavra e do mundo, envolvendo significação e subjetividade, norteia a prática dos professores de Língua Portuguesa no trabalho com a leitura;
- ❷ Verificar se o professor considera o conhecimento prévio e *background* do aluno no trabalho com a leitura;
- ❸ Analisar a interação entre os professores de Língua Portuguesa, no planejamento e desenvolvimento das atividades de produção de leitura;

- ④ Mensurar a relevância do livro didático e dos paradidáticos (referindo-se, neste contexto, às obras literárias) no ensino de Língua Portuguesa;
- ⑤ Verificar se a leitura de lazer, não proposta pela escola, faz parte das atividades dos alunos e se pode contribuir para a formação de um leitor crítico;
- ⑥ Identificar as estratégias de avaliação no processo de produção de leitura no ensino de Língua Portuguesa.

Para a consecução dos objetivos enunciados, no primeiro momento se dá a revisita à literatura da área, refletindo e analisando questões abordadas por estudiosos, predominando os brasileiros que, inquietos com os problemas da leitura (ou da *não-leitura*) da população do país, mergulham em busca de suas causas e de suas soluções. Neste espaço, são discutidas: **a leitura como prática social**, que destaca a função da linguagem no processo de socialização do homem e a leitura como instrumento de transformação social; **a leitura na escola**, que enfatiza o papel da escola como promotora de transformação social através do ato de ler; e **a formação do sujeito-leitor**, que apresenta a trajetória social do conceito de sujeito, a importância de sua formação para o exercício da cidadania, bem como os obstáculos que se apresentam para a construção desse leitor.

O terceiro capítulo descreve o perfil do CEFET-PI, com o intuito de contextualizá-lo e facilitar a compreensão dos resultados obtidos. Destaca-se, então, o seu papel no Estado, enquanto centro de excelência e de referência para a sociedade, enfatizando as mudanças que marcam sua trajetória, especialmente o processo de transformação de Escola Técnica Federal do Piauí em Centro Federal de Educação Tecnológica e a implantação do Ensino Médio, bem como seu desempenho no que concerne à promoção de atividades de leitura.

Os procedimentos metodológicos constituem o quarto capítulo. São apresentadas a metodologia e as técnicas utilizadas para efetivação da pesquisa,

assim como a justificativa para escolha de cada uma delas. Nesse capítulo também são caracterizados o universo e a amostra, objetos deste trabalho.

O capítulo seguinte discorre sobre os dados coletados e os resultados apreendidos, analisados à luz do referencial teórico estudado. Com base nesses resultados, o capítulo cinco sintetiza as conclusões alusivas à avaliação da produção de leitura no ensino de Língua Portuguesa – a partir do discurso do professor, dos dados fornecidos pelos alunos e das atividades desenvolvidas nas aulas de leitura. Também se apresentam sugestões que visam a minimizar parte da problemática detectada com a produção de leitura no CEFET-PI. Ao final, sugere listagem das fontes utilizadas ao longo do trabalho.

## 2 DIALOGANDO COM A LEITURA

***“ E por ser um instrumento de aquisição e transformação do conhecimento, a leitura, se levada a efeito crítica e reflexivamente, levanta-se com um trabalho de combate à alienação, capaz de facilitar ao gênero humano a realização de sua plenitude (liberdade)”.***

**(Ezequiel Teodoro da Silva, 1995)**

### 2.1 Leitura: uma prática social

A leitura constitui uma prática social. O sujeito, ao praticar o ato de ler, engaja-se automaticamente no processo dinâmico histórico-social da produção de sentidos. A leitura, então, é algo que se inscreve na dimensão simbólica das atividades humanas. Por outro lado, falar em atividades humanas é falar em linguagem. É através deste sistema de simbolizações chamado linguagem que o homem entra no universo da cultura e se configura como ser humano, no sentido mais amplo da expressão. Isso porque a essência, a especificidade, a natureza humana residem na linguagem. Noutras palavras: o homem é linguagem, o homem é comunicação. CHAUI (1998) afirma que temos e somos linguagens e que temos acesso ao mundo e ao pensamento através dela. A este respeito, LARAIA (1994) acrescenta que a comunicação é um processo eminentemente cultural, no sentido de que a linguagem humana é um produto da cultura. Se não fosse possível ao homem desenvolver um sistema articulado de comunicação oral, não existiria cultura.

Dentre os artefatos culturais, a língua é, sem dúvida, a instituição básica da sociedade. Entre língua e sociedade não existe apenas uma relação de casualidade, uma vez que, desde que o homem nasce, um universo de signos lingüísticos o cerca e suas inúmeras possibilidades comunicativas permitem contato atualizado com o mundo que o rodeia. O homem é um ser social. Portanto, vive continuamente em interação e comunicação com os outros, com os quais compartilha sua vida cotidiana. E essas

relações interacionais homem-mundo só se realizam porque existem diferentes linguagens que medeiam as situações específicas de comunicação.

A visão de mundo defendida por BAKHTIN (1995) alicerça-se numa concepção radicalmente social do homem. Na opinião de FARACO (*apud* TAROCCO, 1999, p. 30), *“trata-se de apreender o homem como um ser que se constitui na e pela interação, isto é, sempre em meio à complexa rede de relações sociais de que participa permanentemente”*. Essa atividade sócio-semiótica – que acontece entre indivíduos organizados socialmente – é o que representa a realidade fundamental da linguagem. Baseado na perspectiva de que o *eu* se constrói em cooperação, os eus são *“autores”* uns dos outros, BAKHTIN (1995) considera o dialogismo o princípio formador da linguagem e a condição do sentido do discurso. Para ele, a linguagem é dialógica e complexa, por sua própria natureza:

*“O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.” ( p. 109).*

A linguagem permite, por ser flexivelmente expansiva, objetivar um grande número de experiências, pelas quais se pode passar durante a vida. Permite, também, agrupar em categorias nossas experiências, de modo que estas tenham sentido não só para nós, como também para os outros. Essa capacidade da linguagem de transcender o *“aqui e agora”* faz com que, através dela, um mundo inteiro seja atualizado em qualquer momento. A linguagem é capaz de transpor completamente a vida cotidiana, ao referir-se a experiências inerentes a áreas específicas de significação, abarcando esferas separadas da realidade, como por exemplo, quando se interpreta o significado de um sonho integrando-o lingüisticamente na ordem da vida cotidiana. A maneira lingüística pela qual se processou essa transcendência pode ser denominada de linguagem simbólica.

Para TAROCCO (1999), o homem é um animal simbólico, pois produz e é produzido pelas formas simbólicas, que compõem toda a cultura – os ritos, as instituições, as relações sociais, o costume, a linguagem verbal, por exemplo. De modo

particular, a cultura se constrói e se propaga via linguagem verbal, em suas modalidades escrita e oral. A memória, as tradições de um povo – suas lendas, seus mitos, suas crenças, suas canções, seus valores mais arraigados, suas mais diversas manifestações culturais – são preservadas e transmitidas às gerações seguintes por meio da oralidade popular, que integra o folclore das inúmeras comunidades. Pela linguagem escrita, isto é, pela literatura lato sensu (todas as manifestações escritas de um povo) e stricto sensu (as manifestações escritas de um povo, mas com valor estético) também se elabora e se divulga a cultura da humanidade.

Graças à linguagem – fato exclusivamente humano - as experiências do homem são contínuas e os conhecimentos acumulados, fruto das objetivações humanas, transmitidos de uma geração a outra. Dessa forma, a linguagem é responsável pelo crescimento cultural do ser humano. A cultura entre os homens revela perenização. Cada geração herda, pela palavra e por tradição, o conhecimento acumulado de seus antecessores, acrescenta contribuições decorrentes de suas experiências e observações, transmitindo esse conhecimento às gerações seguintes.

Na concepção de ECO (1991), a humanidade instaura-se quando se instaura a sociedade, e isso só acontece no momento em que há “comércio “ de signos. Com o signo, o homem evolui da percepção bruta para a abstração. E é a abstração que determina a existência do conceito. A característica fundamental do signo é a sua pluralência, decorrente do confronto de índices de valor contraditórios, e são estas contradições que tornam o signo vivo, capaz de evoluir. No entanto, SOUZA (1994, p.43) alerta para o perigo do uso do caráter ideológico do signo para a deformação do ser, lembrando que o signo é também o espaço onde se desenvolve a luta de classes e que “a classe dominante exerce o papel de ocultar a luta dos índices sociais de valor dos signos, tornando-os monovalentes, ou seja imprimindo e privilegiando um sentido único para as coisas, gestos, atos, palavras...”. Não havendo pluralência, não há como superar a alienação imposta pelas regras de consumo na sociedade de classes.

Conforme ECO (1991), os textos são o lugar onde o sentido se produz e a significação só aflora através deles. O texto não se constitui apenas de um aparato de comunicação, mas também de um instrumento de questionamento dos sistemas de significações que preexistem a ele: “a chamada cadeia significante produz textos que

trazem consigo a memória da intertextualidade que os alimenta. Textos que geram, ou podem gerar, variadas leituras e interpretações; no máximo infinitas” (p.31).

Para que o homem tenha acesso ao mundo da cultura e a todo o universo de significações que constituem o texto, é preciso que leia. Como defende SILVA (1985), toda sociedade constrói uma memória cultural e a leitura é um dos meios de conhecimento e de modificação dessa cultura. Desta forma, a leitura se apresenta como possibilidade de transformação cultural futura.

O ato de ler, assim como o de escrever, representa em todas as sociedades letradas prática social básica, a ponto de, como enfatiza COOK-GUMPERZ (*apud* MARCUSCHI, 1991, p. 34) “os índices de alfabetização serem de fato vistos como indicadores da saúde de uma sociedade e um barômetro do clima social”. Mas a alfabetização não se restringe a simples habilidade de ler e escrever. É uma habilidade que recebe irrestrita aprovação da sociedade, institucionalmente incentivada, “com o status de virtude de caráter normativo e prescritivo” (p.39). Daí a necessidade de uma prática de leitura que ultrapasse os limites da decodificação mecânica de signos, de uma prática que prepare leitores capazes de não só participarem da sociedade na qual convivem, mas principalmente de tentarem transformá-la. Para tanto, é necessário, dentre outros aspectos, que o professor atente para o caráter social do ato de ler e propicie a seus alunos oportunidades para a prática da sociabilidade, uma vez que, no momento da leitura, trocam-se valores, crenças, gostos, que não pertencem só ao leitor, nem ao autor do texto lido, mas a todo um conjunto sócio-cultural.

A história da prática da leitura, como toda ação social, acompanha o movimento da sociedade. DUMONT (1998) salienta que nas sociedades dos séculos XVI a XVIII, o aumento da circulação do escrito transforma as formas de sociabilidade, permitindo novos pensamentos, provocando, inclusive, modificações de poder. Cita, como exemplo, a evolução da sociedade inglesa que teve a leitura como responsável por alguns progressos, exemplificando com o fato histórico que registra a superioridade do exército inglês: pelo fato de saber ler, pôde receber e decifrar ordens escritas. Outro avanço social provocado pela propagação da leitura é a formação de classes operárias bem informadas e estruturadas, que recuperaram sua cidadania através de lutas sociais, alicerçadas por sindicatos e associações. Também a religião, que à época (séculos XVII e XVIII) principalmente na Inglaterra, funciona como fator de

erradicação do analfabetismo. Extensas campanhas apoiadas pelo governo são feitas com o objetivo de permitir a todos os fiéis acesso à palavra de Deus. Entretanto, vale ressaltar que, nesse caso, a meta da alfabetização é essencialmente a catequização. Qualquer tentativa de leitura além da decifração das palavras, é considerada heresia. O trabalho de busca de significados para o lido, ou seja, a leitura interpretativa, é veementemente proibido e considerado crime. A ação de interpretação é exclusiva dos clérigos católicos.

Tal prática, longe de formar um leitor ativo, um leitor-sujeito, preocupa-se apenas em formar “*recipientes*” da palavra de Deus. Com o advento do Iluminismo, a partir da Renascença, a leitura escapa das rédeas do poder. O leitor descobre-se capaz de decifrar sozinho o texto. Aperfeiçoa suas competências de leitura e a noção de sujeito começa a ganhar espaço. No entanto, a leitura, nesse período, assume caráter pragmático e objetivo e tem como finalidade buscar informações ou a meditação, escamoteando qualquer evasão ou fantasia.

O desenvolvimento das técnicas de reprodução da escrita e da imagem também contribui para a variação dos objetivos da leitura. A forma de apresentação dos textos escritos, que antes da invenção da escrita eram manuscritos, conquista aspectos importantes, tais como: introdução de espaços em branco separando as palavras; o uso de pontuação; a paragrafação; o enquadramento de chamadas e de resumos. A invenção da imprensa, proporcionando maior reprodução de jornais, revistas e livros, bem como, o desenvolvimento da escolarização, amplia e diversifica o público leitor, acarretando, conseqüentemente, a mudança das formas de leitura: da oral em público, para a silenciosa. Esse fato implica maior autonomia do leitor, que passa a apropriar-se mais livremente do texto. Surge aí a “*leituramania*”, decorrente do aparecimento da literatura de massa, conseqüência “*natural*” da explosão de uma literatura popular. Os pedagogos, preocupados com a leitura em exagero, criam várias campanhas de esclarecimento sobre o mal que esta prática pode provocar.

No campo político, a revolução democrática determina o avanço irrefreável das formas de participação popular, no rumo de um sistema comunitário fundado na igualdade entre todos os seus membros. Em outras palavras: na busca da cidadania. É oportuno destacar que para os indivíduos desempenharem papel de cidadãos

responsáveis necessitam de informações adequadas que fundamentem suas decisões, de maneira sólida e racional, como expresso no pensamento de CABRAL(1995, p.41):

*“A construção da cidadania passa, necessariamente, pela questão da informação, pois tanto a conquista dos direitos políticos como dos direitos civis e sociais dependem fundamentalmente do livre acesso à informação e de sua ampla circulação e distribuição na sociedade; sem ela, torna-se inviável o pleno exercício da cidadania.”*

A este respeito, SILVA (1995) ressalta a leitura como um instrumento de aquisição e transformação do conhecimento e, por isso, capaz de combater a alienação e proporcionar ao indivíduo a sua liberdade, desde que trabalhada de forma crítica e reflexiva. Ao relacionar leitura e cidadania, é relevante apontar o caráter universal do ato de ler: a leitura é universal, uma vez que todo indivíduo está internamente capacitado a ela, pois possui potencial biopsíquico capaz de atribuir sentido a qualquer tipo de linguagem, a partir de estímulos sociais.

No entanto, estes estímulos sociais nem sempre são proporcionados a todos. CHARTIER (1991), analisando as taxas de alfabetização na Europa entre os séculos XV e XVIII, detecta várias marcas de discriminação. Primeiramente constata que o número de assinaturas não corresponde ao número de leitores: apesar de todos que assinam o nome saberem ler, nem todos que lêem sabem assinar o nome. Observa também uma grande diferença no número de assinaturas entre homens e mulheres. A escrita é considerada perigosa e inútil para o sexo feminino. Por isso, as mulheres são excluídas do processo da escrita e, conseqüentemente, escrevem menos. Constata, ainda, que o privilégio de assinar o nome está correlacionado à atividade econômica e à condição social dos grupos.

No Brasil, a história do acesso à instrução escolar, portanto, à leitura e à escrita, também é marcada por várias discriminações. Exemplificando: os homens pardos – por culpa das próprias autoridades da Colônia, que ignoravam as ordens do rei – tinham muitas vezes sua admissão aos colégios recusada. Também no campo da educação restrita à sobrevivência, a discriminação se faz presente. SOUZA (1997) ressalta que, até certo tempo, apenas os homens de classe abastarda tinham direito a aprender a ler, escrever e contar, só depois, esse direito foi estendido a todos os

homens. Às mulheres ensinavam os afazeres considerados femininos, como coser, lavar e fazer rendas. Diante dessas considerações, é relevante registrar a afirmação de SILVA (1995, p.11): “qualquer retrospectiva histórica voltada à análise da presença da leitura em nossa sociedade vai sempre redundar em aspectos de privilégio de classe e, portanto, em injustiça social”. Paradoxalmente, em nosso meio, nunca houve democratização do acesso à leitura e aos livros. Do mesmo modo, a crise da leitura é um mal que vem sendo reproduzido desde o período colonial, assim como a reprodução do analfabetismo, carência de bibliotecas e inexistência de políticas concretas para a popularização do livro.

Acredita-se que a leitura como forma de atribuição contínua de significados é um importante meio de libertação de qualquer povo. Para tanto, deve ser trabalhada como possibilidade de ruptura com os laços ideológicos que permeiam os textos, as informações que circulam no meio social. É necessário que a leitura transforme-se em “operação de caça”, que ultrapasse as muralhas do sentido literal, do unívoco, em busca dos sentidos plurais. Ou ainda: “pescar” o não dito, ler o que está por trás das entrelinhas, reiterando ORLANDI (1988, p.11), para quem “saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente”. Isto porque, se, na leitura, procura-se estabelecer quase sempre o que o autor quis dizer e nunca o que o leitor entende, são as histórias, experiências e circunstâncias de vida de cada leitor que determinam as diferentes leituras de um texto, como BARTHES (1992) ressalta. A leitura reveladora da palavra e do mundo, produtora de sentidos, constitui verdadeiro instrumento de luta contra a ignorância e a alienação. A aprendizagem da leitura relaciona-se ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuação social, política, econômica e cultural. Como afirma BRETAS (2000):

*“o exercício da cidadania cultural passa pelo direito de compartilhar da informação e do conhecimento, viabilizado pela capacidade de leitura dos consumidores de bens simbólicos. Entretanto, não só o direito à leitura é suficiente para tal exercício: é necessário também incorporar o direito à expressão, convertendo leitores em produtores de textos, a serem veiculados em canais de comunicação conquistados pela sociedade.”*

Em outras palavras, de acordo com SILVA (1995), a leitura relaciona-se com a formação da cidadania do indivíduo, lembrando que leitura é diálogo, e mais, expressa interação verbal entre indivíduos socialmente determinados, o que configura, em última instância, a leitura como prática social.

## 2.2 Leitura e escola

O início do século XXI é marcado mudanças culturais, que desenham um novo cenário e exigem mudanças na educação e, em particular, no ensino de leitura. Diante da complexidade de novas formas de ler e de escrever, a formação de um leitor deve primar por indivíduos capazes de compreender o mundo atual, leitores críticos, que desvelem os significados possíveis mascarados nos textos. Como a escola é a entidade-mor responsável pelo ensino da leitura, cabe a ela refletir e redirecionar sua postura diante dessa prática que pode, dependendo de como for conduzida, transformar o aluno num leitor ou distanciá-lo de qualquer leitura.

A discussão sobre a prática de produção de leitura na escola, com certeza, é uma tarefa bem mais complicada do que o reconhecimento da importância do ato de ler, pois apesar de se tratar de uma constatação unânime, as condições reais de concretização do trabalho com a leitura podem ser adversas à produção da leitura crítica.

Sabe-se que no “*reinado*” do positivismo, nos diversos campos de conhecimento, a leitura era encarada como algo mecânico, isto é, mera decodificação dos signos, que valoriza os elementos formais do texto. É a leitura concebida simplesmente como meio de receber mensagens. Essa concepção de leitura como decodificação da palavra escrita é apontada pelos pesquisadores da área – KLEIMAN e AGUIAR, por exemplo – como responsável pelo fracasso escolar do aluno.

Segundo KLEIMAN (1996), o fracasso na formação de leitores provoca o insucesso geral do aluno nos ensinos fundamental e médio, o que significa dizer que o ensino de leitura é fundamental para solucionar os problemas relacionados ao pouco aproveitamento escolar, uma vez que constitui exigência presente em todas as disciplinas acadêmicas ofertadas pela escola. Daí a responsabilidade pela orientação

da leitura e pela formação do aluno-leitor não ser exclusiva dos professores de Língua Portuguesa, mas também dos professores das outras disciplinas. Corroborando tal pensamento, MARTINS (1994) considera a leitura uma ponte para o processo educacional eficiente, pois proporciona a formação integral do indivíduo. Emerge desse pensamento a relevância de um projeto interdisciplinar de leitura, em que a união dos esforços de todos os professores das disciplinas que compõem o currículo escolar estão direcionados a um centro de interesse comum, nesse caso, a promoção da leitura, mas contemplando também objetivos específicos de cada disciplina e atentando, na medida do possível, para atividades que contemplem o exercício da cidadania.

Vale salientar que, para as autoras ora citadas, leitura não se resume na decodificação de signos, mas, é, principalmente, um trabalho de atribuição de sentido às coisas, de interação com o que se lê, de interpretação dos signos, enfim, é um processo mental muito mais complexo: é um trabalho de produção. Leitura, nesse sentido, só pode ser participante e rica, em nível individual e social. E é essa prática de leitura que se apresenta como possibilidade de divórcio com os laços ideológicos que fazem da escola espaço de reprodução do discurso da burguesia. Só adotando essa postura, a escola atinge sua razão de ser, retomando sua função original: a de ensinar o aluno a ler de forma integral.

No entanto, nem sempre o contexto escolar propicia o trabalho com a leitura como produção de sentidos. Às vezes, não são estabelecidos nem mesmos os objetivos e propósitos a que se quer chegar com a leitura. Essa atividade nas aulas de Língua Portuguesa resume-se, na maioria das vezes, a práticas tradicionais consagradas – restritas à transcrição a idéia central do texto, por exemplo. São práticas que não permitem o diálogo entre o leitor e o texto. Desprezam as questões relacionadas com as identificações pessoais que cada leitor constrói frente a um texto e impedem a formação de um leitor consciente e participativo, uma vez que têm limitado o trabalho com a língua viva, que articule o signo lingüístico e a vida no espaço social em que se constituem.

Nessa mesma linha de pensamento, GERALDI (1985) destaca, como um dos principais problemas do ensino de LP, a excessiva preocupação dos professores em aprimorar a mecânica da leitura, e esquecer que esta habilidade, que deve ter seu

lugar respeitado nos primeiros anos de escola do aluno, é apenas um passo para uma leitura que penetre na mensagem, que analise criticamente o texto.

Para SILVA, ZILBERMAN (1991), é fundamental que os professores assumam, como sujeitos, o desafio da prática do dia-a-dia das salas de aula, dos livros, das situações de leitura, ou seja, que enfrentem o desafio de ensinar a ler e a gostar de ler. Só o embate frontal à alienação imposta, o tratamento cuidadoso e sensível para com as necessidades provenientes da prática pedagógica e a participação decisiva na história da educação dos leitores são capazes de reverter a situação da leitura. Dessa forma, é necessário que os professores assumam uma postura política diante da história da produção da leitura e da formação do leitor, para que haja interação entre teoria e prática. Essa situação da leitura, dentro do contexto educacional brasileiro, destaca-se como uma das permanentes fontes de inquietação, uma vez que continua a representar um grande enigma, como SILVA (1992) corrobora.

Em termos históricos e segundo ZILBERMAN; SILVA (1991), a leitura é elevada à condição de um campo particular de pesquisa teórica e metodológica a partir da década de 70. Tem início nessa década, ao lado da pesquisa sobre o produto da leitura, o desenvolvimento do interesse pelo processo de leitura, auxiliado pelo surgimento da teoria da informação e pela propagação do uso do computador, conforme registro de CAVALCANTI (1989). Até então, predominavam pesquisas relacionadas com os hábitos e preferências dos leitores, discussões sobre o ensino da literatura e propostas apontando métodos inovadores sobre a forma de alfabetizar. Mas, graças ao desenvolvimento das ciências da linguagem, é conferido um novo *status* à leitura, de um lado libertando-a de seus laços mais próximos à alfabetização e à escrita e, do outro, ampliando seu espaço de atuação, pois passa a incorporar as contribuições da teoria da literatura e pedagogia – áreas mais consolidadas – e da psicolinguística, sociolinguística e análise do discurso – áreas de expansão mais recente. No entanto, a popularização do tema não acontece tão somente como decorrência deste fato. Paralelo à renovação no campo intelectual, ou seja, do alinhamento da ciência brasileira aos mais recentes estudos lingüísticos em outros países, principalmente da França, destacam-se problemas particulares da sociedade brasileira que afetam a leitura de forma particular a que, convencionalmente, se denomina de “crise de leitura”. Essa denominação compreende os aspectos: a

verificação das carências na área educacional, incluindo as deficiências da alfabetização; a pouca leitura de textos em sala de aula; a quase sempre lastimável qualidade do material a ser lido; a concorrência dos meios de comunicação e das novas tecnologias de informação, dentre as quais se sobressai a internet, que, conforme muitos educadores, distanciam o público do material escrito e criam outros hábitos de consumo, que prejudicam a relação do leitor com o mundo social e cultural .

Como decorrência de todos esses fatores, a leitura transforma-se não só numa área para pesquisa, mas também num espaço para discussão das ansiedades, inquietações e dúvidas dos profissionais da educação que, conscientes da relevância da leitura para a formação geral do educando, buscam alternativas que viabilizem a formação do leitor no contexto escolar. Como resultado dessa preocupação, tem-se a intensificação dos estudos, a partir da década de 80, através da realização de congressos, cursos e livros, contendo propostas teóricas, metodológicas e políticas, com o fim de apontar caminhos para minimizar a problemática. Mesmo assim, e não obstante o empenho dos profissionais, a maioria dos estudos segue uma tendência de esfacelamento da matéria , isto é:

*“cada especialista dirigindo-se a outros do mesmo setor formulando a alternativa referente a esse. Em decorrência, a leitura, presente em vários campos do pensamento científico contemporâneo, acaba por ser examinada de modo segmentado, abandonando-se a visão integrada que beneficiaria a todos, investigadores e educadores”.* (ZILBERMAN; SILVA, 1991, p. 8)

Aliás, a leitura mantém uma ligação íntima com o projeto educacional e com a própria existência do indivíduo, uma vez que o ato de ler é parte integrante e fundamental da vida humana. No que concerne à realidade educacional brasileira, é ainda SILVA (1992) quem visualiza cinco funções para a leitura:

- **leitura como atividade fundamental a todas as áreas do conhecimento e à própria vida** – forma de acesso à herança cultural escrita, que constitui parte do patrimônio simbólico do homem;

- **leitura como determinante do sucesso acadêmico do aluno e, de forma adversa, da evasão escolar;**
- **leitura como meio de o ser humano situar-se com os outros** – a leitura dos livros introduz o homem no mundo da ciência e da cultura;
- **leitura como recurso de combate à massificação dos meios de comunicação de massa;**
- **leitura como possibilidade de aquisição de diferentes conhecimentos e conseqüente ampliação de experiência, de posicionamento crítico, bem como do desenvolvimento da autenticidade e da criatividade do ser que aprende.**

Observa-se, pois, a partir dessas funções que a leitura vai além dos aspectos utilitaristas, representando,

*“ em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender o mundo.” ( SILVA, 1992, p. 45).*

SMITH (*apud* MARIA, 1994) chama a atenção para o fato de, principalmente na escola, considerar-se toda leitura aquisição de informações, relegando, dessa forma, suas outras finalidades. Em sua visão, o que motiva o indivíduo a fazer determinada leitura é muito mais a experiência e o prazer que se pode obter através dela do que a simples “*garimpagem*” de informações. Na mesma linha de pensamento, SMITH (1989, p. 175) acrescenta que a experiência é estar vivo, em permanente interação com os diversos mundos, quer sejam reais ou imaginários. O ser humano não vive para adquirir informação, porém a informação, bem como o conhecimento, por exemplo, “*vem com a experiência de estar vivo*”.

AGUIAR; BORDINI (1988) discorrem sobre os diferentes interesses de leitura, os quais advêm de uma necessidade que tanto pode ser informar-se sobre algo da

atualidade, seguir uma orientação, como entreter-se ou estudar. O interesse pela leitura é um aspecto favorável à atividade de leitura, e como tal, deve ser observado pelo professor, sem perder de vista o fato de que este interesse varia de aluno para aluno, de indivíduo para indivíduo. Prosseguindo, acrescenta que, dentre outros fatores, a idade do leitor influencia seus interesses. A este respeito BAMBERGER, citado por essas autoras, identifica cinco fases de leitura, que vão da infância à adolescência, a saber:

- **1ª Fase: (de 2 a 5 ou 6 anos)** – fase do egocentrismo, na qual a criança tem dificuldades de distinguir o mundo externo do mundo interno. É a fase da leitura dos livros de gravuras e dos versos infantis;
- **2ª Fase: (de 5 a 8 ou 9 anos)** – é o período da magia dos contos de fadas, lendas, mitos. A fantasia subsidia a criança na resolução de seus conflitos e na adaptação no mundo;
- **3ª Fase: (9 a 12 anos)** – fase intermediária entre o pensamento mágico e o real. A temática ambiental e factual proporciona ao aluno a apropriação da realidade, sem rompimento brusco com a magia;
- **4ª Fase: (12 a 14 anos)** – é a faixa etária da pré-adolescência. A leitura de enredos de aventura e histórias sentimentais vão ao encontro das necessidades do leitor, então voltadas para as sensações, o convívio social, e o conhecimento da própria personalidade;
- **5ª Fase: (14 a 17 anos)** – período da maturidade da leitura. Os temas ligados a viagens, à história, ao amor, os romances biográficos e a literatura engajada orientam o jovem que, nessa fase, precisa ordenar conceitos e estruturar seu universo.

Ainda dissertando sobre o interesse de leitura, AGUIAR; BORDINI (1988) afirmam que este varia também em qualidade, conforme a escolaridade do aluno. Nesse sentido, delinham os seguintes níveis de leitura:

- **pré-leitura** – desenvolvimento das habilidades e capacidades que tornam as crianças aptas ao aprendizado da leitura. O desvelamento do sentido ocorre, então, mais através do visual do que do verbal;
- **leitura compreensiva** – início da decifração do código escrito, através da leitura de sílabas e de palavras, por meio do processo de alfabetização;
- **leitura interpretativa** – leitura mais complexa, incluindo a interpretação das idéias do texto, maior fluência do leitor e aquisição de conceitos de espaço, tempo, por exemplo;
- **iniciação à leitura crítica** – início do posicionamento crítico do aluno diante dos fatos apresentados pelo texto. Essa fase, que ocorre normalmente na 6ª e 7ª séries, corresponde ao período da formação da personalidade do adolescente e de sua inclusão afetiva e intelectual no mundo dos adultos;
- **leitura crítica** – formulação de juízos de valor pelo aluno e desenvolvimento da percepção estética. Esse período que vai da 8ª série ao ensino médio é caracterizado pela reflexão sobre os problemas sociais e o questionamento sobre as possibilidades de participação na sociedade adulta.

Dentre os tipos de leitura ora mencionados, é a leitura crítica a que mais interessa nesta pesquisa, uma vez que seu universo de estudo é o Ensino Médio, em que é esse o nível de leitura mais explorado pelos professores, em termos genéricos.

Como esperado, há formas distintas de categorização da leitura. MARTINS (1994), por exemplo, com o objetivo de aproximar o processo de leitura aos seus

aspectos mais simples, grosso modo, esquecidos pelos letrados, classifica os níveis de leitura da seguinte forma:

- **leitura sensorial** – leitura não-sistematizada. Relaciona-se com as primeiras opções e sugere as primeiras revelações. Descobrimto, mesmo inconsciente, do que o leitor gosta ou não, através da visão, do olfato, do paladar da audição ou do tato;
  
- **leitura emocional** – aceitação e participação afetiva na realidade exterior;
  
- **leitura racional** – relação dialógica entre o texto e o leitor, com todo seu repertório cultural, e o contexto onde ocorre a leitura. Ampliação das expectativas de leitura do texto e da própria realidade social.

Decerto, esses níveis de leitura não existem isoladamente. Ao contrário são sempre inter-relacionados e complementares. E ainda: não existe hierarquia entre eles. Talvez, devido ao processo de amadurecimento do homem, haja uma tendência de a leitura sensorial vir antes da leitura emocional e esta, antes da racional. De acordo com MARTINS (1994), “erroneamente”, para a cultura letrada, tanto a leitura sensorial, quanto a leitura emocional são inferiores, uma vez que lidam com os sentidos e sentimentos, o que, de certa forma, implica falta de objetividade, comprometimento subjetivo e ideologização. No entanto, a autora discorda veementemente desse ponto de vista e afirma que pode haver a predominância de um nível sobre o outro, mas acredita ser inerente ao ser humano inter-relacionar sensações, emoções e as ações racionais, seja para tentar se expressar, seja na busca da compreensão de si e do mundo. Por isso,

*“a leitura racional acrescenta à sensorial e à emocional o fato de estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe, no ato de ler, atribuir significado ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo das relações sociais” (MARTINS, 1994, p.66).*

A leitura racional, então descrita, aproxima-se, por analogia, à leitura crítica, antes descrita, posto que as duas proporcionam ao leitor o desenvolvimento da reflexão e a formação do senso crítico, por meio de uma leitura que busca o significado velado no texto e no próprio meio social. Para SILVA (1992), no diálogo educacional, o texto representa o ponto a partir do qual professor e aluno desenvolvem a reflexão para a conscientização. Isso só é possível através da leitura crítica, condição única para a educação libertadora. Educação é concebida como projeto, pois recuperando significados que circulam no contexto social, pode propor outros, abrindo perspectivas para novas maneiras de existência. Por isso, é transformação do ser humano e do próprio mundo. Para tanto, é necessário que o homem pratique o exercício dialético da libertação e é nesse exercício que o ato de ler assume sua maior importância.

Como a existência humana se dá através da dialética homem-mundo e a educação é o resultado dessa dialética, através da qual apreende os significados que estão em circulação no interior do seu mundo histórico-cultural, esta deve representar *“projeto de conscientização do mundo, de hominização, mesmo porque homem e mundo são inseparáveis”* (SILVA, 1992, p.77). Em sua opinião, o leitor, para realizar uma leitura crítica, defronta-se com as exigências de constatar, cotejar e transformar, ou seja, um conjunto de atos da consciência entram em ação durante o encontro entre leitor e texto. A constatação do significado da mensagem escrita corresponde à sua compreensão. A partir daí, o leitor posiciona-se diante dela e novos horizontes abrem-se para o leitor, através da experimentação de novas alternativas, que serão efetivadas na transformação, isto é, na ação sobre o documento escrito.

Sob tal perspectiva, a leitura crítica é um projeto, porque sempre conduz à produção de um outro texto, qual seja, o texto do próprio leitor. Por isso mesmo, adotar essa *práxis* de leitura é afastar qualquer caráter opressor de um texto. Mas, essa leitura, assinala SILVA (1992.), exige que o leitor possua experiência prévia sobre o texto escrito. Só assim, será capaz de constatar, cotejar e principalmente transformar.

Compreende-se que para a leitura cumprir sua função social, de combate à ignorância e alienação, dentre outras coisas, é imprescindível que as atividades de leitura em sala de aula estejam norteadas pela certeza de que compreender um texto

escrito é mais que um ato cognitivo: é um ato social, de interação entre dois sujeitos – leitor e autor.

Tudo isso não significa menosprezar o valor do aspecto cognitivo da leitura. Ao contrário. São vários os níveis de conhecimento que entram em jogo durante o ato de ler, e que são imprescindíveis a qualquer processamento discursivo. Dentre estes, o conhecimento lingüístico, que abrange desde a pronúncia das palavras, o domínio de vocabulário e de regras da língua até o conhecimento sobre seu uso, desempenha papel fundamental no processamento do texto. Isto porque, concordando com KLEIMAN (1997), permite a identificação de categorias e de funções sintáticas desses segmentos, fazendo com que o processamento tenha continuidade até chegar à compreensão.

Outro conhecimento importante na compreensão de textos é o chamado conhecimento textual, que corresponde ao conjunto de noções e conceitos sobre o texto. Estas noções sobre estruturas textuais e tipos de discurso determinam as expectativas do leitor em relação aos textos.

Por fim, vale salientar o conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico, adquirido tanto formalmente, como informalmente. Envolve desde o domínio que um profissional tem de sua especialidade até o conhecimento de fatos corriqueiros que fazem parte do cotidiano de cada pessoa. A ativação desse conhecimento é relevante para que haja compreensão do texto lido.

Ainda para KLEIMAN (1997), esses três níveis de conhecimento – o lingüístico, o textual e o conhecimento de mundo – constituem o que se denomina de conhecimento prévio na leitura. O processo de compreensão de um texto caracteriza-se pelo uso de conhecimento prévio. E é a utilização de diversos níveis de conhecimento interrelacionados entre si que torna a leitura um processo interativo.

Aliás, tudo isso retoma as palavras de FREIRE (1994, p.11) ao destacar que a *“leitura do mundo precede a leitura da palavra”*. Por isso, a leitura da palavra não pode deixar de considerar o conhecimento de mundo que cada aluno (leitor) possui, adquirido em seu contexto e em sua realidade. É o que ECO (1997, p. 71) afirma, recorrendo a diferentes palavras:

*“...a condição para que uma obra possa resultar expressiva a quem a percebe é dada pela existência de significados e valores extraídos de precedentes experiências e enraizados de tal modo que se fundem com as qualidades apresentadas diretamente na obra de arte.”*

Desse modo, o professor deve ter a sensibilidade de reconhecer a importância do conhecimento prévio do leitor na compreensão de textos e a necessidade de ser ativado, para que os alunos transformem a leitura numa atividade de busca, no seu passado de lembranças e conhecimentos, dando significado ao texto lido, dentro do preconizado por LAJOLO (1982, p. 59):

*“É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se à leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.”*

Na realidade, mesmo reconhecendo a dificuldade de o professor identificar o conhecimento prévio que o aluno possui, ressalta-se a importância de uma avaliação correta desse conhecimento para que a compreensão do texto seja garantida, uma vez que o texto torna-se mais legível à medida que o leitor pode usar tanto quanto possível o seu conhecimento prévio, até porque

*“o processo do ato da leitura não se efetiva em ações isoladas, nem mesmo lineares, e sim por uma complexa reação em cadeia de ações, sentimentos, desejos, especulação na bagagem de conhecimentos armazenados, motivações, análises, críticas” (DUMONT, 1998, p. 47).*

Tudo isso reforça a idéia de que o leitor não lê decifrando de maneira isolada e linear cada símbolo, pois a leitura é resultado da interação de vários fatores. Daí a necessidade do uso do conhecimento prévio do aluno no trabalho de produção de leitura, porquanto afirmam FULGÊNCIO; LIBERATO (1996) que é por meio desse conhecimento lingüístico e de mundo que o leitor faz deduções e previsões sobre o significado do texto lido.

Prosseguindo em linha similar de pensamento, KLEIMAN (1997) reitera que o texto é legível quando o aluno se envolve como sujeito, fazendo inferências, reflexões e avaliações, ou seja, fazendo uma leitura crítica desse texto. A leitura em que o aluno é mero receptor de informações, leva-o a aceitar passivamente o escrito, sem questionar, sem posicionar-se como sujeito e sem conscientizar-se da possibilidade das várias leituras de um mesmo texto. Salienta-se, pois, mais uma vez, a relevância do uso do conhecimento prévio do aluno, do seu conhecimento de mundo, dentro do previsto por FREIRE (1994), para quem linguagem e realidade se fundem dinamicamente, o que significa afirmar que a compreensão do texto via leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto. Portanto, “*a verdadeira leitura consiste em atribuir significado ao escrito e isto depende diretamente das informações que o indivíduo já possui sobre o mundo*”, conforme palavras textuais de DUMONT (1998, p. 52) ao reforçar essa relevância.

Esse *background* interpretativo que o aluno possui, integrando o conjunto de acontecimentos de sua vida, suas experiências, determina, além das regras de interpretação social, as expectativas sobre o conteúdo do texto a ser lido. Uma escola que se preocupa com a formação do leitor, deve estar atenta à cultura a que o seu aluno pertence, pois, para que o leitor se reconheça no texto, é essencial que a realidade representada por este esteja de alguma forma ligada a ele. Independentemente do texto que a escola propõe ao aluno para que obtenha conhecimentos que não possui no seu ambiente cultural, é necessário que as informações textuais possam ser relacionadas “*a um background cujas raízes estejam nesse ambiente*” (AGUIAR, 1988, p. ). Só estabelecendo uma ponte entre a cultura do grupo e a obra a ser lida, a escola pode desenvolver a formação de um leitor ativo, participativo e capaz de produzir o seu próprio texto, a partir das leituras propostas.

Todavia, o trabalho realizado pela escola no que concerne à prática de leitura parece algo mecânico e estático. Na maioria das vezes, não consegue transformar o aluno, já alfabetizado, num leitor. Entre os problemas apontados como responsáveis pelo fracasso da escola nesse sentido, destaca-se, aqui, a formação do professor de Língua Portuguesa, indiscutivelmente nomeado o responsável pelo ensino da leitura na escola. Sobre isto, LAJOLO (1982) assinala que a primeira condição para que o aluno tenha um contato agradável com o texto é que o professor não seja um mau leitor,

goste de ler e pratique este ato. Se, ao contrário, a relação do professor com o texto for vazia, e sem significado, provavelmente ele é um mau professor, o que o impossibilita, irremediavelmente, de formar um bom leitor e/ou um leitor maduro. Se o professor é um bom leitor, mesmo com um texto razoável consegue realizar um bom trabalho, desde que encare com seriedade a conquista de certa autonomia frente aos textos didáticos, principalmente. Do mesmo modo, se o professor é mau leitor, pode lesar o texto por melhor que este se apresente, já que não é capaz de promover a troca de experiências, reflexão e criatividade, da qual os textos são instrumentos.

Vale lembrar que a leitura na escola, se por um lado é uma prática individual, representa, muitas vezes, uma tarefa coletiva, pela ocorrência do confronto de opiniões, pelos gostos individuais de cada aluno-leitor, que são suscitados pelo mediador do trabalho, no caso o professor de Língua Portuguesa. Se o trabalho for em torno de um texto literário, que representa o mundo em todos os seus ângulos e, por isso mesmo, só através dele o leitor pode observar os vários lados das coisas, a exigência com relação à capacidade do professor é ainda maior. Logo, ser bom leitor é característica fundamental do professor que trabalha com a produção de leitura.

Ademais, é oportuno destacar a importância do professor no contexto escolar, em termos de relação pedagógica. Nesse sentido, SILVA (1991) é enfático ao afirmar que nenhum recurso, por mais sofisticado que seja, substitui a palavra do professor, sua presença, seu conhecimento e principalmente o seu testemunho nas práticas educativas. O professor, no seu papel de mediador no processo de produção de conhecimento e como interlocutor que ouve, conversa, discute, organiza idéias, promove o crescimento do grupo, constitui, ele próprio, o principal “livro” a ser analisado e apreendido pelo alunado.

Em suma, a importância da escola e, por conseguinte, do professor, através de suas ações e da operacionalização de um projeto pedagógico, que desencadei um processo de democratização do saber e de maior acesso aos bens culturais é um fato irrefutável. E esse processo, decerto, só é possível através da leitura, mas de uma leitura crítica, que promova o exercício da liberdade do homem, para que este seja capaz de organizar o seu projeto de vida e poder vislumbrar os diversos horizontes do mundo da cultura, o que significa reafirmar o papel central da escola no processo de leitura e da formação do leitor.

## 2.3 A formação do sujeito-leitor

A sociedade contemporânea caracteriza-se pelo significativo avanço das tecnologias de informações e de comunicação, que disponibilizam um número infindável de dados e informações que podem ser processados e transformados em conhecimento, atingindo, gradativamente, um número cada vez maior de pessoas. Apesar de tudo, a preparação e formação do aluno para a análise crítica dos significados veiculados pela mídia continua sendo responsabilidade, sobretudo, da escola. A este respeito, SILVA (1991) desculpa-se diante dos apologistas das novas tecnologias e afirma que, na sociedade, escola e professores representam um diferencial na vida das pessoas, à medida que se configuram como mediadores na aprendizagem da leitura, portanto, na formação de leitores.

Porém, é de suma importância que a escola, no momento em que se propõe formar leitores, estabeleça as concepções implícitas no processo, atentando para o uso de metodologias adequadas ao objetivo proposto, para não correr o risco de fracassar. PERROTTI (1999), por sua vez, ressalta que, se o almejado é um leitor que atue na ordem histórico-cultural, é essencial delimitar e não perder de vista a distinção entre **ledores e leitores**. Os primeiros se relacionam com a linguagem mecanicamente, e, por conseguinte, não se preocupam com a descoberta dos significados. São simples consumidores da escrita em contraposição aos segundos, que atuam, efetivamente, na busca dos sentidos dos textos, estabelecendo com eles uma relação dialógica, ou seja, agem como sujeitos capazes de compreender o mundo através da leitura e exercer, assim, a sua cidadania. Sem dúvida, é a formação deste sujeito-leitor que a escola, enquanto entidade responsável por uma educação libertadora, deve promover.

A definição de sujeito apresentada por TOURAINE (1992) apresenta-se como oportuna. O sujeito é aquele que contesta uma determinada ordem social, que revoluciona, questionando o ordenamento dos valores sociais do contexto no qual está inserido. E mais, é aquele capaz de desvelar o significado que se esconde por trás do discurso da classe dominante, o que só é possível por meio de uma prática de leitura que vá além da decifração de letrados.

PERINI (1991) elenca algumas “*verdades*” concernentes à situação da leitura no Brasil, que remetem à reflexão sobre o conceito de sujeito descrito anteriormente. A

primeira verdade é que a maior parcela da população brasileira é funcionalmente analfabeta. Isso significa que essas pessoas, mesmo sabendo escrever o próprio nome, identificar e pegar o “*seu*” ônibus etc., não são capazes de fazer uma leitura compreensiva, interpretativa, mesmo que o tema se relacione com o seu cotidiano. Esse analfabeto funcional, por não ser capaz de sozinho buscar informações importantes para sua vida e, mais especificamente, para sua ascensão profissional, bloqueando ou tendo bloqueadas as oportunidades de desenvolver sua autonomia, dificilmente questiona a sociedade em que vive. Assim sendo, a possibilidade de atuar como sujeito e de desenvolver sua auto-estima praticamente inexistente.

A segunda verdade é que a escola não está superando o desafio de alfabetizar funcionalmente as pessoas que conseguem ter acesso a ela. O autor supracitado ressalta o fato de que analfabetos funcionais encontram-se até mesmo no Ensino Médio, o que o leva a detectar a terceira verdade: a de que algo está errado com a escola, no que diz respeito à leitura, uma vez que, apesar do aumento significativo da taxa de escolarização, tal fenômeno parece não contribuir para a formação de sujeitos-leitores, partícipes dos acontecimentos da sociedade.

Segundo Silva (1991), se o leitor não consegue, através do texto, participar de seu contexto social, a leitura não se efetivou, uma vez que ela só se efetiva enquanto forma de participação, já que os signos impressos registram diferentes experiências humanas, e , para tanto necessitam da ação do sujeito. MORIN (1990) corrobora o pensamento de SILVA ao conceber o sujeito como o indivíduo consciente de seu mundo e do seu eu num determinado contexto-histórico, capaz de distinguir as diferenças existentes e realizar uma afirmação de si, assim como projetar outros níveis de aspirações para ele.

A leitura constitui uma prática ativa e interativa do sujeito, envolvendo os conhecimentos lingüísticos, de mundo e contextual do leitor. Não existe uma leitura única e obrigatória para o texto. A leitura de cada leitor é o resultado do entrelaçamento dos vários significados acumulados das diversas leituras realizadas por ele ao longo da vida. Por isso mesmo, a leitura é plural. Um mesmo texto pode ser lido de formas diferentes até por um mesmo leitor, dependendo dos aspectos que estejam envolvidos no momento, tais como objetivos do leitor, o conhecimento prévio, o momento de sua vida etc. É dessa forma que a Estética da Recepção vê o ato de ler: como um processo

ativo, no qual o leitor preenche os vazios e atualiza os textos. A construção dos sentidos se dá a partir da articulação entre as informações existentes nos textos e os conhecimentos prévios que o leitor possui e são ativados no processo de leitura.

ISER (1996) diferencia três concepções de leitor, de acordo com seus interesses cognitivos:

*“O arquiteitor apresenta um meio de verificação que serve para captar o fato estilístico pela densidade de codificação do texto. O leitor informado é uma concepção didática que se baseia na auto-observação da seqüência de reações, estimulada pelo texto, e visa aumentar o caráter de informação e assim a competência do leitor. Por fim, o leitor intencionado é um tipo de reconstrução que permite revelar as disposições históricas do público, visadas pelo autor”. ( p. 72)*

Independente de qualquer concepção, o mais importante é lembrar que o texto exige do leitor um trabalho de produção, ou seja, o leitor é o único que possui capacidade de elaborar idéias e solucionar os conflitos inscritos no texto. De acordo com esse mesmo autor, a obra literária é constituída por dois pólos: o artístico – que é o próprio texto, criado pelo autor – e o estético – que equivale à concretização produzida pelo leitor. Por isso, a obra só se realiza no encontro entre o leitor e o texto. O leitor ao praticar o ato de ler dá vida ao texto. Não se pode, portanto, isolar os pólos significativos, pois isso constitui a eliminação da relação entre texto e leitor, o que resultaria na redução da obra apenas aos aspectos técnicos da representação do texto ou à psicologia do leitor, esquecendo a primazia do processo relacional entre texto e leitor.

Nesse mesmo sentido, PENNAC ( 1997) afirma que, sem o leitor, o mundo dos personagens não existiria. Permaneceriam presos na espessura do seu universo. A leitura abstrai o leitor do mundo para emprestar sentido às personagens. Os textos literários são marcados por esse diálogo que permite a circulação de significados e estabelece inter-relações entre o que está previsto na emissão e o que advém da recepção, mediante projeções do leitor. Conforme CHIAPPINI (1994), o texto literário por caracterizar-se pela heterogeneidade – enquanto cruzamento de outras obras, leituras e falas – constitui-se num meio para formação de sujeito-leitores. A

ambigüidade – princípio estrutural da obra de arte, segundo ECO (1997) – permite uma leitura dinâmica, variável de leitor para leitor, possibilitando o exercício da criticidade e da reflexão.

CUNHA (1991) observa, entretanto, que a obra de arte não soluciona o problema da formação do leitor – ela tão-somente aponta a solução. E, nesse momento, a contribuição dos professores de Língua Portuguesa, enquanto educadores, para a formação de leitores críticos é fundamental, como introdutores apaixonados de obras literárias em suas aulas. Só dessa maneira, com textos que dêem margem às leituras plurais, as aulas de Língua Portuguesa representam o espaço no qual o aluno amadurece sua condição de leitor. Sobre esta temática, reiterando os autores citados, SILVA (1991) assegura que, se o objetivo principal dos trabalhos com a leitura escolar é a formação de leitores críticos e criativos, uma nova proposta para o ensino de leitura, que prime pela relação entre meios e fins, teoria e prática, é imprescindível.

A mudança da mentalidade dos professores e, conseqüentemente, suas ações junto aos alunos também é essencial. Isto porque, não obstante todas as críticas em torno da qualidade do ensino, as visíveis carências na formação de professores e de todas as outras agruras e contradições presentes nas escolas, a figura do mestre é necessária à sociedade, no processo de educação de jovens e crianças. Além disso, parece unânime, entre os professores de LP, o desejo de formar leitores questionadores, conscientes, que não se calem diante da sociedade que se lhe apresenta, mas que participe ativamente do processo de mudança social. Assim, à medida que a ação pedagógica é chamada a cumprir propósitos sociais, a questão das finalidades na construção de uma nova pedagogia da leitura figura como essencial, mas, sobretudo, como fundamentalmente política.

No contexto atual, qualquer proposta para o ensino de leitura deve considerar os avanços das tecnologias da informação e da comunicação, responsáveis pela mudança de paradigma da produção e divulgação do saber. O professor não pode, na sua prática, esquecer o poder informativo e formativo da televisão e da INTERNET, por exemplo. Ignorar tal realidade configura-se como forma de negar aos alunos outros recursos de leitura o que os deixaria às margens de novas fontes de saber.

Segundo MELLO (1999), a construção de sentidos com base na informação e no conhecimento é, hoje, a tarefa mais nobre que a escola pode realizar no contexto social. Se a informação está cada vez mais presente na sociedade, é papel da escola construir uma ponte de significados que possibilite o trânsito dos alunos por esse emaranhado de informações sem que estes se “*machuquem*”. Para tanto, o trabalho com a linguagem na escola – condição *sine qua non* para que os alunos exerçam sua cidadania – precisa ser mais e mais interdisciplinar. O professor deve incorporar em suas aulas conhecimentos dos mais variados campos, como complementares àqueles de sua área de atuação, no intuito de estabelecer *links* entre acontecimentos de natureza diferente, inclusive os oriundos de fontes externas à escola. O hipertexto – presença marcante no cotidiano urbano, seja na internet, nos jornais ou nas revistas – desenha-se como o melhor exemplo desse processo e que deve ser utilizado pelo professor. Esse recurso permite relacionar o conhecimento adquirido através do livro didático com o que ele vive e observa além dos muros da escola. E isso é fundamental para solidificar uma aprendizagem significativa, que instrumentalize o aluno para realizar as diversas leituras dos mais variados textos com os quais ele se depara fora da escola.

Quando se fala na utilização dos novos recursos tecnológicos para melhoria da aprendizagem dos alunos, é essencial que não se percam de vista as contradições existentes entre as escolas brasileiras. Há tantas diferenças entre as suas realidades, que parece ingenuidade imaginar que se possa, no contexto atual, trabalhar com as redes eletrônicas de informação e até mesmo com jornais e revistas, nas aulas de leitura das escolas públicas. Como trabalhar com a Internet, por exemplo, se as escolas não mantêm computador e quando isto ocorre, em geral, os professores não estão preparados para usá-los e tampouco para ensinar os alunos a utilizá-los? Como cultivar a leitura de textos jornalísticos ou de revistas e jornais, se as bibliotecas escolares, quase sempre, não possuem assinaturas nem de um, nem de outro? Outra observação importante a respeito do contraste existente na sociedade brasileira é de autoria de SANT’ANNA (1999), que ressalta a incoerência de se discutir o hipertexto num contexto social povoado de “*hipoleitores*”, na concepção de indivíduos que estão entre os limites do analfabetismo propriamente dito e o analfabetismo funcional.

NISKIER (1999), baseado na recomendação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) de que a aprendizagem é para toda a vida e que a educação deve atingir a todos, reforça a importância do casamento harmonioso multimídia, valendo-se do rádio e da televisão (TV) para a realização de um trabalho conjunto com o livro que, culturalmente, permanece insubstituível. Salienta, de forma oportuna, a necessidade de não se privilegiar o acesso às tecnologias de informação e da comunicação a determinados centros urbanos, mas de estender esse acesso a outros espaços. SILVA (1991) destaca a necessidade de conciliação entre a linguagem escrita e a linguagem imagética, uma vez que se vive hoje numa sociedade intersemiótica, na qual o próprio conceito de leitor é ampliado: o sujeito-leitor não lê apenas o texto escrito, mas também imagens, sons, gestos, formas, cores etc. O leitor desse novo milênio é alguém capaz de compreender as diferentes linguagens que circulam na sociedade.

A reclamação constante de que a TV dificulta o processo de formação do leitor, tanto por ocupar todo o tempo das crianças, jovens e adolescentes como por recorrer a uma linguagem considerada “*mundana*”, há muito vem sendo desmistificada. FREIRE (1982) já afirmava que a linguagem audiovisual não substitui a linguagem escrita, mas é “*um acrescentamento à outra*” (p.42).

Outra barreira mencionada por muitos professores à prática da leitura na escola, e que merece reflexão, é a falta de exemplo da família, no que concerne ao hábito de leitura. Se a falta de intimidade da sociedade – em particular a classe socioeconômica baixa – com os textos escritos predomina nos lares brasileiros, o que fazer? SILVA (1988) argumenta que o processo de formação de leitores, mesmo estando ligado, num primeiro instante, às condições do contexto familiar tais como, existência de livros e de leitores, não pode ignorar que nem todos têm as mesmas chances de educação familiar. Portanto, a escola, em vez de recriminar a família, responsabilizando-a por ações que não têm condições de executar, deve esquecer a caça aos culpados e buscar estratégias que incluam as famílias, direta ou indiretamente, nos projetos pedagógicos de ensino da leitura.

SANT’ANNA (1999), baseado em larga experiência de atuação em programas e projetos de promoção da leitura no Brasil, aponta três frentes de batalha, nas quais é

preciso atuar, com o intuito de solucionar a questão da formação do leitor brasileiro, a saber:

- **o analfabetismo** – deve ser atacado através de um projeto sistêmico nacional, já que o analfabetismo não constitui responsabilidade apenas do Ministério da Educação ( MEC);
- **o analfabetismo funcional** – deve ser minimizado por meio de ações que favoreçam a interpretação dos significados àqueles que conseguem decifrar os signos;
- **o analfabetismo tecnológico** – a resolução deve ser buscada através da atualização sistemática e contínua, inclusive dos universitários e de profissionais de todos os níveis e áreas, os quais, face à rapidez das inovações tecnológicas, tornam-se analfabetos.

Quando a escola tem por finalidade formar leitores críticos, conscientes de suas responsabilidades como agentes que atuam na transformação do meio social em que vivem, os problemas apontados por esse mesmo autor assumem importância singular, por representarem barreiras à concretude desse objetivo. Para formar leitores não basta alfabetizar, como os resultados não satisfatórios da ação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) comprovam. É indiscutível, no entanto, que o primeiro passo nessa direção é ensinar a ler.

Corroborando a discussão sobre os problemas da formação do leitor, SILVA (1999) acrescenta que a crise da leitura no Brasil – como todo desafio social que *“permanece no tempo e se esclerosa por falta de ações superadoras”* (p.57) – caracteriza-se por necessidades variadas, acentuadas pelo tempo, em consequência de as políticas lançadas para minimizar essas carências não ultrapassarem o nível do discurso. É como tão bem define SANT’ANNA (1999) ao tratar do que chama de *“discurso duplo”*: a prática não coincide com o dito, ou por falta de continuidade das ações ou por falta de liberação de verbas.

Portanto, definir por onde iniciar projetos ou programas que dêem nova configuração ao quadro atual da formação do leitor nas escolas brasileiras representa

tarefa difícil. Um bom começo, segundo SILVA (1999), é a reflexão crítica sobre questões como:

- ❖ se do nível de escolaridade do indivíduo depende a formação do leitor, o que fazer com os analfabetos, que representam um número alarmante?
- ❖ como tratar a repetência e evasão escolar?
- ❖ se a formação do leitor é condicionada ao convívio constante com as mais diversas obras, como agir diante da infra-estrutura atual das escolas?
- ❖ se o processo de formação do leitor está relacionado a professores-leitores, como tratar a “*débil dignidade salarial*” (p.58), bem como a formação e atualização dos profissionais de leitura?
- ❖ quando vai acontecer uma relação dialógica efetiva, eficiente e eficaz entre MEC e Ministério da Cultura (MINC) que resulte em ações concretas?

Todos esses questionamentos, ressalta SILVA(1999), representam apenas “*um grão de areia dentro de um vasto deserto que aumenta em expansão a cada ano que passa (...). A leitura vai mal porque a escola está indo muito mal... e a sociedade está pior ainda*”. p.58). Com certeza tal constatação, muito conhecida entre os profissionais de LP, pode soar como redundante ou expressar “lugar comum”. Porém parece impossível falar de leitura sem mencionar o óbvio, ou como diz SANT’ANNA (1999), sem cair na armadilha do óbvio.

Apesar de todos os entraves para a formação de sujeitos-leitores, SILVA (1991) alerta o educador para o fato de que este não pode esquecer o dever e prejudicar a aprendizagem de milhões de jovens, negando-se a trabalhar dentro dos limites existentes na realidade escolar, quando se pode, a partir de esforço conjunto, construir uma política democrática, dentro dos limites do possível. Defende uma política de leitura originada de uma “*vertente caseira*” (p.12) – só assim ela será democrática e eficiente – na qual todas as ações e decisões dependem dos sujeitos diretamente

envolvidos no processo, diferentemente da oficial. Essa vertente exige que se busquem parcerias no ambiente interno. Os alunos são os maiores aliados dos professores na “*perseguição*” a esse objetivo e detentores de potencial inesgotável. Pensar qualquer política educacional que não considere o envolvimento direto do aluno, enquanto principal sujeito do processo de aprendizagem, que não promova uma relação dialógica professor/ aluno, é fadá-la ao fracasso, antes mesmo de sua aplicação. Outra alternativa é a união dos mestres da mesma escola, com a finalidade de integrar objetivos, conteúdos, metodologias, como forma de disponibilizar aos alunos um conhecimento mais global, menos atomizado da realidade, assim como buscar a eficiência do ensino da leitura, uma vez que, como discutido anteriormente, a leitura é interdisciplinar: o aluno tem acesso a outras áreas de conhecimento através da leitura, seja do texto escrito, das imagens etc.

A importância da integração curricular de natureza interdisciplinar vem sendo discutida há muito tempo. No entanto, as propostas não ultrapassam o nível do discurso: ou por conta da burocracia que caracteriza a organização das escolas, ou pela ausência mesmo de condições reais de concretização por parte dos professores. Admite-se, também, o descompromisso de muitos professores, que não assumem com responsabilidade a função de educador, no sentido mais amplo do termo. Têm o magistério, como muitos fazem questão de declarar, como “*um bico*” e, por isso, não se sentem na obrigação de comprometer-se com o trabalho da educação.

Em termos de iniciativas governamentais, os PCNs para o Ensino Médio – como apresentado no capítulo sobre o CEFET-PI - propõem uma abordagem interdisciplinar para o ensino de todas as áreas, a partir da concepção de que a escola deve garantir, dentro dela, o exercício da linguagem. Esta, constituindo-se objeto de reflexão e análise, possibilita aos alunos superar ou transformar a carga significativa por ela veiculada. Esta prática requer o estudo histórico, social e cultural de todos os símbolos que circulam no dia a dia, possível apenas através da inter-relação com as outras áreas: Ciências Humanas e suas Tecnologias, e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. O ensino de Língua Portuguesa deve “*basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da*

*sociedade em geral*" (p.17). Dessa forma, cada aluno é um produtor de textos, ou seja, pode ser percebido a partir dos textos que produz e que o constituem como ser humano. A aplicabilidade desse modelo é muito laboriosa, uma vez que, destacando a natureza social e interativa da linguagem, vai de encontro a uma prática tradicional cristalizada, distanciada da prática social, avalizada pela Lei anterior, nº 5.692/71, que dicotomiza essa disciplina em Língua e Literatura. Em função dessa divisão, as escolas separam os estudos de Gramática dos estudos de Literatura e de Redação e até mesmo os livros didáticos e os vestibulares seguem o modelo atomizado. Acentuam mais essa separação o fato de a maioria das escolas organizar horários separados para esses estudos e manter especialistas para cada um deles, como se esses conhecimentos não se relacionassem entre si.

Outro aspecto relevante no ensino de leitura é a avaliação. As estratégias utilizadas para avaliar a leitura do aluno são responsáveis, na maioria das vezes, pelo gosto ou "desgosto" pela leitura. Para PENNAC (1997), não pedir nada em troca é condição básica para se conquistar o aluno para a leitura. Nada de perguntas, análise do texto, estudo de vocabulário etc.:

*"Ler, ler e ter confiança nos olhos que se abrem, nas cabeças que se divertem, na pergunta que vai nascer e que vai puxar outras. Se o pedagogo em mim fica chocado por não 'apresentar a obra em seu contexto', persuade-se o dito pedagogo de que o único contexto que conta, por enquanto, é o dessa classe. Os caminhos do conhecimento não terminam nessa classe: eles devem começar nela". (p.121).*

O pensamento do autor ora registrado é muito interessante e significativo, principalmente, nos primeiros anos, quando o aluno é introduzido no universo da leitura. Acredita-se, porém, que, no Ensino Médio, é válido o trabalho com a avaliação de leitura, desde que os instrumentos utilizados não escamoteiem os princípios que norteiam a leitura enquanto prática social. Ao contrário. Proporcionem ao leitor, através do diálogo com as diferentes vozes do texto, sua inserção numa sociedade mais complexa, passando de observador a sujeito ativo do meio social em que vive. Assim, a escola contribui para a formação do sujeito-leitor.

### 3. CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PIAUÍ

*“...o melhor caminho para formação do leitor é a instauração de uma escola de qualidade para todos e de todos, sem o que, qualquer remendo que se fizer a posteriori será sempre insuficiente para que o domínio da palavra e da escrita seja, de fato, um instrumento de libertação e dignidade humanas”.*

(Jorge Werthein, 1999)

#### 3.1 Contextualização

O Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí, antiga Escola Técnica Federal do Piauí, é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). Com 91 anos de tradição no ensino profissionalizante, o CEFET-PI tem seu trabalho reconhecido na sociedade piauiense pela excelência do ensino ministrado, marcado pela permanente preocupação de ofertar cursos que atendem às expectativas dos alunos e da comunidade em geral, no que diz respeito à empregabilidade, demanda do setor produtivo e compromisso com o social, que marca sua trajetória descrita a seguir:

⇒ **em 1909** – ano de sua criação – com o nome de Escola de Aprendizizes Artífices do Piauí, integra a rede de escolas industriais do MEC, com o objetivo de ensinar uma profissão a jovens carentes da sociedade piauiense;

- ⇒ **em 1934**, é denominado Liceu Industrial do Piauí;
- ⇒ **em 1942**, é cognominado Escola Industrial de Teresina;
- ⇒ **em 1966**, passa a se chamar Escola Industrial Federal do Piauí;
- ⇒ **em 1967**, foi elevada à categoria de Escola Técnica Federal do Piauí, passando a ministrar cursos técnicos de nível médio;
- ⇒ **em 1994**, inaugura sua Unidade de Ensino Descentralizada, em Floriano-PI;
- ⇒ **em 22 de março de 1999**, através de Decreto Presidencial, é transformado em Centro Federal de Educação Tecnológica, o que o eleva a uma instituição de ensino superior.

Na condição de Escola Técnica Federal, implanta cursos técnicos. Inicia com os cursos de Agrimensura, Edificações e Eletromecânica. Até então, a clientela dessa Escola era exclusivamente masculina. Com a implantação, em 1971, dos cursos da área de serviços – Administração e Contabilidade – o público feminino também passa a freqüentar a instituição como discente. No início, de forma acanhada, depois, o número expande-se e as mulheres ingressam nos três turnos, inclusive, nos cursos de Estradas, Edificações e Eletrotécnica, culturalmente considerados “cursos para homens”.

No período de 1974 a 1986, o aluno, ao ingressar na Escola Técnica Federal do Piauí, cursa o 1º ano básico, incorporando disciplinas propedêuticas. A partir do 2º ano, o aluno opta por um dos cursos técnicos ofertados. De 1987 a 1997, o aluno faz sua opção pelo curso técnico desejado, quando da sua inscrição no exame classificatório – instrumento de seleção para acesso à Escola.

Com a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a publicação do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, o ensino de nível técnico, parte integrante da Educação Profissional, passa a ter organização curricular própria, independente do Ensino Médio, podendo ser cursado de forma concomitante ou seqüencial a este. Com isso, os cursos técnicos são reformulados, de acordo com as diretrizes curriculares que definem as normas deste nível de ensino profissional.

Hoje, o CEFET- PI oferece 23 cursos de nível técnico, distribuídos nas seguintes áreas: área de construção civil; área de eletromecânica; área de saúde e área de serviços. Oferece, também, cursos de nível básico, com o objetivo de qualificar, requalificar e reprofissionalizar pessoas, em convênio com sindicatos, entidades de classes, órgãos governamentais e outras entidades. Estes cursos – independentemente da escolaridade dos alunos – atendem uma camada mais carente da comunidade: desempregados, trabalhadores autônomos, donas de casa e trabalhadores de empresas, que se preocupam com a qualificação e a atualização de seus empregados. Neste nível, são ofertados cursos, tais como: alfabetização de adultos, bombeiro hidráulico, pedreiro, culinária, eletricista, operador em micro dentre outros.

Em agosto de 1999, o CEFET – PI implanta seu primeiro curso de graduação, qual seja, Tecnologia em Informática, com 32 alunos aprovados e classificados em seu primeiro vestibular. Atualmente, além deste, tem implantados os cursos de: Tecnologia em Alimentos; Tecnologia do Meio Ambiente; Tecnologia em Gestão Empresarial; Tecnologia em Secretariado Executivo; Tecnologia em Sensoriamento Remoto; Tecnologia em Redes de Comunicações e Tecnologia em Radiologia.

A oferta de todos estes cursos, abrangendo os três níveis de educação profissional, é alicerçada em demandas existentes no setor produtivo, detectadas através de instrumentos de pesquisas adequados para este fim.

O CEFET – PI, como todos os outros centros de educação tecnológica, é um centro de educação profissional. Mesmo assim, o Governo Federal, através da Portaria nº 646/97, autorizou o funcionamento do Ensino Médio no seu âmbito. Baseado neste documento, em 1998, implanta o Ensino Médio nesta instituição, amenizando, dessa forma, parte da carência existente no Piauí, no que concerne a vagas para esse nível de ensino.

Quando da elaboração do Projeto de implantação do ensino médio, a Comissão designada para este fim, integrando gerente, coordenadores e um professor representante de cada área, apresenta justificativa aqui transcrita parcialmente, constante no referido projeto:

*“O Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí vem desempenhando, nesses noventa anos, um relevante papel social na comunidade teresinense, como promotor do acesso de jovens de todo o estado, e até de estados vizinhos, ao mercado de trabalho e ao meio acadêmico, munindo-os de um referencial teórico-prático que os habilite a concorrer em igualdade de condições com alunos da rede privada de ensino e a exercer, efetivamente, sua cidadania. (...)o Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí possui todas as condições necessárias para a oferta de um ensino médio de qualidade, que atenda aos Parâmetros Curriculares Nacionais, dentre as quais podemos destacar a qualificação do corpo docente da área de Cultura Geral e o espaço físico com instalações adequadas, com salas de aula, laboratórios, ginásio coberto, quadras poliesportivas, auditório e biblioteca” (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PIAUÍ, 2000, p.2)*

A implantação do Ensino Médio no CEFET-PI vem contribuir, segundo as expectativas dos professores, para a melhoria da qualidade do ensino das disciplinas de cultura geral, uma vez que o Ensino Médio é constituído, basicamente, por essas disciplinas, o que implica carga horária bem maior do que quando apenas completavam o currículo dos cursos técnicos. A preocupação com a aprovação no vestibular, agora, é maior. Esse objetivo imediatista contraria tanto a filosofia dos PCNs para o Ensino Médio – que destaca a formação para a vida, a formação da cidadania - como o objetivo geral desse nível de ensino, consoante o projeto, a saber:

*“Promover um ensino que possibilite ao educando a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, garantindo a sua formação geral, de modo que ele seja capaz de compreender e analisar textos e contextos de um mundo globalizado, preparando-o para o trabalho e para o exercício da cidadania” ( CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PIAUÍ, 2000, p. 2).*

No entanto, o próprio contexto real da educação do Estado, e talvez do próprio país, reforça essa finalidade mais imediata e utilitarista, neste caso, a aprovação no vestibular. Além disso, existe a cobrança dos próprios alunos, no que diz respeito aos

conteúdos programáticos divulgados pelas universidades para seus respectivos vestibulares e ainda: dos pais, que querem que seus filhos ingressem de qualquer maneira num curso superior.

No que se refere à educação, vive-se, hoje, um processo de mudança e de transição, o que gera insegurança e incerteza para todos os sujeitos envolvidos, mormente os professores e alunos, que, diante de uma nova situação, não sabem bem que rumo tomar. Vive-se numa sociedade competitiva, que supervaloriza um diploma de nível superior, o que justifica a ansiedade dos jovens para ingressar numa universidade, e dos professores que almejam a aprovação de “seus” alunos no vestibular.

É nesse cenário marcado por insegurança e expectativas diversas diante da reforma, que surgem os PCNs para o Ensino Médio, (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1999), a partir de princípios definidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 - que *“têm como referência a perspectiva de criar uma escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo”* (p. 9).

A nova reforma curricular do Ensino Médio, entendendo que os conhecimentos estão cada vez mais imbricados nos conhecedores, divide o conhecimento escolar em três áreas: 1 Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 2 Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; 3 Ciências Humanas e suas Tecnologias.

No que se refere à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – da qual faz parte a disciplina Língua Portuguesa – os PCNs propõem a interação dialógica e a produção de significados, através da linguagem. O ensino de Língua Portuguesa na escola, de acordo com os PCNs, deve garantir os usos ético e estético da linguagem verbal; conscientizar o aluno de que pela e na linguagem é possível transformar/reiterar o social, o cultural, o pessoal; aceitar a complexidade humana, o respeito pelas falas, como parte das vozes possíveis e necessárias para o desenvolvimento humano; enfim, fazer com que o aluno se compreenda como um texto em diálogo constante com outros textos. Nessa visão, o documento propõe competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, ao longo do Ensino Médio:

## QUADRO 1

### Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa

Representação e comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.</li> <li>• Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.</li> <li>• Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida.</li> </ul>
Investigação e compreensão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).</li> <li>• Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.</li> <li>• Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos.</li> </ul>
Contextualização sócio-cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.</li> <li>• Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.</li> </ul>

Fonte: ( MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1999, v. 2, p. 47)

Observa-se uma nova configuração para o ensino de Língua Portuguesa: os conteúdos tradicionais estão agora incorporados por uma perspectiva mais ampla: a linguagem, entendida como espaço de diálogo, no qual os interlocutores se comunicam. A importância do trabalho com um ou outro conteúdo é determinada pelo grau de colaboração que este conteúdo possa proporcionar para a objetivação das competências em questão.

Para a consecução de tais competências, é imprescindível que os profissionais da linguagem, nesse caso, os professores de Língua Portuguesa, transformem suas aulas num espaço de promoção do diálogo, em que a leitura se imponha como produção de sentidos múltiplos e de interação com todas as outras leituras do aluno. É importante salientar que a concretização de um trabalho dessa natureza envolve aspectos que independem da vontade do professor. Uma reforma com essa amplitude não se concretiza apenas com a publicação de leis. É preciso, fundamentalmente, que o governo propicie as condições necessárias para sua efetivação, como a liberação de verbas para capacitação dos profissionais envolvidos, implementação de laboratórios e de bibliotecas, por exemplo.

### 3.2 O CEFET-PI e a leitura

Apesar de escola de caráter profissionalizante, o CEFET-PI nunca deixou de lado os princípios humanísticos na formação de seus técnicos. Esses princípios são observados a partir de sua missão: *“Promover um processo educativo de qualidade para a formação crítica e consciente do cidadão, proporcionando-lhe uma formação ajustada às demandas do mercado de trabalho”* (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PIAUÍ, 2000). A formação geral do aluno, através do trabalho com as disciplinas chamadas de cultura geral, em especial, constitui, durante toda a história do CEFET-PI, uma de suas metas.

Outro aspecto que se destaca na atuação do CEFET é que, mesmo trabalhando só com o ensino profissionalizante – quando ainda Escola Técnica - o índice de aprovação desses alunos no exame vestibular era significativo. Constata-se, então, que a preocupação com o acesso à universidade antecede à implantação do Ensino Médio. Dentre as atividades humanísticas desenvolvidas por essa Escola, destacam-se as do coral, cujo desempenho é reconhecido em todo o Estado e em partes do País, pela participação nos festivais, e as da Banda de Música, respeitada por toda a comunidade local.

O interesse pela leitura também faz parte dos aspectos valorizados pelo CEFET-PI. Concursos de poesias e de redação, oficinas de leitura e de produção

textual são algumas das atividades desenvolvidas, sistematicamente. Dentre tais ações, tomamos como marco 1992, ano de ingresso desta pesquisadora nessa escola. Mencionam-se, de 1992 a 1994, oficinas de leitura e produção textual, numa média de oito turmas por semestre, numa tentativa de atenuar as deficiências da área, que tinha, dentre outras causas apontadas, a pequena carga horária da disciplina Língua Portuguesa no ensino técnico como principal responsável. Ressalta-se que, apesar da ênfase dada à produção textual, a leitura de textos das diversas tipologias e discussões e debates sempre antecederiam a construção dos textos. Vale lembrar, porém, as várias barreiras enfrentadas pelos professores na realização desses cursos. Uma delas era a não assiduidade de parte dos alunos que, apesar da matrícula ser optativa, matriculavam-se, mas nem sempre tinham frequência regular, fato que atrapalhava o desenvolvimento do curso e acompanhamento do desenvolvimento dos discentes. Estes alegavam como motivos das ausências os períodos de provas, os trabalhos exigidos por seus professores do turno regular, ajuda aos pais, dentre outros. Outra barreira era o material para leitura, pois a biblioteca não dispunha de textos atualizados e, muitas vezes, os professores disponibilizavam, quando tinham, os seus romances ou livros de poesias para seus alunos. Mas alguns alunos desistiam também alegando a metodologia do professor, diziam que o professor não os motivava para as aulas.

Aniversários de poetas e de romancistas famosos, aniversário do CEFET, dia da poesia são sempre comemorados pela Coordenadoria de Linguagens e seus professores com concursos de poesias e de redação. Observa-se que, para tanto, os alunos, na condição de candidatos, fazem as leituras necessárias antes da produção do texto, seja qual for a tipologia. Os textos vencedores são divulgados no meio interno, através da afixação nos murais e publicação no jornal impresso do CEFET, de circulação interna, e, quando possível, no meio externo. Seus autores recebem brindes, medalhas, livros e, às vezes, algum prêmio em dinheiro.

A inquietação em atualizar os profissionais da área também merece destaque. Em 1995, o CEFET-PI, através da Coordenação de Comunicação e Expressão, atual Coordenadoria de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, promoveu curso de atualização em leitura e produção textual, ministrado pela Prof<sup>a</sup> Leiva de Figueiredo Leal, da Universidade Federal de Minas GERAIS, integrante do Centro de

Alfabetização e Leitura – CEALE, reconhecido nacionalmente pelas pesquisas desenvolvidas na área de leitura. Apesar da preocupação em atualizar os professores, está cada vez mais problemática a consecução deste objetivo, principalmente se essa atualização contemplar apenas uma disciplina em particular. A política do governo, que se caracteriza pelo aumento dos cortes nos orçamentos das instituições públicas, em especial, na área educacional, quase que inviabiliza a execução de um projeto pedagógico, numa linha de educação transformadora.

Este ano, a Gerência da Área de Cultura Geral, por intermédio da Coordenadoria de Linguagens, criou quatro turmas de Redação. O objetivo principal é preparar o aluno para a prova de Redação do Exame Vestibular. Esse fato não faz com que a iniciativa se torne irrelevante. Pelo contrário, acredita-se que, como essa atividade vai ser produzida a partir da leitura de textos, essa atitude reflete a preocupação presente no cenário desta Instituição no que concerne ao uso da linguagem. Outrossim, independentemente da aprovação no vestibular não constituir finalidade diretamente contemplada nos PCNs, faz parte de uma cultura educacional ainda vigente e, nesse ponto, o CEFET continua com bom desempenho, vez que aprovou 120 alunos – dos 300 matriculados na 3ª série (40%) – nos vestibulares das duas universidades públicas da cidade: a Universidade Federal do Piauí-UFPI e a Universidade Estadual do Piauí-UESPI, o que se trata de percentual relevante, haja vista a grande concorrência nos vestibulares dessas instituições.

## 4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*“... a ciência influencia há séculos a humanidade, criando e alterando convicções, modificando hábitos, gerando leis, provocando acontecimentos, ampliando de forma permanente e progressivamente as fronteiras do conhecimento”.*

(Maria das Graças Targino, 1998)

### 4.1 Universo e amostra

#### 4.1.1 Universo

O estudo desenvolvido no CEFET-PI envolveu os 1.251 alunos das três séries do Ensino Médio, matriculados no ano de 2000, e os onze professores de Língua Portuguesa dessa instituição, que estão atuando nesse nível de ensino.

O Ensino Médio do CEFET-PI é constituído de 25 turmas, assim distribuídas: 8 turmas de 1ª série; 9 turmas de 2ª série e 8 turmas de 3ª série.

#### 4.1.2 Amostra

Na tentativa de aproximar os resultados da pesquisa o máximo possível da realidade, trabalhou-se com uma amostra probabilística simples que, por meio do sorteio, possibilita que qualquer elemento da população seja representado na amostra. Dessa forma, procedeu-se ao sorteio de oito alunos por sala, perfazendo um total de 200 alunos, o que corresponde aproximadamente a 16%.

Como o número de professores de LP que atuam no Ensino Médio é relativamente pequeno (onze professores), a pesquisa compreendeu todos eles, como forma de contactar com as particularidades da prática de cada professor.

### 4.1.3 Perfil dos respondentes

A faixa etária dos alunos sujeitos desta pesquisa situa-se entre 14 e 21 anos, sendo a maior concentração de 15 a 19 anos. A maioria é oriunda de famílias de classe, economicamente baixa: – 56% têm uma renda familiar que varia entre um a três salários mínimos; 24% tem renda que varia entre três e seis salários mínimos e apenas 15% são de família que recebem mais de seis salários mínimos; 5% dos respondentes não informaram a renda familiar. A escolaridade dos pais dos alunos que compõem a amostra é a seguinte: 45% - 1º grau completo e incompleto; 38,5% - 2º grau completo e incompleto; 8,5% 3º grau, concluído e em andamento; 1% - pós-graduação e 7% - sem instrução formal.

Os professores de Língua Portuguesa possuem a seguinte qualificação:

- Licenciatura Plena em Letras : 04 professores
- Licenciatura Plena em Letras e Especialização: 04 professores
- Licenciatura Plena em Letras e Mestrado : 01
- Licenciatura Plena em Letras, Especialização e cursando Mestrado: 02.

A maioria desses professores trabalham sob regime de dedicação exclusiva – DE ( sete); três trabalham sob o regime de 40 horas semanais e , sob o regime de 20 horas, apenas um professor.

É importante esclarecer que não se utiliza nenhuma forma de identificação dos sujeitos desta pesquisa.

## 4.2 Material de coleta de dados

### 4.2.1 Questionário

Para a coleta de dados junto à amostra representativa dos alunos utilizou-se o questionário misto ( ANEXO 1), organizado da seguinte forma:

- questões com o objetivo de identificar o perfil dos respondentes, com relação à faixa etária, sexo, renda familiar e escolaridade dos pais;
- questões que permitem identificar as atividades de lazer mais praticadas pelos alunos, com a intenção de verificar se a leitura encontra-se entre elas;
- questões relacionadas às atividades de leitura na disciplina Língua Portuguesa, tais como: concepção de leitura, recursos didáticos utilizados e estratégias de avaliação.

Como a amostra discente é formada por 200 componentes, a opção por essa técnica justifica-se por constituir um instrumento que atinge simultaneamente grande número de pessoas, como também economiza tempo e pessoal para aplicação ( MARCONI, LAKATOS, 1996).

Antes da utilização definitiva do questionário, procedeu-se à aplicação do pré-teste, no mês de setembro/2000, com seis alunos – dois de cada série – escolhidos por sorteio, com a finalidade de corrigir possíveis falhas na elaboração das questões, aperfeiçoando o instrumento de coleta.

#### **4.2.2 Entrevista**

Para a obtenção dos dados junto aos professores recorreu-se à técnica de entrevista semi-estruturada ( ANEXO 2), constituída de dez questões que permitem verificar aspectos relacionados com a prática do ensino de leitura desses profissionais, tais como:

- concepção de leitura que norteia o trabalho;
- valorização do *background* do aluno;
- interação entre os professores;
- importância do livro didático e dos paradidáticos nas aulas de Língua Portuguesa e
- estratégias utilizadas nas avaliações de leitura.

A técnica da entrevista apresentou-se como adequada para a coleta dos dados em questão, pois conforme MACHADO (1995) alunos e professores são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível, menos padronizado, que permite uma relação interativa. Além disso, de acordo com BOGDAN, BIKLEN (apud TAROCCO (1999), “*o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de forma neutra*” (p.21).

### 4.2.3 Observação

Com a finalidade de complementar os dados colhidos através dos questionários e entrevistas, recorreu-se à técnica de observação participante. Utilizou-se uma ficha para as anotações (ANEXO 3), que privilegia os aspectos relevantes das aulas de Língua Portuguesa – os mesmos que nortearam a entrevista.

Essa técnica, consoante MARCONI; LAKATOS (1996), auxilia o pesquisador a colher dados que comprovam atitudes comportamentais sobre as quais os sujeitos da pesquisa não têm consciência. Além disso, proporciona meios diretos que satisfazem o estudo de grande número de fenômenos, permitindo a obtenção de dados relacionados com um grupo “*de atitudes comportamentais típicas*” (p.30), que não constam do roteiro de entrevista ou do questionário. Vale ressaltar que se sabe da existência dos riscos decorrentes do fato de a pesquisadora estar envolvida no processo, uma vez que faz parte do contexto em questão. No entanto, a abordagem qualitativa – também designada de naturalista, porque o pesquisador frequenta os ambientes nos quais se verificam os fenômenos, objetos de seu interesse – admite a experiência subjetiva do pesquisador e dos participantes, investigando o fenômeno como ele ocorre naturalmente. E até enriquece, uma vez que ele conhece com profundidade esse contexto, através da convivência do dia-a-dia.

Para enriquecer as observações, analisou-se também algumas provas escritas utilizadas pelos professores para verificação da leitura.

## **4.3 Procedimentos**

### **4.3.1 Aplicação do questionário definitivo**

Antes da aplicação do questionário definitivo, foram tomadas as seguintes providências:

- Contato com a gerente da área de Cultura Geral, à qual o Ensino Médio vincula-se, com o objetivo de esclarecer sobre a natureza da pesquisa e obter autorização para a liberação dos alunos, no horário de aula, para a aplicação do questionário;
- reserva do auditório do CEFET-PI para aplicação do questionário;
- realização do sorteio – nas próprias salas de aula – de oito alunos de cada turma, para constituírem a amostra;
- deslocamento para o auditório dos alunos que compuseram a amostra, para a aplicação do questionário, nos dois turnos: manhã, os alunos que estudam pela manhã, e tarde, os alunos que estudam à tarde.

Essa técnica foi aplicada no dia 5 de outubro de 2000, pela própria pesquisadora, o que favoreceu o esclarecimento de algumas dúvidas surgidas. Vale pontuar que o local onde se procedeu a aplicação do questionário é bastante confortável. Para tornar o momento mais descontraído e agradável, colocou-se música ambiente.

Salienta-se que o procedimento adotado para a aplicação do questionário – na própria escola e no turno em que o aluno estuda – favoreceu a devolução de 100% do instrumento, o que ultrapassa demasiadamente os 25% considerados média de devolução, de acordo com MARCONI, LAKATOS ( 1996)

### **4.3.2 Entrevista**

Previamente, conversou-se com os professores sujeitos da pesquisa, esclarecendo sobre a pesquisa e os termos da entrevista e, depois, procedeu-se ao agendamento das entrevistas, de acordo com a disponibilidade dos profissionais.

As entrevistas foram realizadas durante o período de 9/10 a 2/11/2000, no próprio CEFET-PI, pela pesquisadora, que utilizou gravador com a autorização dos entrevistados.

É importante registrar que, apesar da pesquisa compreender toda a população de professores de Língua Portuguesa (11 docentes), apenas nove foram entrevistados: com um não foi possível porque este encontrava-se afastado para Mestrado e com o outro porque, apesar das várias tentativas, sempre surgia um motivo, alegado por ele, para não conceder a entrevista.

### **4.3.3 Observação**

A técnica de observação foi executada nas aulas de Língua Portuguesa, no período de 11/09 a 31/10/2000, atentando para os aspectos que se apresentavam como importantes para os objetivos desta pesquisa, imediatamente anotados na ficha (ANEXO 3).

Destaca-se que só não foram observadas as aulas do professor que se encontrava afastado para estudos. Do professor que não se conseguiu entrevistar, foi observada apenas uma aula, uma vez que este apresentou sérios problemas de frequência às aulas.

## **4.4 Análise dos dados**

Após a aplicação dos instrumentos de coleta, procedeu-se à tabulação dos dados obtidos através do questionário e à transcrição das entrevistas. Em seguida, agruparam-se os dados das três técnicas, de acordo com o objetivo a que estão relacionados.

Para a análise dos dados, recorreu-se à análise de conteúdo por esta constituir, segundo BARDIN (1997):

*“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.*

Desse conjunto de técnicas, a análise por categorias, por permitir a divisão do texto em unidades, levando em conta aspectos analógicos, apresenta-se como a mais adequada para este estudo, especialmente a análise temática, por ser a mais eficaz e de maior rapidez, quando aplicada a discursos diretos e simples. Com base então nessa técnica, as informações coletadas foram agrupadas de acordo com a relação temática e analisadas à luz do aporte teórico discutido no capítulo dois.

---

## 5. ANÁLISE DOS DADOS

***“O verbo ler não suporta o imperativo. Aversão que partilha com alguns outros: o verbo amar... o verbo sonhar...”***

***Bem, é sempre possível tentar é claro. Vamos lá: ‘Me ame!’ ‘Sonhe!’ ‘Leia! Leia logo, que diabo, eu estou mandando você ler!’***

**Daniel Pennac, 1997**

Como antes apresentado, a análise de dados utiliza a técnica de análise de conteúdo. Agrupam-se os dados por categorias temáticas, de acordo com os objetivos propostos, analisando-os à luz do referencial teórico discutido, recorrendo-se às falas dos respondentes, às observações das aulas, às provas escritas fornecidas pelos professores e/ou aos gráficos demonstrativos dos dados obtidos através do questionário, como forma de reiterar as discussões apresentadas.

### 5.1 Concepção de leitura

Conforme palavras literais de SILVA (1991, p.113) *“a concepção que se tem de um processo – seja ele qual for – influencia sua operacionalização na prática e os valores daí decorrentes”*. Partindo do princípio de que não existe educação neutra e, conseqüentemente, não há leitura neutra, nem tampouco seu ensino e difusão são destituídos de intenções e ideologias, verifica-se a concepção que norteia as aulas de leitura no Ensino Médio, segundo colocação dos professores e dos alunos.

Quando indagados a respeito da importância que a leitura assume em suas aulas, grande parte dos professores declararam disponibilizar metade da carga horária da disciplina para o trabalho com a leitura. Em alguns casos, a leitura constitui o fundamento de todo o trabalho e o ponto de partida para outras atividades, como revelam as falas transcritas:

*"Dentro da carga horária, eu procuro dar uma ênfase, pelo menos de 50% na parte da leitura ..."*

*"...normalmente procuro fazer meio termo... não só leitura, não só a parte gramatical (...) as duas coisas acontecem quase que paralelas."*

*"A produção da leitura, para mim, como professor, é tudo. A partir do texto é que surge a discussão em sala de aula, (...) é que vem a análise lingüística, a redação..."*

*"Eu privilegio a leitura, porque eu entendo que a leitura é a base para o ensino de literatura, da gramática. Ela é essencial para se aprender, para se exercitar a língua portuguesa."*

Infere-se, a partir da fala da maioria dos professores, que existe preocupação em assegurar um espaço para a leitura em suas aulas, o que representa ponto positivo, uma vez que esta é a questão primeira no trabalho com a leitura. Tradicionalmente, nas aulas de LP há predominância do estudo da gramática, na maioria das vezes, descontextualizado do universo a que o aluno pertence, além do que, a leitura, quando trabalhada, resume-se à decifração dos signos lingüísticos. Até mesmo a utilização da leitura como pretexto para outras ações relacionadas com o ensino de LP, em alguns casos, pode ser vista como forma de contextualização dos aspectos lingüísticos, para que os alunos percebam a aplicabilidade da gramática normativa. Apesar da afirmação de LAJOLO (1982), de que o texto não deve ser pretexto para nada. O mais importante é o professor saber quais os textos que deve utilizar para explorar determinados aspectos lingüísticos e ter consciência de que o texto é muito mais que mera exemplificação de normas gramaticais e, por isso, o seu significado não se esgota no estudo de ocorrências de linguagens.

Ainda sobre a importância da leitura, destaca-se a declaração de um dos depoentes, que trabalha apenas com turmas de 3ª série:

*"O fato de eu trabalhar exclusivamente com a 3ª série e, nesta série, a Escola direcionar o seu ensino para o vestibular, (...) essa produção de leitura ocorreu de forma menos significativa (...) no meu trabalho do que em anos anteriores, quando eu trabalhava com outras turmas e fiz um trabalho mais direcionado a essas produções de leitura..."*

Percebe-se claramente, na fala transcrita, que o vestibular funciona como elemento dificultador do trabalho com a leitura. O que poderia ser um incentivo –uma

vez que, pelo menos a Universidade Federal do Piauí, em seu exame vestibular, exige a leitura de obras literárias na prova de LP – passa a ser, na visão do depoente, um obstáculo.

No que se refere à concepção de leitura que norteia a prática dos professores, todos demonstram estar conscientes da relevância de trabalhar a leitura de forma abrangente, como processo dialógico, longe do conceito de simples decodificação de palavras, conforme os depoimentos seguintes:

*"A leitura (...) deve gerar no aluno a descoberta do mundo que está a sua volta, descoberta de sua cidadania..."*

*"Parto do princípio de que o mundo é um grande texto; que nós somos textos, também vivos, e que tudo é compreensível, interpretável (...) a decodificação nesse processo é importante (...) como ponto de partida, e não como fim em si mesma".*

*"A leitura é um instrumento de compreensão do próprio mundo, da própria vida e que medeia a realidade do aluno, levando-o a outros mundos, através dessa visão de leitura".*

É necessário registrar, neste momento, a observação de um dos professores a respeito da concepção que adota:

*"A minha concepção de leitura é diferente da concepção tradicional, mas não é diferente da concepção oficial. Os PCNs e todos os textos que você lê atualmente sobre leitura trabalham com a concepção de leitura como processo criativo, como fundamento para o ensino de língua portuguesa..."*

Para o entrevistado, é esta a concepção que norteia a prática das pessoas que trabalham com a LP, cujo objetivo central é aperfeiçoar sua prática. Na realidade, tal concepção impulsiona a maioria dos estudiosos da linguagem, principalmente, os adeptos da análise do discurso, que consideram os conceitos de intertextualidade, de conhecimento prévio e de polifonia. A idéia de que o sentido está aprisionado ao texto, ou seja, o caráter imanentista do texto, é, gradativamente, superada com novos estudiosos, para quem o sentido se constrói e se negocia no momento da produção da leitura e/ou no momento da recepção.

O ponto de vista deste tipo de profissional vai ao encontro do discutido no capítulo dois, mais especificamente, no tópico **formação do leitor**, a partir do

pensamento de estudiosos como ISER (1996), PENNAC (1997) e CHIAPPINI (1994), a respeito da necessidade de um leitor para dar sentido ao texto, aspecto defendido pela Estética da Recepção. Reforçando esse posicionamento, ZILBERMAN (1982) afirma que o texto literário constitui, por excelência, modelo de leitura, por ser uma imagem simbólica do mundo que se quer descobrir e por ser marcado pelos vazios e situações inacabadas que carecem da intervenção do leitor para preencher tais vazios e dar vida ao mundo criado pelo escritor. A leitura, enquanto modelo de desvelamento do mundo,

*“encontra na literatura eventualmente seu recipiente imprescindível. Preservar estas relações é dar sentido a elas. E, se a escola não pode absorvê-las por inteiro, igualmente não pode ser lugar onde elas se rompem em definitivo, sob pena de arriscar sua missão e prejudicar, irremediavelmente, o ser humano a quem diz servir”.* (p.20).

A visão de leitura que os profissionais entrevistados têm é relevante para a formação do leitor, uma vez que os textos literários são os mais lidos na escola e são os que mais exigem dos leitores, pois têm como princípio estrutural a ambigüidade, que possibilita as leituras plurais, dinâmicas e diferenciadas de leitor para leitor. Segundo ECO (1997 p. 2), *“a obra de arte é uma mensagem fundamentalmente ambígua, uma pluralidade de significados que convivem num só significante.”* Por isso, para o aluno descobrir *“as leituras possíveis”* de um texto demanda que o professor atente para o caráter social da atividade de leitura e crie mecanismos que possibilitem a participação do leitor na execução da obra, distanciando-se, cada vez mais, das práticas tradicionais que limitam e *“podam”* o potencial do aluno para produzir suas próprias leituras.

Apesar da unanimidade nas declarações dos entrevistados no que diz respeito à concepção de leitura, observa-se certo distanciamento entre a fala e a prática de alguns, isto é, apesar da conscientização latente em seus discursos de que a leitura é um meio de inserção do aluno na sociedade, por proporcionar, dentre outras coisas, a descoberta do mundo, a prática nem sempre reproduz esse discurso. Por exemplo: numa aula observada, um dos respondentes, numa de suas turmas, trabalhou o conteúdo sintaxe de concordância, mas de forma descontextualizada, com predomínio da exposição oral, a partir de frases, tais como – *“a gente vamos”*; *“nós vai”* etc. Como resultado, alunos apáticos, sem o menor interesse pela aula, estudando outras matérias, sem prestar atenção ao professor. Percebe-se, pois, a preocupação

exclusiva com a gramática. Não da gramática como meio, mas como fim, o que em nada ajuda na construção da cidadania do indivíduo. Além do mais, exemplos desse nível, se relacionados com o dia-a-dia do aluno, talvez, despertem interesse. No entanto, se simplesmente “jogados” num quadro, subestimam a inteligência do aluno, ao tempo em que não valorizam seu *background*.

Caso oposto, foi observado na prática de outro professor. Numa de suas aulas, este professor trabalhou a leitura de trechos da obra de Gil Vicente, em revisão que antecedia a avaliação formal de LP, fazendo a exploração a partir das gravuras, promovendo a intertextualidade ao recorrer a quadros do programa televisivo Zorra Total e, só depois, partindo para a correção das questões de interpretação constantes do livro-texto. O professor preocupou-se não só com o desvelamento do texto, mas também em incentivar o aluno a descobrir as funções exercidas pelos textos, enquanto produção histórico-cultural. Sendo capaz de descobrir várias leituras num texto e de dar sentido ao escrito, desvelando as possíveis intenções subjacentes num discurso, por exemplo, é mais fácil para o alunado reclamar direitos e, conseqüentemente, agir como cidadão. E, de fato, a concepção de leitura presente nos discursos dos depoentes é contemplada na LDB nº 9394/96, quando, em seu Art. Nº 36, indica que a LP, no currículo do Ensino Médio, deve ser vista como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Mesmo assim, não há unanimidade entre os entrevistados, no que concerne ao objetivo do ensino de LP no CEFET-PI. Para alguns, registram-se tão-somente tentativas isoladas, haja vista que o trabalho ainda é desarticulado, o que prejudica o desenvolvimento de atividades voltadas para esse fim. Outros acreditam que é questão de tempo, uma vez que há iniciativas direcionadas ao referido objetivo. Há também quem afirme que a prática de ensino de LP ainda está muito direcionada para o vestibular. O distanciamento entre a proposta curricular e sua execução também é lembrado por eles, que apontam a estrutura atual da própria instituição como uma das responsáveis por esse “*divórcio*”. As falas abaixo reverenciam a discussão:

*"Essa formação de cidadania aqui na escola se dá ou dentro de um grupo de professores ou individualmente em cada professor."*

*"Eu acredito que num espaço de tempo muito curto, a Escola vá se adequar a esse novo sistema de trabalho."*

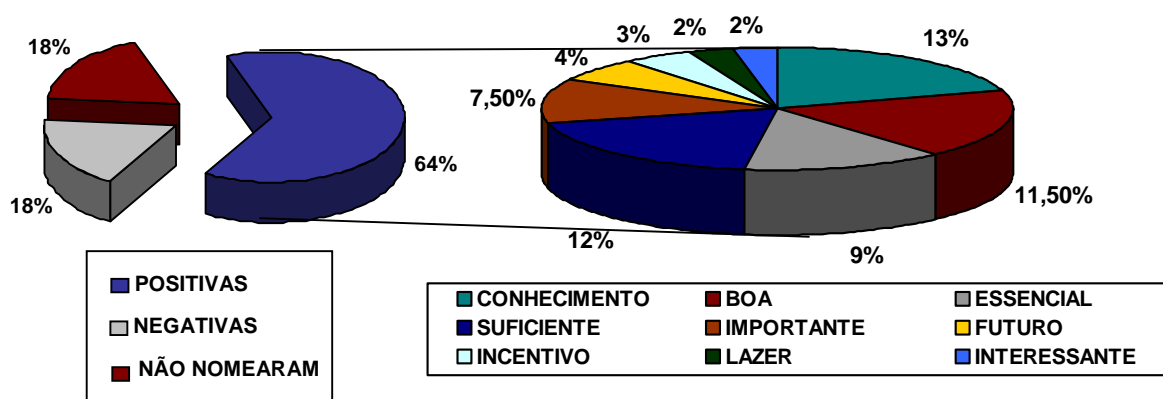
*“Ainda não, mas (...) está procurando caminhar para esse rumo, mas acho que o trabalho do CEFET ainda é muito desarticulado para atingir esse objetivo.”*

*“uma coisa é o que está proposto no currículo; outra coisa é o que é ditado pelas condições reais existentes...”*

*“Nós estamos muito voltados, ainda, dando atenção especial às questões que levam o aluno a se sair bem nas provas de vestibular”.*

Vale pontuar que o fato de a concepção de leitura considerada eficiente pelos depoentes ser referendada nas leis e documentos que regem a educação hoje é de importância ímpar, inclusive, nas buscas de adesões junto aos profissionais mais acomodados e tradicionais.

Em relação à concepção de leitura pelos 200 discentes, estes a conceituam, em termos do CEFET-PI, da forma sintetizada na **FIGURA 1**. Dentre eles, 64% indicam palavras de conotação positiva, tais como: conhecimento (13%), boa (11,5%); essencial (9%); suficiente (12%); importante (7,5%); futuro (4%); incentivo (3%); lazer(2%) e interessante (2%), em contraposição às expressões de caráter negativo, que representam somente 18%. Destas expressões ou palavras, as mais mencionadas são insuficiente (8%) e insignificante (4%), seguidas de: ruim (2%), limitada e obsoleta (1,5% cada) e cansativa (1%). Trinta e seis alunos (18%) não nomearam a atividade de leitura.



**FIGURA 1 – CONCEITUAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA**

A maneira como a maioria dos alunos classifica a leitura no CEFET-PI vai ao encontro das seguintes funções atribuídas por SILVA (1992) ao ato de ler, já mencionadas no capítulo dois, e resgatadas aqui: **leitura como determinante do sucesso acadêmico e leitura como meio de aquisição de diferentes conhecimentos e conseqüente ampliação de experiências, desenvolvimento da criatividade e da criticidade.**

Esse conceito que os alunos têm sobre as atividades de leitura desenvolvidas nas aulas de LP é reforçado pela opinião emitida por eles a respeito do papel do professor de LP em suas práticas de leitura. Neste aspecto, 55,5% (111) e 33,5% (67) consideram **essencial e importante**, respectivamente, o papel desse profissional. Apenas 8% (16) consideram a função do professor não relevante. Vale destacar que os 3% (seis) que concebem o papel do professor dispensável são exatamente os alunos do professor que apresentou, durante todo o ano letivo, problemas de freqüência às aulas, o que justifica o fato de não atribuírem importância à mediação do profissional no ensino da leitura, uma vez que, se o docente quase não se faz presente na sala de aula, esse trabalho dificilmente acontece. Trata-se do professor que não quis ser entrevistado.

## 5.2 Conhecimento prévio e “background”

KLEIMAN (1997) enfatiza a importância da ativação do conhecimento prévio do leitor, por determinar as inferências que serão feitas durante a leitura com base em marcas textuais, necessárias à compreensão do texto. O engajamento dos conhecimentos lingüístico, textual e enciclopédico proporciona ao leitor uma postura ativa diante do texto, ao invés de uma postura meramente passiva. Esse mesmo pensamento norteia o discurso dos depoentes da pesquisa. Ao serem indagados sobre a relevância do conhecimento prévio dos alunos nas atividades de leitura e sobre as estratégias que utilizam para valorizar esse conhecimento, assim se posicionam:

*"Extremamente relevante, não só na produção da leitura, como também na produção do texto, que permite que se veja, inclusive, a heterogeneidade da turma..."*

*"O conhecimento não só lingüístico, gramatical, mas o conhecimento de mundo dele facilita muito a compreensão dos textos..."*

*"...As realidades detectadas numa sala de aula são as mais diversas ... nós sabemos que, numa atividade de leitura, o conhecimento de mundo que o aluno tem é muito importante (...) essa leitura de mundo tem que preceder a leitura do texto escrito."*

Para AGUIAR; BORDINI (1988), a formação do leitor passa pelo crivo do contexto sócio-cultural a que o leitor pertence. Daí a relevância de se relacionar as informações do texto a um *background* ligado ao contexto. A importância de se trabalhar com as experiências dos alunos e de levar em conta a sua realidade também constitui preocupação presente no depoimento dos entrevistados:

*"A estratégia que uso é deixar o aluno bem à vontade, para que ele possa trazer a experiência dele (...). Acho que a partir daí, estimula-se muito o aluno a contextualizar a obra literária e a se sentir estimulado para a leitura."*

*"...o aluno não chega à escola sem saber nada. Ele tem um conhecimento, uma bagagem cultural e é preciso aproveitar isso e até fazer referências entre o que está se lendo e o que ele já tem de conhecimento."*

Para outro depoente, o instrumento mais eficiente para ativar e valorizar o conhecimento prévio do aluno é o diálogo, já que não existe uma "receita" pronta e o professor não pode adivinhar que conhecimentos cada um dos alunos possui, relacionados com o que vai abordar. Além disso, ao elaborar determinada estratégia, antes do diálogo, o professor corre o risco de querer ativar um conhecimento que, em sua mente, o aluno já domina. Mesmo sentindo necessidade de sistematizar e planejar atividades que resgatem experiências vivenciadas pelos alunos, na opinião do depoente, a conversação ainda é o método mais eficaz em qualquer atividade de linguagem, uma vez que dá liberdade para se produzir sentidos, proporcionando a construção do conhecimento, a partir da socialização do que cada um sabe e acrescenta para o grupo.

Essa preocupação é constatada, por exemplo, na prática de um dos entrevistados. Numa turma de 1ª série, o professor para iniciar a Literatura Jesuítica, utilizou o paradidático *Cronistas do descobrimento* (coletânea de cartas de cronistas) e um texto de José de Anchieta, constante do livro-texto. Começou explorando a capa do paradidático e esclarecendo sobre seu lançamento, por ocasião das comemorações dos 500 anos de Brasil, contando com a Nestlé como promotora. Na leitura dos textos, foi explorada, sobretudo, a linguagem utilizada, comparando-a com a atual, mas destacando o contexto da produção. Os conhecimentos sobre a escravização indígena e sobre a Companhia de Jesus também foram expostos, acrescentando-se que, mesmo instigados, os alunos pouco cooperaram. A discussão do texto de Anchieta teve como motivação principal a comparação com o filme *O Advogado do Diabo*, que os alunos já conheciam, graças à sua projeção no auditório do CEFET-PI.

Em outro dia, em duas turmas, o mesmo professor introduziu o Barroco. Iniciou resgatando as lembranças dos alunos sobre o seriado *A Muralha*, transmitido pela Rede Globo. Provoca, então, discussões sobre aspectos históricos, sociais e políticos relacionados com a escola literária em questão. Na aula seguinte, o professor levou um grupo de flauta doce, constituído por alunos do curso de música do CEFET-PI, que tocaram várias músicas, acompanhando a evolução do renascimento Barroco. A maioria dos alunos das duas turmas apresentavam comportamento difícil, de indiferença, e até mesmo de deboche, diante de quase todas as atividades propostas pelos professores, fato reconhecido pelos docentes, em geral, e observado pela própria pesquisadora. Apesar disso, mostraram-se mais receptivos, após as atividades descritas. Sentiram-se motivados para a leitura de textos barrocos, pois já conheciam o contexto no qual foram produzidos.

Um outro professor, trabalhou a leitura de três poemas: *Vaso chinês*, de Alberto de Oliveira; *A cavalgada* e *Mal secreto*, de Raimundo Correia. Iniciou com a leitura oral dos textos pelos alunos, seguida da sua análise. O docente buscou, durante todo o processo, a interação dos alunos com os textos, tentando compará-los com outras leituras e relacioná-los com a proposta do movimento literário a que pertencem, com a ressalva de que o aspecto que mais despertou o interesse do alunado foi o filosofismo pessimista, presente em *Mal secreto*. Também merece destaque o fato de uma aluna iniciar a leitura de *Vaso Chinês* e parar, alegando que as palavras eram difíceis, o que

significa, em outras palavras, que o seu conhecimento lingüístico atuou como empecilho para a compreensão e apreensão do texto em si.

Perguntados sobre o motivo que os impede de ler mais, o que reduz as oportunidades de ampliação de conhecimentos e de suas experiências como leitor, **41%** dos **alunos** alegaram **falta de recursos** para a aquisição de livros e revistas, justificativa coerente com a renda média – de um a três salários mínimos – das famílias a que pertencem. **O mesmo percentual** indicou **falta de tempo**, enquanto que **17%** declararam **falta de interesse**. Pode-se associar a citada **falta de tempo** ao pouco interesse pela leitura, isto é, com certeza, ler não constitui prioridade para eles. Conforme PENNAC (1997), quando se quer realmente ler e há interesse pela leitura, o tempo não constitui obstáculo, estabelecendo, na ocasião, comparação com o amor:

*“Se tivéssemos que olhar o amor do ponto de vista do nosso tempo disponível, quem se arriscaria? Quem é que tem tempo para se enamorar? E, no entanto, alguém já viu um enamorado que não tem tempo para amar?” (p. 119)*

Relaciona-se também à condição socioeconômica dos respondentes o fato de apenas 77 (38,5%) dos 200 – dado constante da **TABELA 1**, – afirmarem usar o computador, considerando-se, aqui, as freqüências **às vezes e sempre**. A maioria (76) acessa a internet, com os seguintes fins: leitura de jornais e revistas, bate-papos e música.

No entanto, a bem da verdade, um outro aspecto, segundo os alunos, que não facilita a prática de leitura, é a biblioteca do CEFET-PI. Apesar de 79,5% deles afirmarem que a freqüentam, 67% asseguram que não possui acervo condizente com as suas necessidades de informação, embora 53% a utilizem apenas para estudos e 32%, para pesquisas. Infere-se, portanto, que a biblioteca funciona, quase sempre, como espaço para execução de tarefas escolares. Assim, sua função principal de promotora da atividade de leitura e elemento básico à formação da bagagem cultural do aluno está desvirtuada. Mesmo não constituindo o cerne desta pesquisa avaliar o grau de influência da atuação da biblioteca nas atividades de leitura do Ensino Médio do CEFET – PI, é importante registrar a informação, uma vez que um dos requisitos essenciais para qualquer escola construir um trabalho eficaz com a leitura, é dispor de

bibliotecas bem equipadas, com profissionais bem preparados, tanto no que diz respeito à teoria quanto à metodologia, o que parece não estar acontecendo nessa Escola. Além disso, o fato de se tratar de escola pública – o que pressupõe trabalhar com clientela de classe economicamente carente – aumenta a responsabilidade de a biblioteca contribuir na formação do *background* do aluno e, por extensão, no desempenho como leitor ativo e participativo.

### 5.3 Interação entre os professores de LP

A interdisciplinaridade é um dos princípios básicos que deve nortear um projeto educacional voltado para o sucesso do aluno. Portanto, se a interação de todos os professores de uma escola, independentemente da disciplina que lecionam, é fundamental para a garantia da aprendizagem do aluno, o que dizer da união dos professores de uma mesma disciplina, que têm obrigatoriamente o mesmo objetivo específico? As reuniões para planejamento constituem momentos oportunos para que o trabalho interdisciplinar tenha início na escola, pois representam momentos de encontro entre os profissionais, por área de atuação, em que planejam as atividades a serem desenvolvidas em determinado período.

Em contraposição, os entrevistados, quando indagados sobre a forma de planejamento das atividades de leitura, são unânimes em responder que este se dá de forma individual e isolada. Apesar de registrarem, no dia “*oficial*” do planejamento bimestral, algumas discussões em grupo visando à escolha dos paradidáticos, durante o bimestre, a troca de experiências é sempre assistemática, mediante conversas informais, conforme as declarações abaixo:

*"... no planejamento bimestral, decidimos quais obras são trabalhadas (...) mas o planejamento em si, das atividades, cada professor, de acordo com o que ele acha interessante para o aluno, é que desenvolve o seu trabalho."*

*"O trabalho em sala de aula, normalmente, cada professor faz o seu (...) não existe interação, neste caso, entre o grupo."*

*"Nós temos um planejamento bimestral e, nesse planejamento, cada professor de determinada série se reúne e tenta trabalhar em conjunto, embora, às vezes, cada professor tenha sua forma de trabalhar com o livro."*

O fato de os profissionais responsáveis pelo ensino da leitura no CEFET-PI não trabalharem em conjunto, pelo menos no que diz respeito à elaboração das atividades, talvez comprometa o resultado global de sua atuação. Apesar de cada sala de aula representar uma realidade e cada professor possuir estilo peculiar, atividades planejadas em conjunto, pelos docentes da mesma série, permitindo a cada um fazer as adequações necessárias à heterogeneidade das turmas, decerto, teria resultado mais satisfatório tanto para o aluno quanto para o professor. E mais, os alunos teriam idênticas oportunidades no desenvolvimento de diferentes atividades no trabalho com a leitura. A este respeito, o pensamento de um dos entrevistados reforça o previsto, ao relatar sua experiência de planejamento conjunto com um outro colega, com quem tem afinidades de concepções, concernentes à produção de leitura:

*"...nós planejamos todas as atividades que íamos desenvolver (...) tanto que permitissem utilizar o conhecimento prévio, como exemplificar, ou que fizesse o aluno perceber a aplicabilidade, antes de sistematizar o conhecimento. Isso foi extremamente válido."*

É importante registrar a opinião de um docente, para quem, mesmo não havendo interação entre os professores, de forma sistematizada, há muito em comum na prática cotidiana:

*"...embora não haja essa troca com muita frequência, existe uma linha de ação parecida; o jeito como os profissionais de leitura pensam a leitura é muito parecido, as estratégias de leitura são muito parecidas".*

Aliás, esta declaração é comprovada, tanto teoricamente, pelo discurso dos professores quando falam da concepção de leitura adotada nas aulas, quanto na prática de alguns dos profissionais, com base nas observações empreendidas pela pesquisadora nas aulas assistidas, quando constata semelhanças metodológicas no trato com a produção de leitura.

Para alguns entrevistados, o contexto atual do Ensino Médio no CEFET-PI – similar a outros CEFETs – marcado por mudanças que estão se processando na educação básica e, em particular, no Ensino Médio, bem como fatores relacionados ao papel do professor e do aluno da escola pública, neste momento, não favorece a integração entre os docentes envolvidos com esse nível de ensino, fato que prejudica a qualidade do trabalho, porquanto experiências interessantes ficam isoladas, sem que ocorra a necessária socialização. Trata-se de uma questão polêmica, pois as mudanças estabelecidas para a educação via documentos oficiais prevêm justamente a interação e interdisciplinaridade, por exemplo, exeqüíveis somente por meio de um trabalho conjunto.

Vale salientar, porém, que o autor da fala registrada acima destaca a existência de boa vontade por parte de alguns professores, no sentido de trabalharem em conjunto, principalmente na elaboração de atividades relativas à leitura de obras literárias. A necessidade de capacitação dos docentes, que resulta no afastamento temporário de alguns, acarreta constantes mudanças de docentes numa mesma turma, e por conseguinte, a mudança no ritmo dos trabalhos em sala de aula e no processo de interação dos professores.

A quantidade de conteúdos a ser ministrado e o grande número de avaliações formais aparecem, também, como obstáculos ao desenvolvimento de uma ação mais produtiva, como aqui resumido:

*“Nós temos uma exigência muito grande de conteúdos, pouco tempo, muitas provas e poucas oportunidades de planejamento junto. Isso atrapalha muito o ensino de leitura”.*

Esta fala suscita a necessidade de discussões sobre a distribuição da carga-horária entre as disciplinas. Sem dúvida, trabalhar com produção de leitura demanda muito tempo. Por isso, talvez seja necessário que o projeto pedagógico do CEFET-PI privilegie o ensino de LP, através do texto literário, como explicitado por WERTHEIN (1999, p. 95):

*“Se é verdade que a escola pode desempenhar papel dos mais relevantes no processo de formação do leitor, é importante sublinhar que essa potencialidade só se explicitará, plenamente, na medida em que o projeto pedagógico da escola colocar o ensino de língua portuguesa em posição privilegiada, ou seja, o*

*estudo da língua precisa ser entendido como veículo de inserção lúcida do estudante no circuito de idéias do seu tempo”.*

Retomando o posicionamento dos professores, um entrevistado manifesta a necessidade de um programa de atividades a ser desenvolvido durante um dia inteiro, no mínimo. Nesse espaço de tempo, os professores planejavam, em conjunto, as atividades relacionadas com os conhecimentos que os alunos deveriam construir, partindo da troca de idéias, promovendo a socialização de experiências e, conseqüentemente, a interação, o que convergeria na abertura de uma via para o início da interdisciplinaridade.

## **5.4 Importância do livro didático e paradidático**

Ao se falar em práticas de leitura e em formação de leitores, um aspecto que assume relevância singular é o material utilizado para esse fim, principalmente o livro didático e os paradidáticos ( compreendendo nesta pesquisa as obras literárias). Apesar de todas as polêmicas e críticas a respeito do didático, não se pode esquecer que, mesmo com todas as inovações nas formas de comunicação, o livro persiste como o veículo mais eficiente para o aluno ter acesso ao conhecimento sistematizado. A este respeito, SOUZA (1999) enfatiza que o livro didático é o fundamento de todo o processo e representa o começo do trabalho com o aluno, com o objetivo de despertar seu interesse pela leitura. Constitui uma via eficaz para o indivíduo compreender o meio em que vive e desenvolver o gosto pelo texto literário. Para tanto, é preciso que os livros didáticos sejam selecionados mediante critérios rígidos de qualidade, mas, principalmente, que sejam utilizados pelo professor de forma adequada e inteligente.

A relevância do livro didático é constatada também pelo fato do próprio MEC, hoje, ser o responsável legal pela compra dos didáticos do ensino fundamental da rede pública, criando, inclusive, o Programa Nacional do Livro Didático (PNDL) e o Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE), com o objetivo de atender à comunidade escolar.

Diante do exposto, perguntou-se aos professores sobre os parâmetros adotados para a escolha dos paradidáticos e didáticos, além da importância dos últimos para as aulas de LP. De acordo com as respostas, a Coordenadoria da Área reúne os docentes e estes selecionam o livro didático, levando em conta vários critérios, entre os quais o preço. No entanto, apesar de importante, até porque, como visto, a clientela do CEFET-PI é, predominantemente, carente, o preço não é determinante, isto é, o livro não é adotado somente porque é barato. Questões outras, como: abordagem contemporânea do trabalho com a leitura; o ensino da gramática subordinado à leitura, ou seja, a gramática como meio e não como fim; os conteúdos programáticos de cada série; a linguagem; a qualidade dos textos e dos exercícios são critérios decisivos no momento da opção por um livro didático. Em outras palavras, tenta-se aliar os dois elementos – custo baixo e boa qualidade:

*"a gente procura adequar o conteúdo do livro, a forma como é abordada a matéria ao poder aquisitivo do aluno, porque não dá pra gente colocar um livro(...) próximo da excelência, mas com o preço elevado que o aluno não possa comprar".*

*" ocorre em reuniões com professores da área (...) essa escolha se dá através da qualidade dos textos, da qualidade dos exercícios, da qualidade do livro e, inclusive, em função do preço, já que a clientela é relativamente carente".*

*" Que ele contemple bastante a parte de textos; tenha o conteúdo numa linguagem clara, acessível ao aluno; apresente bons exercícios; traga boas propostas de redação.."*

Para os entrevistados, o livro didático é um elemento facilitador do desempenho docente e atua como instrumento de apoio à aprendizagem do aluno. Além disso, é garantia da presença de textos em sala de aula:

*" o livro didático deve estar presente, não como a base de tudo, mas como suporte, como instrumento de apoio ao desenvolvimento de aprendizagem".*

*" Facilita bastante o trabalho, porque, no livro, a gente pode exercitar os conteúdos gramaticais, literários, a parte de redação (...) facilita muito a organização da própria aula".*

É óbvio o caráter positivo que o livro didático representa para as aulas de LP desses profissionais. Por isso mesmo, devem adotar uma postura crítica em relação às leituras propostas nos livros, consideradas, na maioria das vezes, como leitura única.

Para CHIAPPINI (1982), significa respeitar a leitura alheia, em especial a do aluno, e fazer uso de toda a tensão criada na sala de aula, gerada pelas diversas leituras produzidas.

Como na maioria das vezes, os textos constantes no livro didático são fragmentos de obras literárias, a indicação dos paradidáticos, como forma de oportunizar aos alunos o acesso a toda a história e a seu sentido mais global, torna-se mais relevante. Ademais, grande parte dos didáticos é portadora de interpretação única, imobilizada por respostas fechadas que anulam a individualidade do aluno, ou seja, *“exclui a interpretação e, com isto, exila o leitor”*, segundo palavras textuais de ZILBERMAN (1982, p.21). E, no que se refere aos paradidáticos, estes também são escolhidos pelo conjunto dos professores, sendo que o principal critério são os movimentos literários estudados em cada série. Na 3ª série, a maioria das obras indicada para leitura faz parte da relação divulgada pela UFPI para o exame vestibular, como apontam as falas:

*“Os critérios utilizados são aqueles que atendem principalmente os critérios do vestibular (...) a gente também procura escolher o livro de acordo com o movimento literário que a gente tá trabalhando”.*

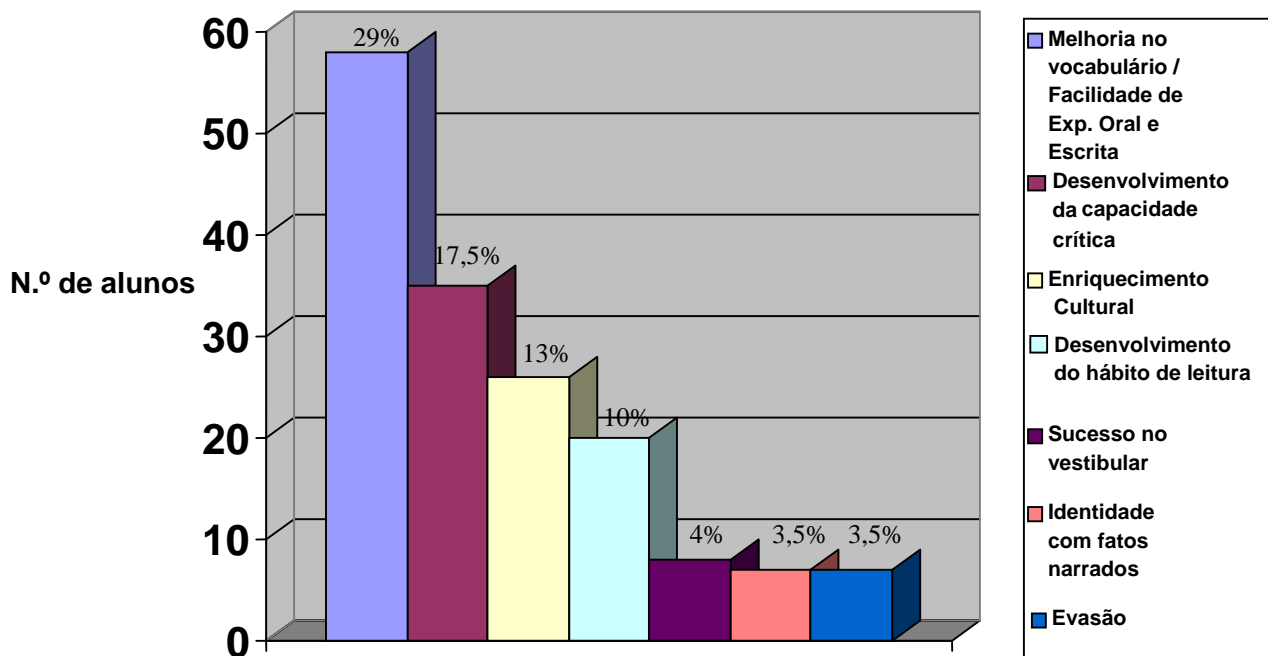
*“Esse ano, a escolha deu-se basicamente, levando-se em conta o vestibular.”*

*“...a lista do vestibular conta, porque eles vão prestar o vestibular ...”*

*“...se nós estamos estudando o texto épico, lemos os Lusíadas; se estamos estudando o texto dramático lê-se uma peça teatral ...”*

O critério das listas dos vestibulares como parâmetro para indicação das obras literárias a serem lidas pelos alunos também foi constatado por CAMPOS (1999), em pesquisa, envolvendo cinco escolas particulares de qualidade, do município de São Paulo. Os professores entrevistados declararam que o primeiro critério para a seleção dos paradidáticos era representado pelas listas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST), Mackenzie e Faculdade de Engenharia Industrial (FEI).

Para os alunos, sujeitos da pesquisa, a leitura dos paradidáticos exerce contribuição positiva em suas vidas. As justificativas dessa afirmação agrupam-se em oito categorias, elencadas na **FIGURA 2**:



Obs.: Cada respondente podia assinalar mais de uma opção – pergunta com respostas múltiplas não soma 100%.

## FIGURA 2 – FATORES ALEGADOS COMO BENEFÍCIOS DA LEITURA

Os benefícios associados pelos alunos à leitura são coerentes com as expectativas dos estudiosos da área, dentre os quais se destacam ZILBERMAN (1982), SILVA (1988), KLEIMAN (1997), LAJOLO (1982) e AGUIAR (1982). Essa conscientização dos alunos do valor da leitura para que participem do mundo moderno é relevante e representa um grande passo para que se sintam motivados para a prática da leitura, adquirindo, assim, condições de agir como cidadão. Isto porque, na sociedade contemporânea, em que a globalização ocupa lugar privilegiado, ao lado da competitividade e do avanço das tecnologias informacionais, as habilidades desenvolvidas através da leitura de bons textos são fundamentais para que o indivíduo conquiste seu espaço, já que só através da leitura, seja ela sensorial, emocional ou racional, o homem compreende o mundo.

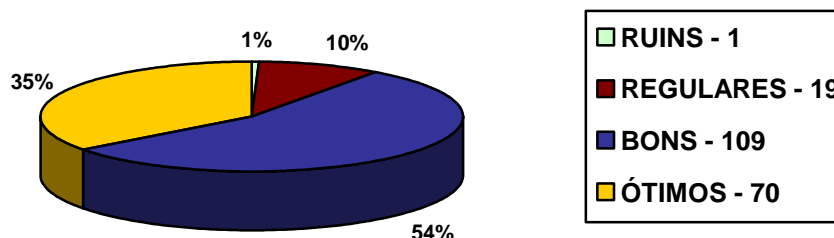
TORO (2000) aponta o domínio da leitura, da escrita e das diversas linguagens utilizadas como a única forma de se inserir um indivíduo na sociedade, pois só quem é capaz de analisar, sintetizar e interpretar dados e situações participa ativamente de uma sociedade globalizada. Defende ainda que, para a solidificação de uma sociedade democrática, são imprescindíveis que se estabeleçam condições para que os jovens sejam capazes de compreender o contexto social e atuar sobre ele. Para isso, o acesso à informação é, no mínimo, elementar.

Merece atenção a categoria **sucesso no vestibular**, utilizada como justificativa da contribuição da leitura para a vida dos jovens. Embora apenas 4% do público-alvo da pesquisa a tenham mencionado, percebe-se a influência de um objetivo mais imediatista: a aprovação no vestibular. Ao que parece, os alunos não têm consciência de que, desenvolvendo o raciocínio crítico, através da ampliação do vocabulário, enriquecimento cultural e introjeção de novos conhecimentos, tudo isso a partir da leitura, o sucesso no vestibular, bem como em outras situações, vem como conseqüência “*natural*”. No entanto, não se pode culpá-lo por pensar assim. A aprovação no vestibular integra a “*cultura*” das escolas de Ensino Médio, que disputam, entre si, a aprovação dos discentes, até porque dos resultados obtidos e amplamente divulgados pela mídia, depende sua permanência no sistema, sobretudo, no caso das instituições particulares.

O próprio CEFET- PI tem, em seu projeto de implantação do Ensino Médio, o índice de aprovação no vestibular como critério de avaliação e, quem sabe, da continuidade deste nível de ensino. Como os CEFETs são centros de educação tecnológica, o Ensino Médio funciona como se estivesse “*pegando carona*”. Além do mais, o vestibular também aparece como fator de motivação, o que é positivo, pois é consenso entre os pensadores da educação que o aluno só se interessa pelo conteúdo programático, se estiver, de alguma forma, ligado a ele por desafios e/ou motivações, ou ainda, se perceber a relevância e aplicação do que se quer que ele aprenda.

O pensamento dos alunos que associam a leitura ao sucesso no vestibular destoa do ponto de vista de um dos docentes entrevistados que vê o referido exame como obstáculo à produção de leitura. Constata-se, porém, nas aulas observadas, nítida preocupação deste professor com a contextualização. Mesmo na leitura de poemas ou de trechos de obras literárias extraídas do livro-texto, para resolução de

exercícios de interpretação, o professor promoveu discussões, incentivando os alunos no sentido de buscarem relação com outras leituras ou com suas experiências, fugindo



de respostas prontas e únicas. A leitura de romances e contos, na maioria das vezes, é avaliada através de seminários e produções de textos. A impressão, em termos amplos, é a de que o professor se preocupa com a leitura. Apesar da autocrítica presente nos depoimentos, a prática na sala de aula demonstra que aspectos relevantes no trabalho de leitura e formação do leitor são contemplados nas aulas do professor em pauta.

### **FIGURA 3 – QUALIDADE DOS LIVROS INDICADOS PELOS PROFESSORES DE LP**

Apesar do que revela a **FIGURA 3** sobre a qualidade dos livros indicados pelo professor de LP – 54% os consideram bons e 35%, ótimos – 56% dos alunos gostariam de trabalhar outro material de leitura nas aulas. Os textos jornalísticos lideram a preferência, reiterando a constatação anterior de que há interesse em relação às notícias do contexto atual. Em seguida, a indicação de filmes também aponta outra coerência nas respostas dos alunos, quando comparadas com os dados da **TABELA 2**, em que os filmes figuram em terceiro lugar dentre os programas televisivos. É importante registrar que, de acordo com informações dos alunos e professores, a projeção de filmes como recurso didático nas aulas de LP, geralmente, só é utilizada para reforçar aspectos dos estilos de épocas. Normalmente, são adaptações de obras literárias. Textos dramáticos, poesias, textos de autoria dos alunos, crônicas e letras de músicas também são lembrados pelos alunos. Ainda são citados: literatura piauiense, gênero policial, literatura norte-americana, ou mais especificamente, Shakespeare e Machado de Assis, dentre os autores nacionais. A menção a poesias e letras de

músicas também corrobora as informações das **TABELA 1** e **TABELA 2**, onde a música ocupa o segundo e quarto lugares, respectivamente, bem como da **TABELA 3**, na qual a leitura de poesias figura como a segunda leitura mais freqüente junto com narrativas.

O desejo de inclusão de textos da literatura piauiense merece menção, haja vista que representa salutar curiosidade pela cultura local, devendo ser considerada de importância ímpar pela Escola e, de modo particular, pelo seu corpo docente. Entretanto, o estudo da literatura piauiense como componente curricular de LP, ao que parece, sempre foi prejudicado. Além de integrar a programação da 3ª série do Ensino Médio, fica, quase sempre, para ser abordada no final do período letivo, quando não há mais tempo para ser explorada de forma mais aprofundada e consistente. No entanto, isto está sendo modificado, em conseqüência da inclusão de obras piauienses na lista de leituras obrigatórias para os vestibulares das universidades locais – o que reforça a força do vestibular – decorrente da consciência do valor de se cultivar a identidade cultural local.

## 5.5 Leitura de lazer

Como discutido, a parte inicial dos questionários visa a delinear o perfil dos alunos, sujeitos da pesquisa, no que concerne à recorrência da prática de atividades de lazer (dentre elas, a leitura), as preferências por determinadas programas televisivos e a leitura de obras literárias. Segundo DUMONT(1998), é consensual, entre os estudiosos, o fato de a relação entre os interesses de lazer e o setor intelectual se processar, fundamentalmente, através de ações ligadas à leitura. Localizar informações em revistas, romances, jornais ou outros tipos de textos, considerados populares, relaciona-se com a vontade de conhecer mais sobre determinado tema, o que pode gerar novo conhecimento, ao incorporar nova informação às existentes no seu “*repertório cognitivo*”, e posteriormente, satisfazer a curiosidade intelectual.

Os dados apresentados na **TABELA 1** mostram que, em meio às atividades de lazer – levando-se em conta a freqüência **sempre** – a leitura ocupa o **terceiro lugar**, perdendo, apenas, para bate-papos com os amigos (**primeiro lugar**) e música

**(segundo lugar).** É importante registrar que as conversas informais com amigos, colegas e familiares também constitui forma de sociabilidade prazerosa, por meio da qual a pessoa adquire uma série de novos conhecimentos. Mesmo preocupando pais e professores, é inegável que a influência dos amigos alcança, praticamente, a mesma proporção que a família. Conforme ZAGURY (1997), apesar do grupo de amigos ter influência significativa, os pais não devem se preocupar tanto, uma vez que, na adolescência, o conjunto principal de valores do jovem, o alicerce da personalidade, já está praticamente definido.

A **vice-liderança** da música, dentre as preferências do alunado, não surpreende, porquanto, consensualmente, sabe-se que a música faz parte da vida dos jovens, permeando quase que todas as suas atividades. Sobre este fato, AGUIAR (1988) registra, em pesquisa realizada em 1983, no âmbito da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), envolvendo 330 alunos do ensino fundamental e ensino médio, a música como a atividade de lazer preferida pelos alunos dos dois segmentos de ensino. ZAGURY (1997) também obtém resultado semelhante em estudo em sete capitais e nove cidades do interior do País, entre 943 estudantes de todas as camadas sociais. A música lidera a preferência, seguida pela TV e pelo bate-papo com os amigos. Outro fato que reforça a influência da música junto às camadas sociais é a tentativa atual da Igreja Católica de atrair e/ou reconquistar fiéis, em especial os jovens, utilizando como recurso a música. São vários padres-cantores, com destaque para o Pe. Marcelo e Pe. Zezinho, que se lançam no mercado musical, disputando vendas de CDs com cantores de outros gêneros, freqüentando programas de televisão de grande audiência no País e assim, conseguindo aglomerar milhões de fiéis em seus shows.

Ainda a respeito de música, vale a opinião de ZAGURY (1997, p. 79), para quem, a música, independentemente do seu estilo, é sempre saudável e positiva. O prazer que a música provoca é uma das raras maneiras “*positivas de entorpecimento, relaxamento e enlevo*”, embora, seja necessário registrar os excessos dos bailes “*funks*”, amplamente veiculados pela mídia, onde os “*entorpecimentos*” são responsáveis, às vezes, por gravidez e disseminação de doenças sexualmente transmissíveis.

TABELA 1 – ATIVIDADES DE LAZER

Itens	Nunca		Raramente		Às vezes		Sempre		Não respondeu	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Televisão	—	—	9	4,5	100	50	91	45,5	—	—
Computador	34	17	89	44,5	60	30	17	8,5		
Video-Game	70	35	90	45	27	13,5	12	6	1	0,5
Cinema	42	21	81	40,5	39	19,5	12	6	1	0,5
Leitura			14	7	81	40,5	103	51,5	2	1
Esporte	7	3,5	44	22	68	34	78	39	3	1,5
Música	1	0,5	11	5,5	63	31,5	125	72,5	—	—
Dança	32	16	58	29	74	37	36	18	—	—
Viagem	6	3	100	50	71	30,5	22	11	1	0,5
Bate-papo com amigos	1	0,5	4	2	23	11,5	160	80	3	1,5
Outra atividade	30	15	30	15	55	27,5	32	16	53	26,5
Total de discentes	200									

Cada respondente podia assinalar mais de uma opção – pergunta com resposta múltipla não soma 100%.

A **terceira colocação** obtida pela leitura é considerada relevante, diante da irrisória diferença entre os percentuais das atividades mais praticadas e, principalmente, dos gostos considerados comuns aos jovens da faixa etária a que pertencem os sujeitos do presente estudo. Além disso, contraria a recorrência com que se afirma que os jovens de hoje não lêem. Surpreendentemente, a leitura supera a televisão, a dança, o computador e o cinema, o que contraria os achados de ZAGURY (1997), em cuja pesquisa, realizada entre 943 estudantes, a leitura ocupa o quinto lugar (26,5%), indicando, portanto, que a leitura não é o forte dessa geração.

A surpresa, aqui, também, fica por conta da **quarta posição** ocupada pela TV, considerada, em geral, como adversário da leitura, no mundo atual. É importante lembrar que, apesar dos posicionamentos contrários, a televisão é um instrumento de transmissão de informações dos mais difundidos e dos mais acessíveis à maioria da população. BRETAS (2000) corrobora tal afirmação, ao observar que, dentre os meios de comunicação, a TV é, cada vez mais, responsável pelo acesso do indivíduo aos vários tipos de linguagens. Entretanto, chama a atenção para o perigo do discurso unívoco e padronizado, o qual desconsidera as características individuais dos leitores e não exige que estes reflitam sobre as mensagens veiculadas. Nessa mesma linha de pensamento, ZAGURY (1997) lamenta o fato de a TV não se mostrar interessada em explorar o potencial educativo que possui, sendo totalmente refém dos anunciantes. O que interessa é o *ibope*, independentemente da qualidade da mensagem, não interessando se contribui ou não para a formação dos cidadãos. A autora atribui o poder que a TV exerce sobre crianças e adolescentes ao fato de atuar quase que *“hipnotizando as pessoas, provocando um relaxamento físico e mental, comparado ao da yoga segundo alguns estudos”* (p. 79), atingindo, ao mesmo tempo, visão e audição, sem exigir muito esforço do telespectador, ao contrário da leitura, que exige poder de concentração, atenção e compreensão da mensagem.

No que diz respeito à posição ocupada pelo computador (8,5%) e cinema (6%), talvez esteja atrelada ao poder econômico das famílias a que pertencem os alunos-respondentes. Como mencionado, a maioria tem renda familiar mensal entre um e três salários mínimos. Neste caso, a relação estabelecida entre a frequência com que os alunos pesquisados utilizam o computador e o poder aquisitivo de suas famílias reitera o pensamento de CAMARGO (1986), *apud* DUMONT (1998), para quem os fatores culturais, sociais, políticos e econômicos influenciam todas as atividades do cotidiano. Conseqüentemente, a liberdade de escolha do lazer fica limitada. Aliás, sobre esta relação, BOURDIEU (1979), *apud* DUMONT (1998) defende ponto de vista diverso. Em sua visão, as necessidades e práticas culturais – frequência a museus, concertos, preferências no que se refere à leitura, pintura, música e outras atividades – configuram-se como produto da educação, estando, portanto, relacionadas ao nível de instrução e não à origem social do sujeito. O autor desmitifica, assim, o determinismo social, segundo o qual o gosto é ditado pelo lugar social das pessoas.

A título de adendo, resgata-se o fato de que, não obstante a democratização das novas tecnologias da informação integrar o discurso governamental, estas não refletem a realidade brasileira. Diz-se que o computador, hoje, é inseparável do cotidiano das pessoas. Mas é necessário esclarecer que pessoas são essas. Com certeza não são os jovens com renda familiar equivalente à citada anteriormente e, portanto, não possuem condições de adquirir um computador. Apesar de estudarem numa escola como o CEFET- PI, cujos laboratórios de informática são bem estruturados para os parâmetros brasileiros, os discentes só os freqüentam na 3ª série, em duas aulas semanais, parte integrante do currículo do Ensino Médio. Além disso, a maioria das turmas, na prática, não teve aula de Informática, em virtude da falta de professores, consequência da política do Governo, que suspendeu os concursos para o quadro permanente, autorizando, em casos especiais, concursos para professor substituto.

No que se refere ao cinema um outro item que também atua como entrave ao seu acesso, como forma de lazer, no caso particular do Piauí, é o **pouco número** de salas de exibição de filmes. São apenas oito: seis nos dois *shoppings centers*, um na Casa da Cultura e um no Cine Rex. Por outro lado, este total incipiente pode ser ele mesmo decorrência da redução do público, face à concorrência da TV e do vídeo.

Com relação aos programas de televisão, a **TABELA 2** revela a preferência dos alunos pelos noticiários (49%), seguidos dos programas esportivos (36 %), filmes (28,5%) e musicais (27,5%). A grande surpresa é a preferência por noticiários e a sexta colocação das novelas, levando-se em conta que 59% dos respondentes pertencem ao sexo feminino e que às mulheres é associada a idéia preconceituosa de que preferem novelas a qualquer outro programa televisivo.

**TABELA 2 – PROGRAMAS TELEVISIVOS**

Itens	Nunca		Raramente		Às vezes		Sempre		Não respondeu	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Noticiário</b>	—	—	21	10,5	81	40,5	98	49	179	89,5
<b>Novela</b>	10	5	64	32	82	41	44	22	126	63
<b>Filme</b>	5	2,5	31	15,5	104	52	57	28,5	03	1,5
<b>Político</b>	25	12,5	92	46	69	34,5	14	7	—	—
<b>Música</b>	15	7,5	46	23	82	41	55	27,5	02	1
<b>Educativo</b>	05	2,5	58	29	98	49	38	19	01	0,5
<b>Religioso</b>	39	19,5	87	43,5	56	28	17	8,5	01	0,5
<b>Esportivo</b>	7	3,5	47	23,5	72	36	72	36	02	1
<b>De auditório</b>	19	9,5	78	39	79	39,5	22	11	02	1
<b>OUTROS (Especifique)</b>	43	21,5	12	6	40	20	18	9	87	43,5

Cada respondente podia assinalar mais de uma opção – pergunta com resposta múltipla não soma 100%.

A preferência pelas informações da atualidade é reforçada na **TABELA 3**. As leituras de jornais e de revistas informativas destacam-se como as mais freqüentes dentre os jovens estudados, negando a opinião majoritária dos adultos, para quem o jovem é, grosso modo, alienado e desinteressado pelos problemas do mundo real. CAMPOS (1999, p. 111), em pesquisa já mencionada, obtém resultado idêntico, entre 376 alunos de 1ª e 2ª séries do Ensino Médio: “ *minha pesquisa confirma (...) a preferência dos estudantes pela leitura de jornais e revistas, ficando os livros em segundo plano*”.

**TABELA 3 – LEITURAS PREFERIDAS**

Itens	Nunca		Raramente		Às vezes		Sempre		Não respondeu	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Revistas Informativas	3	1,5	42	21	107	53,5	48	24	—	—
Revistas em Quadrinhos	36	18	111	55,5	45	22,5	8	4	—	—
Boletins Informativos	8	4	60	30	94	47	38	19	—	—
Jornais	4	2	32	16	99	49,5	65	32,5	—	—
Romance, conto, novela	10	5	50	25	88	44	51	25,5	1	0,5
Ficção científica	42	21	79	39,5	57	28,5	19	9,5	3	1,5
Não ficção (história, biografia, etc.)	14	7	71	35,5	73	36,5	36	18	6	3
Poesias	7	3,5	67	33,5	73	36,5	51	25,5	2	1
Crônicas	13	6,5	72	36	86	43	27	13,5	2	1
Outros	32	16	7	3,5	26	13	36	18	99	49,5

Cada respondente podia assinalar mais de uma opção – pergunta com respostas múltipla não soma 100%.

O **segundo lugar**, ocupado, simultaneamente, pela leitura de romances, contos, novelas e poesias, confirma uma das funções da literatura – a da estética do prazer. Corrobora, ainda, a leitura como lazer, quando figura entre as três atividades mais frequentes entre os alunos pesquisados (**TABELA 1**). Reitera-se, portanto, a concepção de literatura como forma de suscitar prazer. Para AGUIAR (1988), remonta à estética idealista do século XVIII, à definição de literatura de Immanuel Kant – “*modo de representação que por si mesmo é final, embora sem fim, no entanto propicia a cultura dos poderes da mente para a comunicação social*” (1980, p. 245) – mas que continua sendo valorizada até hoje, por sua capacidade de provocar prazer. Dessa forma, a literatura aproxima-se das atividades lúdicas em geral, que têm como fim emocionar e divertir o sujeito sem oferecer benefícios materiais. Assim como no jogo, no qual o jogador obedece a regras preestabelecidas, cumprindo-as como pacto negociado entre os jogadores, na literatura, o autor, ao construir sua obra, estabelece

normas e regras de composição, oferecendo aos leitores indicadores de leitura, seguidos pelos leitores, num pacto tácito com o autor da obra.

Com a intenção de descobrir se os alunos liam algum livro fora da obrigação escolar, perguntou-se, se, no momento, estavam lendo algum livro, apenas por prazer. Dentre eles, 52% responderam afirmativamente, dado que ratifica a prática da leitura como atividade de lazer. Em meio aos títulos/autores elencados verifica-se acentuada diversificação, distante da unanimidade, com destaque para obras de Machado de Assis (citado 10 vezes): *Dom Casmurro* (quatro); *O Alienista* (três); *Iaiá Garcia*, *Ressurreição* e *A sereníssima república*, uma vez, cada. Em seguida, está José de Alencar, lembrado oito vezes: *Iracema*, *O Guarani*, *A Viuvinha* – duas vezes cada; *Cinco minutos* e *Lucíola*, uma vez cada. *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo recebe quatro menções, enquanto *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos é lembrada três vezes; *Grande sertões: veredas*, e *Sagarana*, de Guimarães Rosa foram citadas uma vez; *A Moreninha* (Joaquim Manuel de Macedo), *Os Lusíadas* (Camões), *Capitães de areia* (Jorge Amado) foram mencionadas duas vezes, *Grabriela, cravo e canela* (Jorge Amado) citada uma vez. Mesmo sem citar as obras, os alunos fizeram referência a: Érico Veríssimo, Vinícius de Moraes, Emily Bronte, Shakespeare, Eça de Queiroz, Paulo Coelho (duas vezes cada); os piauienses O. G. Rego de Carvalho e Abdias Neves também foram citados duas vezes.

Vê-se, pois, que os clássicos da literatura brasileira lideram o *ranking*. Acrescenta-se que os títulos/autores mencionados pelos respondentes da 2ª série, em sua maioria, pertencem às escolas literárias então estudadas. Entre as obras indicadas pelos alunos da 3ª série, prevalecem as listadas pela UFPI para o vestibular 2001, o que atua como fator de motivação. Neste momento, é oportuno rever o pensamento de psicólogos, para quem existem necessidades primárias, provenientes do indivíduo e agrupadas em dois blocos. O primeiro, formado pelos desejos psicológicos básicos (como fome, sede, frio, calor, desejo sexual). O segundo, integrando necessidades, tais como: medo, curiosidade, afeição, desejo de exercer determinadas atividades. Além das referidas necessidades, o indivíduo desenvolve outras advindas da experiência social, ou seja, determinadas pelo contexto social ao qual pertence. Assim, a escolha do tipo de texto é conduzida por algum desejo, baseado em algum objetivo que o

cidadão deseja atingir, a partir da leitura. A aprovação no vestibular pode representar, por conseguinte, um dos motivos que impulsiona a decisão do aluno por determinada leitura, determinado autor e/ou determinado título e não outro.

A **TABELA 4** mostra que a maior influência nas escolhas das leituras de lazer dos alunos é exercida pelo professor de LP (55%), seguida por professores de outras disciplinas (28,5%). No contexto educacional, em que a responsabilidade da leitura é atribuída quase que exclusivamente ao professor de LP, não representa fato novo. Mesmo assim, é importante para o CEFET-PI a constatação de que os profissionais de leitura estão, de alguma forma, cumprindo o seu papel de mediadores no processo de formação de leitores. Mais significativa, porém, é a influência dos professores das outras disciplinas no processo de seleção da leitura do corpo discente. Acredita-se que a postura dos docentes em se preocupar com a leitura aponta mudanças significativas, num momento em que as próprias leis que regem a educação brasileira propagam o compartilhamento de responsabilidades, como já referendado.

TABELA 4 – INFLUENCIADORES DE LEITURA

Itens	Nenhuma		Fraca		Mediana		Forte		Não respondeu	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Amigos</b>	32	16	53	26,5	72	36	33	16,5	—	—
<b>Familiares</b>	26	13	57	28,5	61	30,5	56	28	—	—
<b>Televisão</b>	42	21	66	33	66	33	26	13	—	—
<b>Professores de Português</b>	8	4	20	10	61	30,5	111	55,5	—	—
<b>Outros Professores</b>	22	11	43	21,5	76	38	57	28,5	2	1
<b>Outros</b>	41	20,5	4	2	13	6,5	29	14,5	113	56,5

Cada respondente podia assinalar mais de uma opção – pergunta com resposta múltipla não soma 100%.

O fato de a leitura de paradidáticos fazer parte da programação da disciplina LP no CEFET-PI, como confirmado por 190 (95%) dos 200 alunos, contribui para que o alunado desperte o gosto pela leitura. Aliás, “*coincidentemente*”, os alunos que negam qualquer influência desses professores integram a turma que teve problemas com a pouca frequência do docente de LP, como antes mencionado. Corroboram os dados desta tabela, os 50% e 33% de alunos que consideram **essencial** e **importante**, respectivamente, o papel do professor de LP em suas práticas de leitura, em contraposição aos estudantes da turma acima mencionada, que consideram dispensável esse profissional.

## 5.6 Estratégias de avaliação

Outro aspecto de relevância singular no trabalho de produção de leitura, pelas discussões e dúvidas que suscita, é a avaliação da leitura do aluno. Conforme a fala de um dos professores entrevistados, “*a leitura ainda é um grande nó, um nó cego, porque é muito difícil de desatar*”. Por isso, com a pretensão de identificar as formas de avaliação da leitura dos paradidáticos e as estratégias adotadas, discutem-se os depoimentos dos professores, as ações desenvolvidas e a opinião dos alunos. Sobre este tópico, a **TABELA 5** sintetiza a constância das atividades de avaliação de leitura desenvolvidas, segundo a ótica dos alunos.

**TABELA 5 – ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO DA LEITURA**

Itens	Nunca		Raramente		Às vezes		Sempre		Não respondeu	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Prova com questões objetivas (múltipla escolha)</b>	17	8,5	17	8,5	90	45	75	37,5	1	0,5
<b>Prova com questões subjetivas (para redigir)</b>	5	2,5	38	19	105	52,5	49	24,5	02	1
<b>Seminários</b>	79	39,5	74	37	36	18	10	5	1	0,5
<b>Debates</b>	66	33	67	33,5	48	24	16	8	3	1,5
<b>Dramatização</b>	131	65,5	56	28	9	4,5	3	1,5	1	0,5
<b>Outras</b>	55	27,5	11	5,5	7	3,5	12	6	115	57,5

Cada respondente podia assinalar mais de uma opção – pergunta com resposta múltipla não soma 100%.

Os dados ora relatados constataam a primazia da prova com questões objetivas, seguidas de perto pela prova com questões subjetivas. Para analisar estes tipos de questões objetivas/subjetivas, recorreu-se a exemplos retirados de provas, fornecidas por professores que integram a amostra, como aqui descrito. Exemplificando, para avaliar a leitura de um romance, indicado previamente para os alunos, um dos entrevistados elaborou perguntas, como:

**Exemplo 1 - No capítulo 11, com a saúde bastante abalada, Araújo recebe recomendação médica para viajar. Ele planeja a viagem com a mulher, mas acontece que:**

- a) A filha se nega a ir, pois sabe do caso extraconjugal da madrasta.
- b) A esposa se recusa, discutem e ela pede divórcio, mudando-se para outro quarto.
- c) A viagem é feita imediatamente, mas demora pouco tempo.

d) *A filha e a esposa não querem ir e fazer Araújo desistir da viagem.*

**Exemplo 2 - Assinale a INCORRETA sobre os fatos do cap. 15:**

- a) *Araújo flagra Júlia no quarto com Luís Borges.*
- b) *Araújo pensa em matar os dois amantes e cometer suicídios.*
- c) *Araújo descobre que tem muitas dívidas, após balanço na loja.*
- d) *Araújo desaparece, foge para Caxias.*

São exemplos extraídos de uma prova com 10 questões, das quais poder-se-ia selecionar qualquer uma, sem alterar a análise, uma vez que todas possuem o mesmo nível de aprofundamento. Afirma-se, com segurança, que tal modelo de questão não exige raciocínio crítico do aluno. Basta que memorize o enredo do romance em seus mínimos detalhes, o que, provavelmente, não contribui para desenvolver a potencialidade de qualquer indivíduo, confirmando SILVA (1992), quando diz que a leitura crítica não pode ser confundida com reprodução de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados. Esta confusão, enfatiza o autor, decreta a morte do leitor, “...transformando-o num consumidor passivo de mensagens não-significativas e irrelevantes” (p.96).

Os dois exemplos que seguem são elaborados por um outro docente, para verificação da leitura de *O alienista*.

**Exemplo 3 - O trecho abaixo foi dito por:**

" — Olhe, D. Evarista, disse lhe \_\_\_\_\_, (...) veja se seu marido dá um passeio ao Rio de Janeiro. Isso de estudar sempre, não é bem, vira o juízo."

- a) *D. Evarista*
- b) *Crispim Soares*
- c) *Padre Lopes*
- d) *Barbeiro Porfírio*

**Exemplo 4 - Sobre "O Alienista", é INCORRETO afirmar-se que:**

- a) Há uma crítica à condição humana.
- b) Através do boticário, o autor faz uma crítica à bajulação e hipocrisia social.
- c) É um conto, quase que novela, filiado à estética realista.
- d) Tem como cenário uma cidade do interior fluminense.
- e) É um romance representativo da 1 fase machadiana.

Ao comparar as duas questões-exemplos, percebe-se diferença entre elas, ainda que pequena. Enquanto a primeira exige que o respondente lembre a fala de um personagem do conto – o que a coloca no mesmo nível dos exemplos anteriores – a segunda demanda que o aluno vá além das características mais elementares e identifique alguma crítica social presente no conto. Decerto, o docente poderia ter aproveitado melhor o texto e explorado mais a problemática da crítica social, recorrendo às idéias de SILVA (1992), quando ressalta a função da leitura crítica enquanto facilitadora da reflexão e da tomada de posição. Para o autor, reflexão significa a apropriação do nosso ato de existir, através de uma crítica aplicada aos textos e tomada de posição é o confronto dos significados desvendados e a participação na busca da verdade.

Outro professor trabalha com questões para serem redigidas, mas que dizem respeito apenas aos elementos da narrativa.

**Exemplo 1- A narrativa é feita em 1ª ou 3ª pessoa? Explique.**

**Exemplo 2 - Faça o resumo do romance.**

**Exemplo 3 - Qual é o conflito presente no romance?**

Entretanto, deve-se pontuar que, neste caso, o aluno tem oportunidade de praticar a expressão escrita e, conseqüentemente, desenvolver o raciocínio lógico, na estruturação de frases e parágrafos, com idéias coesas e coerentes.

Observa-se na **TABELA 5**, que atividades como seminários e dramatizações, por exemplo, nunca ou raramente são realizadas. Essas atividades, dentre outras

tantas, dão abertura para que o aluno crie, descubra a carga simbólica que o texto literário carrega, enfim, encontre-se, no texto, nas diversas leituras possíveis. Para tanto, é necessário que o professor, como principal mediador da leitura na escola, evite que esta atividade constitua-se em algo meramente informal ou de conotação negativa, como mostram os dados da **FIGURA 1**.

Ressalta-se, então, a relevância de iniciativas como essas para a formação do leitor. A preocupação com a seleção dos livros indicados para o alunado deve ser acompanhada do planejamento com atividades diversificadas. Estas devem agradar ao leitor, tanto quanto os textos, pois a partir dos expedientes utilizados para exploração da leitura, que devem provocar prazer quando postos em prática, o trabalho com a leitura pode *“perder o ranço de disciplina escolar, para converter-se em ato espontâneo e estimulante”* (AGUIAR, 1988, p. 24). Ademais, o depoimento dos professores, em geral, permite inferir que eles têm consciência da diferença entre avaliar e verificar a leitura e até justificam a necessidade da existência da verificação em determinada fase do processo de formação do leitor:

*“Infelizmente é prova, porque se não for feita a prova a maioria dos alunos se furtam da leitura. Mas também a gente trabalha com seminários.”*

*“A gente lê, discute a obra após a leitura e as questões do livro são cobradas nas provas.”*

*“Contrariando todos os princípios norteadores da leitura, a gente avalia de forma sistematizada (...). Se não for dessa forma, o próprio aluno acha que a leitura não tem importância”.*

*“Eu não faço avaliação de leitura. Eu faço uma verificação de leitura, que é uma forma de garantir que o aluno leia”*

Para o autor da última fala, fazer avaliação de leitura, quando se tem uma visão de leitura ampla e abrangente, representa incoerência comportamental. Mas justifica a necessidade da verificação da leitura, principalmente na 1ª série, por ser um dos objetivos então estabelecidos para garantir que o aluno da referida série leia. Além disso, o professor de LP é responsável, praticamente, pela apresentação da literatura para os discentes, que, em geral, chegam à escola sem hábito de leitura consolidado. Por isso, trabalha com questões simples, de caráter conteudístico, relativas à obra lida,

incluídas na prova mensal, ou feitas em separado, mas com atribuição de pontos pequena. Destaca, entretanto, que a avaliação se dá no processo, através de debates, apresentações, que funcionam como identificação de problemas que requerem reflexão sobre atitudes imprescindíveis à melhoria da produção de leitura. Essas atividades, como dramatizações, debates e produção de textos, a partir dos paradidáticos, estão presentes no discurso de outros professores:

*"...normalmente se faz uma atividade diferenciada (...) uma prova formal para o aluno dissertar sobre o livro (...) discussões em sala de aula, nas quais o aluno dá o ponto de vista, fala a respeito da leitura que ele fez."*

*"Em algumas atividades pedimos para que os alunos dramatizem algumas histórias. Em outros casos, eu peço que o aluno ponha-se no lugar de um personagem da obra e conte a história de acordo com a ótica deste personagem (...) eu trabalho também com a produção do texto em cima da obra lida por eles."*

*"...eu tenho avaliado a leitura dos paradidáticos através da produção de textos."*

*"...a gente pode fazer um debate, seminário, trabalho em grupo, às vezes, até encenação, dramatização de passagens do texto..."*

*"...nós procuramos, através de questões direcionadas para a leitura, tentar despertar no aluno o senso crítico dentro da obra que ele leu, que ele possa transpor as barreiras do livro e elaborar nas entrelinhas seus pensamentos, suas idéias..."*

Apesar do que denota a fala dos entrevistados, em alguns casos, as aulas observadas demonstram que a prática nem sempre corresponde ao que é teorizado e/ou expresso. Além disso, a promoção de seminários, dramatização e outras atividades afins, por si só, não assegura o sucesso do trabalho com a leitura. É preciso que o professor saiba intermediar essas atividades, de forma a assegurar a validade das práticas na formação do leitor crítico. Como exemplo, destacamos a aula de um dos depoentes, na qual foi trabalhado o estilo de um escritor famoso, através de seminários apresentados, pelos alunos. A impressão que se teve foi a de que os alunos não foram orientados, preparados e motivados, tal a desorganização e o desinteresse pela atividade. Outro aspecto observado é que o critério utilizado para avaliar a leitura



referência apresentações em grupo. Destaca-se, na oportunidade, a desenvoltura dos alunos ao tratar de temas recorrentes na obra do autor, como o adultério feminino. Aliás, os dois contos constam da listagem da UFPI para os vestibulares dos anos 2001 e 2002, fato que comprova que mesmo seguindo uma lista pré-estabelecidas por universidades pode-se trabalhar a leitura de maneira menos sistemática e tradicional.

O que se constata, através da análise de algumas situações de avaliação, é que parte dos docentes chama de avaliação de leitura a cobrança da memorização de detalhes da leitura, que em nada concorrem para a formação do aluno enquanto leitor e cidadão. Em contrapartida, alguns professores promovem dramatizações, seminários, atividades diversificadas de reescritura da história, dentre outros.

Em suma, a partir dos dados apresentados e discutidos, constata-se que a leitura no CEFET-PI tem caráter obrigatório. A leitura da obra literária é avaliada mediante a atribuição de uma nota ou conceito, lançado no boletim do aluno. Analise-se esse fato de acordo com a forma do desenvolvimento da atividade de leitura: desde o momento da preparação para a leitura da obra – a justificativa da escolha, a motivação para a leitura até a avaliação.

Para tanto, nomeiam-se dois grupos de professores de acordo com os procedimentos adotados. No primeiro grupo, estão aqueles que não utilizam mecanismos para ativar o conhecimento prévio dos alunos, reduzem a avaliação a mero instrumento de mensuração da capacidade de o aluno decorar o que leu, ou seja, impedem que o indivíduo faça uma leitura crítica e que construa, ele próprio, um outro texto. A prática de professores assim não contribui para a formação de leitores capazes de perceber os sentidos além da superfície dos textos, mas pode contribuir para a transformação do estudante em receptor passivo de significados produzidos, dentro do previsto por CAMPOS (1999, p. 144), quando diz: *“a leitura do texto literário se converte, no mais das vezes, em obrigação desinteressante porque resulta de relações leitura e nota e não entre leitura e vida”*.

O segundo grupo é constituído por professores que, de alguma forma, incentivam a leitura das obras, recorrendo a mecanismos que permitem aos alunos expressarem suas experiências e seus conhecimentos anteriores. Mesmo adotando a verificação da leitura (como forma de assegurar a leitura), procuram avaliá-la de forma menos tradicional. Usam, para tanto, entre outros recursos didáticos, dramatização,

seminários, debates, produção de textos criativos, quando os leitores mudam o final da história, incluem novos personagens, mudam o cenário etc.

Sem dúvida, os alunos que estão sob a responsabilidade deste tipo de docente possuem maior oportunidade para se posicionarem como leitores, vivenciando a leitura como processo dialético que é. Ao contrário, os discentes dos professores do primeiro grupo estão sendo alijados da leitura como prática social e como produção de sentidos, uma vez que a prática adotada não traduz preocupação com a formação de leitores críticos, mas forma leitores genéricos e pragmáticos, capazes apenas de identificar características literárias e a manter o uso utilitarista da linguagem. E tudo isto, mantendo-se uma visão otimista do processo.

Considera-se o dado anterior indicativo de que essas atividades carecem de atenção, talvez no que se refere às estratégias utilizadas nesse trabalho

## 6 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

***“ É muito bom fabricar bacharéis, graduados, pós-graduados e administradores classe A, a sociedade demanda e isso não se discute... mas muito mais essencial é abrir a todos as páginas de todos os livros”***

**Daniel Pennac, 1997**

### 6.1 CONCLUSÕES

A partir dos resultados obtidos e discutidos no capítulo anterior e tendo como balizador os objetivos iniciais propostos, conclui-se que:

➤ Todos os professores, teoricamente, concordam que, sendo a leitura uma prática social, a concepção norteadora para a formação de leitores eficientes, capazes de se posicionarem criticamente diante dos fatos e situações diversas, é a que elege o diálogo como ponto de partida, promovendo a comunicação entre o texto e o leitor. No entanto, a prática desses docentes permite a formação de dois grupos. O primeiro deles reúne os profissionais que, além do embasamento teórico sobre essa prática dialógica, elegem tal concepção como norteadora de suas ações em sala de aula. Ao identificar os obstáculos intervenientes no andamento do seu trabalho, provenientes das circunstâncias contextuais e do próprio projeto pedagógico do CEFET-PI, tentam superá-los, propondo atividades diversificadas, mediante a utilização criativa dos recursos disponíveis. Conscientes das limitações, mesmo assim, acreditam que há muito a ser feito para melhorar as práticas cotidianas e atingir os objetivos pretendidos. Em contraposição, o outro grupo integra os docentes, que mesmo *“discursando”* sobre a importância da leitura, e as estratégias que contribuem para a formação do leitor, muitas vezes, não põem em prática seu próprio discurso. Priorizam então a leitura unilateral dos textos, na qual os alunos não socializam suas experiências e nem têm oportunidades de exercitar o raciocínio crítico.

➤ A valorização ou não do conhecimento prévio do aluno e de seu *background*, no processo de produção de leitura, relaciona-se diretamente com a

concepção que o professor adota em sua prática. O conhecimento prévio para os docentes, também, tem relevância ímpar para o sucesso das atividades do ato de ler. Mas, tão-somente alguns (36%) dos entrevistados consideram, no seu cotidiano, a bagagem cultural do aluno, tentando resgatá-la, permitindo que o aluno tire proveito de suas experiências.

➤ A falta de interação entre os profissionais de LP é reconhecida por todos os depoentes. Mesmo quem reconhece a relevância do trabalho conjunto e vivencia experiências bem sucedidas de trabalhos deste tipo, no momento, não compartilha suas idéias e nem discute possíveis dúvidas, a não ser de forma assistemática e informal nas “*conversas de corredor*”. Reuniões bimestrais para seleção de livros didáticos e paradidáticos e elaboração de planejamentos formais, determinados pelo CEFET-PI, são necessárias, mas não suficientes para assegurar a interação entre o grupo.

➤ No que concerne ao livro didático e aos paradidáticos, é óbvia a consonância de pensamentos tanto dos professores de LP, quanto do alunado, no sentido de que contribuem para o seu desenvolvimento como cidadão. Em outras palavras, o papel que tais recursos representam para o desenrolar das atividades de leitura é unanimidade. Mesmo assim, há visíveis casos de sua subutilização ou aproveitamento inadequado.

➤ O fato de a leitura ocupar a terceira colocação na lista de atividades de lazer dos discentes, juntamente com as suas preferências de leitura remete à conclusão de que a leitura – não indicada pela Escola – realizada pelos alunos pesquisados, contribui para a formação de um leitor crítico. Fica claro também que estas preferências estão, com frequência, vinculadas à listagem do vestibular e/ou aos autores estudados na série em que está matriculado, o que traz à tona a influência do professor de LP na formação do leitor. Essa ligação entre leituras preferidas e vestibular, bem como obras estudadas em cada série pode ser justificada também pela limitação de oportunidades de leituras que estes alunos têm, uma vez que são oriundos, na maioria, de classe economicamente carente.

➤ Quanto às estratégias de avaliação da leitura, a predominância de atividades em que apenas se verifica a leitura do paradidático pelo discente é consensual entre alunos e professores, em sua maioria. Entretanto, também aqui,

visualizam-se duas categorias de docentes, de acordo com a prática adotada. Aquela que, mesmo verificando a leitura do aluno, desenvolve, paralelamente, atividades que levam em conta a função social da leitura, promovendo o diálogo e a troca de experiências, incluindo, mesmo na verificação, questões que propiciam ao aluno desenvolver o raciocínio crítico. A outra categoria apenas verifica a leitura com questões que não acrescentam nada ao repertório cognitivo do aluno, uma vez que escamoteia a polissemia da obra. Perguntas restritas a aspectos formais limitam o aluno à transcrição de palavras contidas no texto, impedindo que construa novos sentidos e/ou reconstrua imagens ligadas a seu background. Fatos como estes subestimam alunos e professores, além de reduzir o texto em sua essência e potencialidade.

Em suma, pode-se concluir que a maioria das atividades de leitura nas aulas de LP do Ensino Médio do CEFET-PI constitui atividades não atraentes. Isto porque, independentemente de sua obrigatoriedade, decorrem muito mais de relações leitura x nota e não entre leitura x vida e leitura x transformação social. Logo, a formação do aluno-leitor, crítico e capaz de construir seu próprio texto, a partir da leitura, não é preocupação sistemática dos docentes. Estes demonstram, na sua maioria, não ter consciência do seu papel como intermediário entre o conhecimento acumulado e o interesse e necessidade do aluno – apesar de declaração contrária no discurso – não se comprometendo, portanto, com a transformação social – função primeira da escola. Tudo isso, a despeito daqueles professores de LP do CEFET-PI que, não obstante barreiras e entraves, contribuem para a emancipação do aluno-leitor, com liberdade para construir sentidos, relacionando seu repertório literário, suas leituras de mundo aos novos textos apresentados.

## 6.2 RECOMENDAÇÕES

Quando se tem convicção da função social da leitura e da necessidade de concebê-la como prática dialógica, que permita o intercâmbio de experiências vividas pelo leitor, torna-se evidente que não há e nunca haverá “receita” pronta que indique

como formar o leitor “*ideal*”. Quem é capaz de, atuando numa turma heterogênea, respeitar as individualidades de cada um, provocar leituras múltiplas de um texto, atrelado a uma “*receita*” única? Por tudo isto, não se pretende, aqui, indicar soluções “*mágicas*” para os problemas detectados na produção de leitura no CEFET-PI. Trata-se de tentar circunscrever um novo espaço para a leitura, independentemente da tipologia textual adotada, sugerindo um relacionamento mais participante entre corpos docente e discente, baseado numa relação dialógica, capaz de transformar o processo porque passa a prática dessa atividade na referida instituição num trabalho de produção de sentidos.

Para que a mudança ocorra não é preciso “*milagre*”. Os profissionais de LP têm conhecimento teórico sobre leitura, como natural, em níveis distintos de atualização e profundidade. Falta apenas que todos se comprometam com a questão social, conscientes de que sua postura política permeia o exercício de seu fazer diário, desde os objetivos eleitos, os livros e conteúdos privilegiados, ao modo como avalia o alunado.

Como bem afirma SANT’ANNA (1999), não há como falar de problemas de leitura sem que se caia na “*armadilha do óbvio*”(p.13). Portanto, com certeza, as sugestões ora referendadas não representam novidades, mas precisam ser retomadas. Ao que parece, o empecilho mais forte é **a falta de integração** do próprio grupo. Para tanto, recomenda-se a adoção contínua, permanente e sistemática da manutenção de grupos de estudos, com o fim não apenas de planejar conjuntamente as ações para o bimestre, mas sobretudo para favorecer a atualização profissional de todos os envolvidos.

Uma outra questão que merece ser revista, visando ao seu aperfeiçoamento, é a **avaliação**. Sem deixar de lado a prioridade dada aos vestibulares, os quais, como antes discutido, configuram-se como meio e não como um fim em si mesmo, é preciso também retomar o número aparentemente excessivo de avaliações (notas) atualmente exigidas pela Escola. Para isto, só a vontade do professor não é suficiente. É preciso que os demais envolvidos no processo se conscientizem da relevância da formação do leitor para a sociedade, criando condições para a sua consecução satisfatória, embora a subjetividade que envolve o processo de avaliação faça com que continue no palco das discussões de congressos, encontros, seminários e similares, sem a definição de

uma resposta “pronta e acabada”. No entanto, como a avaliação persiste como elemento indispensável no processo ensino-aprendizagem, recomenda-se a fixação de objetivos claros e discutidos junto ao alunado, que deve conhecer, com profundidade, os parâmetros avaliados, observando-se, concomitantemente, a evolução do estudante, enquanto leitor, indivíduo e cidadão.

Também é importante que os professores de LP do CEFET-PI de forma unívoca e consensual, primem pelo **respeito às individualidades** de seus alunos, promovendo discussões, debates ou recorrendo a qualquer outro recurso que valorize as experiências anteriores dos estudantes. Trata-se de recomendação simples e simplista, mas que representa condição *sine qua non* para o ensino de LP. Reitera-se SILVA (1991), para quem o professor, como o “livro” mais importante a ser lido e analisado pelos alunos, é o responsável-mor pelo crescimento do grupo, na condição de mediador no processo de formação do leitor, dentro do explicitado por um docente entrevistado:

*“ O trabalho específico com o texto dá mais liberdade para o professor. Qualquer texto é importante para se levar para a sala de aula, qualquer tipo de interação verbal é válida, desde que consiga trabalhar com a idéia de que os sentidos serão articulados pelos alunos. Acho que a maior dificuldade é de adesão dos sujeitos que trabalham nesse processo de sala de aula. Mas, enquanto prática ou método, neste momento, estou convencida de que a nova forma de se trabalhar com a leitura, pela liberdade que dá ao aluno e ao professor, é muito mais prática e traz muito mais resultados”.*



**7 ANEXOS**

**ANEXO 7.1****QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS**

Caro Aluno,

Faça uma reflexão sobre sua prática de leitura, em especial a vivenciada através de atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, e responda o questionário abaixo:

**I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Série: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

**II. PRÁTICA DE LEITURA**

1. Assinale a frequência com que você:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
Assiste à televisão -----	1	2	3	4
Usa o computador -----	1	2	3	4
Joga videogame -----	1	2	3	4
Vai ao cinema -----	1	2	3	4
Lê -----	1	2	3	4
Pratica esporte -----	1	2	3	4
Ouve música -----	1	2	3	4
Dança -----	1	2	3	4
Viaja -----	1	2	3	4
Bate papo com amigos -----	1	2	3	4
Pratica outra atividade de lazer ----- (especifique) _____	1	2	3	4

2. Identifique a frequência com que você assiste a estes tipos de programa de TV:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
Noticiário -----	1	2	3	4
Novela -----	1	2	3	4
Filme -----	1	2	3	4
Político -----	1	2	3	4
Musical -----	1	2	3	4
Educativo -----	1	2	3	4
Religioso -----	1	2	3	4

Esportivo -----	1	2	3	4
De auditório -----	1	2	3	4
Outros (especifique) -----	1	2	3	4

3. Identifique a frequência com que você se dedica à leitura de lazer e/ou informativa:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
Revistas informativas -----	1	2	3	4
Revistas em quadrinhos -----	1	2	3	4
Boletins informativos -----	1	2	3	4
Jornais -----	1	2	3	4
Romances, conto, novelas -----	1	2	3	4
Ficção científica -----	1	2	3	4
Não ficção (história, biografia, etc) ----	1	2	3	4
Poesias -----	1	2	3	4
Crônicas -----	1	2	3	4
Outros (especifique) -----	1	2	3	4

4. Nas suas escolhas de leitura de lazer, qual é a influência exercida por:

	Nenhuma	Fraca	Mediana	Forte
Amigos -----	1	2	3	4
Familiares -----	1	2	3	4
Televisão -----	1	2	3	4
Professores de Português -----	1	2	3	4
Outros professores -----	1	2	3	4
Outro (especifique) -----	1	2	3	4

5. Você está lendo, atualmente, algum livro por lazer?

a) Sim ----- 1                      Não ----- 2

b) Em caso afirmativo, indique autor e título:

---

6.

a) Faz parte da programação de Língua Portuguesa a leitura de paradidáticos?

Sim ----- 1                      Não ----- 2

b) Você considera que esse tipo de leitura pode contribuir de forma positiva para sua vida?

Sim ----- 1

Não ----- 2

b) Por quê?

---



---

7. Indique a freqüência com que as atividades abaixo são utilizadas no trabalho de leitura dos paradidáticos nas aulas de Língua Portuguesa:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
Prova com questões objetivas ----- (múltipla escolha)	1	2	3	4
Prova com questões subjetivas ( para redigir) -----	1	2	3	4
Seminários -----	1	2	3	4
Debates -----	1	2	3	4
Dramatização -----	1	2	3	4
Outros. Cite-as -----	1	2	3	4

---

8. Sobre os livros indicados pelo professor de Língua Portuguesa, você os considera:

Ruins -----	1
Regulares -----	2
Bons -----	3
Ótimos -----	4
Péssimos -----	5

9. O papel de seu professor de Língua Portuguesa na sua prática de leitura é:

Dispensável: não desenvolve nem estimula atividades de leitura -----	1
Não é relevante: limita-se às atividades para avaliação da leitura dos paradidáticos ---	2
Importante: indica algumas obras, discute os paradidáticos, mas não vai além disso --	3
Essencial: ele orienta, indica fontes de leitura, discute... -----	4

10. Existe algum tipo de material de leitura que você gostaria que fosse trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa?

a) Sim -----1

Não -----2

b) Caso afirmativo, especifique:

---

11. Que palavra traduz a atividade de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, aqui no CEFET ? (indique apenas uma palavra).

---

12. Você acessa a Internet?

Sim -----1

Não -----2

13. Se você respondeu afirmativamente à questão anterior, marque apenas uma opção em relação à sua preferência, quando você acessa Internet:

- Bate-papos ----- 1
- Música ----- 2
- Consulta a livrarias virtuais ----- 3
- Leitura de jornais e revistas ----- 4
- Outros (especificar) ----- 5

---

14. Você costuma visitar a biblioteca de sua escola?

Sim ----- 1

Não ----- 2

Se você respondeu não, pule a questão 15.

15. Caso você costume visitar a biblioteca, com que finalidade você o faz?

- Para digitar trabalhos ----- 1
- Para fazer trabalhos em grupo----- 2
- Para pesquisar ----- 3
- Para estudar ----- 4

16. Você encontra na biblioteca os livros e revistas que gostaria de ler?

Sim ----- 1

Não ----- 2

17. Indique o motivo que o impede de ler mais:

Falta de interesse ----- 1

Falta de tempo ----- 2

Falta de dinheiro para adquirir livros e revistas ----- 3

outros (especificar) ----- 4

\_\_\_\_\_

18. Qual a renda de seu grupo familiar? Somar todo os salários brutos, sem deduções, dos membros de sua família que trabalham e que estejam morando em sua casa, incluir o seu salário, caso você trabalhe.

( ) De 1 a 3 salários mínimos

( ) De 3 a 6 salários mínimos

( ) De 6 a 10 salários mínimos

( ) Acima de 10 salários mínimos

## ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

1. Qual a relevância dada à produção de leitura em suas aulas?
2. Que concepção de leitura norteia a sua prática em sala de aula?
3. Quais os critérios utilizados para a escolha dos “paradidáticos” indicados para os alunos?
4. Qual a importância do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa?
5. Qual o critério de escolha do livro didático?
6. De que forma a leitura do aluno é avaliada?
7. Como é feito o planejamento de atividades de leitura?
8. Você considera o conhecimento prévio do aluno relevante na produção da leitura?
9. Que estratégias você utiliza para valorizar esse conhecimento prévio do aluno no trabalho com a leitura?
10. A nova LDB – n.º 9.394/96, em seu art. 36, preconiza que a Língua Portuguesa no currículo do Ensino Médio deve ser vista como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. Na sua opinião, o ensino de LP no CEFET-PI vai ao encontro desse objetivo?

## FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

**PROFESSOR:**

**SÉRIE:**

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:**

**MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO:**

**ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS:**

**INTERAÇÃO PROFESSOR X ALUNO:**

**OUTROS FATORES OBSERVADOS:**

## 8 REFERÊNCIAS

- 1 AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: A formação do leitor**: alternativas metodológicas, Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, 176 p.
- 2 AGUIAR, Vera Teixeira de. Leituras para o 1º grau: Critérios de seleção e sugestões. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p. 85-105.
- 3 BAKHTIN, Mikhail Miklailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- 4 BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa : Edições 70, 1997.
- 5 BARTHES, R. **S/Z**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992. Cap. 1-12.
- 6 BIRMAN, J. Leitura crítica: questões sobre recepção. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LEITURA, 1994, Rio de Janeiro. **Leitura, saber e cidadania**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1994. p. 103-112.
- 7 BOURDIEU, Pierre. **La distinction**. Critique social de judgement. Paris: Lês Éditions de Minuit, 1979.
- 8 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Lei de Diretrizes e Bases**, 9394/96, de 20 de dezembro de 1999.
- 9 ———. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** : bases legais. Brasília: MEC/SEMTEC, v.1, 1999.
- 10 ———. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília : MEC/SEMTEC, v.2, 1999.
- 11 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – CEFET-PI. **Projeto de implantação do ensino médio**. 2000
- 12 BRETAS, Maria Beatriz Almeida Sathler. **Interações Telemáticas**: estudo sobre jovens internautas de Belo Horizonte – 2000 Tese (doutorado UFMG – Escola de Ciência da Informação). p. 165-198

- 13 CABRAL, A. M. R. **A vez e a voz das classes populares em Minas**. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado) - ECA, USP, 1995. Cap. 2, p. 18-49: Democracia, informação e cidadania.
- 14 CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. **O que é lazer**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- 15 CAMPOS, M. I. B. C. **Ensinar o prazer de ler**. São Paulo: Olho D'água, 1999. 162 p.
- 16 CAVALVANTI, M. C., **Interação leitor-texto: Aspectos de interpretação pragmática**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989, 253 p.
- 17 CHARTIER, A. Leitura escolar : entre pedagogia e sociologia. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 17-52, set./dez. 1995.
- 18 CHARTIER, R. **A historia cultural** : entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1991.
- 19 ———. (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo : Estação Liberdade, 1996.
- 20 CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**, 7ª ed. São Paulo, Ática, 2000.
- 21 CHIAPPINI, L. Leitura e interdisciplinaridade. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LEITURA, 1994, Rio de Janeiro. **Leitura, saber e cidadania**. Rio de Janeiro : Fundação Biblioteca Nacional, 1994. p. 47-54.
- 22 ———. Ao pé do texto na sala de aula. In: ZILBERMAN, R. **Leitura em Crise na Escola: As Alternativas do Professor**. 1. ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982. p. 37-44
- 23 CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo : Cortez, 1995.
- 24 CUNHA, Maria Antonieta. **Leitura crítica e sua promoção na escola**. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 8, CAMPINAS, 1991, Leitura: autonomia, trabalho e cidadania. Campinas: Associação de leitura no Brasil, 1992. p. 211-214
- 25 DUMONT, L. M. M. **O imaginário feminino e a opção pela leitura de romances de séries**. Rio de Janeiro, 1998. Tese (Doutorado) - ECO, UFRJ, IBICT, 1998.
- 26 ECO, U. **Obra aberta**. São Paulo : Perspectiva, 1997.
- 27 ———. **Semiótica e Filosofia da Linguagem**. Trad. Mariarosária Fabris e José Luis Fiorini. São Paulo, Ática, 1991

- 28 FERREIRA, M. C. L., Nas trilhas do discurso: A propósito de leitura sentido e interpretação. In: ORLANDI, E.P., (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998 p. 201-208.
- 29 FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- 30 FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre Educação**. (Diálogos). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, vol. II, p. 42.
- 31 GERALDI, J. W., Prática da leitura de textos na escola. In: ———. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1985. p. 77-88
- 32 FULGÊNCIO, L., LIBERATO, Y. G. **A leitura na escola**. São Paulo: Contexto, 1996.
- 33 ISER, Wolfgang. **O ato da leitura – uma teoria do efeito estético**. Trad. Johannes Kretschmer. Vol. 1 - São Paulo: Ed. 34, 1996
- 34 KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo : Martins Fontes, 1985.
- 35 KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 1996.
- 36 ———. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1997.
- 37 ———. **Leitura – Ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989. 213 p.
- 38 LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1982.
- 39 LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo : Atlas, 1996.
- 40 LARAIA R. B. **Cultura: Um conceito antropológico**. 1ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1994
- 41 MACHADO, N. J. **Epistemologia e didática** : as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo : Cortez, 1995. p. 30
- 42 MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura: Perspectivas interdisciplinares** 2. ed. São Paulo: ed. Ática, 1991, p. 38-57.
- 43 MARIANE, B. S. C., As leituras da / na Rocinha. In: ORLANDI, E.P., (Org.).

- A leitura e os leitores.** Campinas: Pontes, 1998 p. 105-126.
- 44 MARTELETO, R. Cultura informacional : construindo o objeto informação pelo emprego dos conceitos de imaginário, instituição e campo social. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 89-93, jan./abr. 1995
- 45 MARTINS, M. H. Leitura : história do leitor. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LEITURA, 1994, Rio de Janeiro. **Leitura, saber e cidadania**. Rio de Janeiro : Fundação Biblioteca Nacional, 1994. P. 165-170.
- 46 ———. **O que é leitura**. São Paulo : Brasiliense, 1994.
- 47 MARTINS, W. Os caminhos acidentados da leitura no Brasil : dois estudos recentes analisam as complexas relações entre o destino da literatura e a formação de um público leitor. **O Globo**, Rio de Janeiro, 2 ago. 1997. p. 4. Caderno Prosa & Verso.
- 48 MELLO, Guiomar Nano de. A escola do futuro: Uma ponte de significados sobre a estrada da informação. In: PRADO, Jason, CONDINI, Paulo. (Orgs.). **A formação do leitor: Pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 75-79.
- 49 MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**, São Paulo: Europa – América, 1990.
- 50 MOTA, S. R.. **A família e o leitor**. Rio de Janeiro : Proler, 1994.
- 51 NISKIER, Arnaldo. Um país se faz com homens e livros. In: PRADO, Jason, CONDINI, Paulo. (Orgs.). **A formação do leitor: Pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 17-21.
- 52 NUNES, J. H. **Formação do leitor brasileiro**: imaginário da leitura no Brasil colonial. Campinas : Editora da UNICAMP, 1994.
- 53 ———. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: ORLANDI, E.P., (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998 p. 25-46.
- 54 ORLANDI, E. P. (Org.). **Discurso e leitura**. São Paulo : UNICAMP, 1988.
- 55 ———. A leitura proposta e os leitores possíveis. In: ———. **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998. p. 7-24
- 56 PAYER, M. O., Memória de leitura e meio rural. In: ORLANDI, E.P., (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998, p. 139-153
- 57 PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1997

- 58 PERINI, Mário A. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura: Perspectivas interdisciplinares** 2. ed. São Paulo: ed. Ática, 1991, p. 78-99.
- 59 PERROTTI, Edmir. Leitores, leitores e outros afins (apontamentos sobre a formação ao leitor). In: PRADO, Jason, CONDINI, Paulo. (Orgs.). **A formação do leitor: Pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 31-40.
- 60 PFEIFFER, C. C., O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, E.P., (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998, p. 87-104.
- 61 PRETI, D. **Sociolinguística: os níveis de fala**. São Paulo : Editora Nacional, 1974.
- 62 RUDIO, F. V. Introdução do projeto de pesquisa científica. 24. ed. Petrópolis : Vozes, 1999.
- 63 SANT'ANNA, Affonso Romano de. Leitura: das armadilhas do óbvio ao discurso duplo. In: PRADO, Jason, CONDINI, Paulo. (Orgs.). **A formação do leitor: Pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 13-16.
- 64 SILVA, E. T. da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas : Papyrus, 1995.
- 65 ———. **Leitura & realidade brasileira**. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1985.
- 66 ———. **O Ato de ler**. 6. ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1992.
- 67 ———. **De olhos abertos: Reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1991. p. 5-94.
- 68 ———. **Elementos de pedagogia da leitura**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- 69 ———. A formação do leitor no Brasil: o novo/velho desafio. In: PRADO, Jason, CONDINI, Paulo. (Orgs.). **A formação do leitor: Pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 55-59.
- 70 SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, trad. Daise Batista.
- 71 SOUZA, Paulo Renato de. Um ponto de vista. In: PRADO, Jason, CONDINI, Paulo. (Orgs.). **A formação do leitor: Pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 133-138.

- 72 SOUZA, Solange Jobim. **Por uma leitura estética do cotidiano ou a ética do olhar. Leitura: Teoria & Prática**, v. 13, n. 24, p. 35-46, dez. 1994.
- 73 TARGINO, M. G. **Comunicação científica: o artigo de periódico nas atividades de ensino e pesquisa do docente universitário brasileiro na pós-graduação**, Tese (Doutorado) Brasília, 1998, 387 p.
- 74 TAROCCO, R. B. **Leituras e leitores** : a magia das letras, imagens e vozes. Juiz de Fora : FEME, 1999.
- 75 TORO, Bernardo. **Competências**. Revista Nova Escola. 135 ed. Editora Abril, Setembro de 2000, p. 13.
- 76 TOURAINE, Alain. **Critique de la modernité**. Paris: Fajard, 1992.
- 77 VILLARDI Raquel. **Ensinando a gostar de ler**. Rio de Janeiro: Qualitumark / Dunya, 1999.
- 78 WERTHEIN, Jorge. A UNESCO e a formação do leitor. In: PRADO, Jason, CONDINI, Paulo. (Orgs.). **A formação do leitor: Pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 93-96.
- 79 ZAGURI, Tânia. O adolescente e o lazer In: ———. **O adolescente por ele mesmo**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997
- 80 ZILBERMAN, R. A leitura na escola. In: ———. (Org.). **Leitura em crise na escola: As alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 9-22.
- 81 ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. Leitura: porque a interdisciplinaridade? In: ———. (Org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 2. ed, São Paulo: Ática, 1991. p. 11-17.