

# 6

## **O DISCURSO SOBRE LEITURA NA ESFERA ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM O DISCURSO CIENTÍFICO\***

### **THE DISCOURSE ABOUT READING IN THE SCHOLAR'S SPHERE AND ITS RELATION WITH THE SCIENTIFIC DISCOURSE**

**Rosana Cardoso**

Mestranda em Linguística da Universidade de Franca (Unifran).

**Marina Célia Mendonça**

Doutora em Linguística da Universidade Estadual Paulista (Unesp).

## **RESUMO**

Neste trabalho, é analisado o discurso sobre as habilidades de leitura enunciado por professores e alunos. A base teórica que sustenta as análises são os estudos bakhtinianos do discurso, que consideram o sentido necessariamente afetado pela esfera de atividade em que ocorre a enunciação. O enunciado concreto, nessa perspectiva, tem sua identidade na relação com os valores sociais que constituem a consciência do autor e nas ideologias que se materializam no discurso, sempre marcado pela relação constitutiva entre o eu e o outro. Os resultados apontam para as seguintes conclusões: o discurso do senso comum sobre leitura aparece nas respostas dos professores analisados, os quais consideram seus alunos maus leitores; esses profissionais também não reconhecem a tecnologia como fonte de leitura para

---

\* Este artigo é parte da monografia intitulada *O discurso sobre leitura na esfera escolar e sua relação com o discurso científico* produzida pela autora Rosana Cardoso durante o curso de especialização em Língua Portuguesa e Literatura na Universidade de Franca, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marina Célia Mendonça. A autora Rosana Cardoso, atualmente, é bolsista PROSUP/CAPES no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Franca (rosana.c.cardoso@hotmail.com).

seus alunos. Assim, leitura que interessa aos alunos não é aceita na escola. A violência simbólica praticada pela escola aparece no momento em que o professor desconsidera a linguagem do aluno e as leituras que lhes interessam; também aparece quando o docente impede seus alunos de realizarem novas leituras; ademais, a leitura é sempre única, não há o novo, o irrepetível, o que impossibilita a pluralidade de significações.

**Palavras-chave:** análise do discurso; leitura; escola; estudos bakhtinianos.

## **ABSTRACT**

In this paper, the discourse about reading skills uttered by teachers and students is analyzed. The analyses are supported by the Bakhtin's studies concerning the discourse that necessarily consider the meaning affected by the sphere of the activity in which the enunciation occurs. The concrete utterance, in this perspective, has its identity in relation to the social values that constitute the conscience of the author and in the ideologies that materialize in the discourse, which is always marked by the constitutive relation between the other person and me. The results indicate the following conclusions: the common sense discourse about reading appears in the answers of the analyzed teachers, which consider their students like bad readers, these professionals also do not recognize the technology as a source of reading for their students. Thus, reading that interests the students is not acceptable in school. The symbolic violence practiced by school appears at the moment that the teacher does not consider the student's language and the readings that interest them; it also appears when the teacher prevents their students to have new readings; moreover, reading is always unique as it is neither new, nor unrepeatable, so it the plurality of meanings is impossible.

**Keywords:** discourse analysis; reading; school; bakhtinian studies.

## **INTRODUÇÃO**

Nesta pesquisa, o objetivo é analisar o discurso sobre as habilidades de leitura enunciadas por professores de português e outras disciplinas da rede pública do Estado de São Paulo e também por alunos da mesma rede de ensino.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa envolveram a aplicação de um questionário a doze professores e de outro questionário a trinta alunos. Fazemos aqui uma análise qualitativa das respostas dos alunos e professores.

A base teórica que sustenta as análises são os estudos bakhtinianos do discurso, os quais consideram o sentido necessariamente afetado pela esfera de atividade em que ocorre a enunciação. O enunciado concreto, nessa perspectiva, tem sua identidade na relação com os valores sociais que constituem a consciência do autor e nas ideologias que se materializam no discurso, sempre marcado pela relação constitutiva entre o eu e o outro.

Esperamos que esta pesquisa contribua para ampliar a discussão sobre a capacidade de leitura de professores e alunos da rede pública de ensino no Brasil, revelando como professores se representam e representam seus alunos em relação à leitura e como alunos se autorrepresentam como leitores.

## **1 APONTAMENTOS EM TORNO DO SENTIDO, ENUNCIADO E ENUNCIÇÃO**

A ideologia tem como objetivo refratar/ressignificar a realidade, como encontramos em Bakhtin e Volochinov (1988, p. 31): “Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior”. Assim, entendemos o signo como

ideológico e social, “Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico.” (p. 32), “Todo o signo é social por natureza, tanto o exterior quanto o interior.” (p. 58)

Nesse sentido, não há “palavra” neutra, Miotello (2007, p. 172), ao escrever sobre o conceito de ideologia na perspectiva bakhtiniana, diz que

[...] as palavras são tecidas por uma multiplicidade de fios ideológicos, contraditórias entre si, pois frequentaram e se constituíram em todos os campos das relações e dos conflitos sociais.

Ideologia, nessa perspectiva, se caracteriza, “[...] como a expressão, a organização e a regulação das relações histórico-materiais dos homens.” (MIOTELLO, 2007, p. 171).

Em Bakhtin e Volochinov (1988, p. 35), “a consciência individual é um fato sócio-ideológico”, pois os signos se constituem na unidade social; dessa forma, a consciência individual é determinada pelo meio social e ideológico em que os indivíduos estão inseridos. A consciência linguística do sujeito não está relacionada com o sistema normativo, mas sim com a linguagem nas situações possíveis de uso. “Assim, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular.” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1988, p. 95).

O fator que torna o signo vivo e móvel são os entrecruzamentos dos índices de valor. Segundo o autor, o signo é uma arena onde se desenvolve a luta de classes sociais, as quais carregam índices de valor que estão em desacordo uns com os outros, ou seja, são contraditórios, daí a existência de conflito das classes sociais; a interação viva das forças sociais é refratada pelo signo. A língua evolui constantemente,

ela continua fixa e imutável somente para a consciência subjetiva de seus locutores, mas enquanto signo é sempre variável e flexível.

Quanto ao ato de compreender, nessa perspectiva, pode-se dizer que não pode ser visto somente como identificação da forma linguística utilizada, mas é preciso compreender a situação concreta, trata-se de perceber o fato novo e não o idêntico. O sentido do discurso está diretamente ligado ao contexto histórico, social e ideológico, e sempre pode ser outro, como dizem Bakhtin e Volochinov (1988, p. 92), “o centro da gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto”. Dessa forma, percebemos que o sentido é produzido de acordo com o contexto ou a situação concreta dada, conforme Bakhtin e Volochinov (1988, p. 93): “o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada”.

Nessa perspectiva, podemos dizer que não devemos olhar a palavra isolada de seu contexto, pois se assim o fizermos, encontraremos apenas sinais e não signos; a palavra está sempre relacionada com o contexto de enunciação. Para identificar o tema da enunciação é preciso levar em conta não somente o sentido do signo, mas também o sentido que este assume na situação em que foi enunciado, o momento histórico, os elementos extraverbais como, por exemplo, a esfera de circulação do signo e a identidade dos sujeitos.

Além disso, para Bakhtin e Volochinov (1988, p. 99), o ato de compreender não pode ser passivo, a compreensão é uma resposta; ao compreender o sujeito toma uma posição diante do texto. Segundo o filósofo russo, “esse tipo de compreensão, que exclui de antemão qualquer resposta, nada tem a ver com a compreensão da linguagem”.

De acordo com o autor, a enunciação é “o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um

interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor.” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1988, p. 112). Dessa forma, enunciação é o resultado da interação social em que um enunciado é uma resposta a outro.

A enunciação é constituída pelo social e pela história, fatores que possibilitam ligações com outras enunciações anteriores e a enunciações posteriores, produzindo e fazendo circular seus discursos. Toda enunciação será sempre uma resposta a outro enunciado, a um já dito, como dizem Bakhtin e Volochinov:

[...] toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. (BAKHTIN;VOLOCHINOV, 1988, p. 98).

Nessa perspectiva, o enunciado para Bakhtin:

[...] está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera [...] refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. (BAKHTIN, 1992, p. 316).

Tal citação expõe de forma clara e precisa o modo como se constituem os enunciados para o autor. Todo enunciado é dialógico, isto é, possui várias vozes; de acordo com Bakhtin (1992, p. 335-336), “O todo do enunciado se constitui como tal graças a elementos extralinguísticos (dialógicos), e este todo está vinculado aos outros enunciados. O enunciado é inteiramente perpassado por esses elementos extralinguísticos (dialógicos)”.

Todo enunciado, nessa perspectiva, possui começo e fim, somente termina quando há compreensão responsiva do outro. A alternância

dos sujeitos falantes é outra particularidade do enunciado; esse fator determina as fronteiras entre os enunciados nos diferentes lugares da sociedade, de acordo com as diversas condições e situações da comunicação. A relação estabelecida entre as réplicas do diálogo, nas quais são expressas as posições dos locutores, é impossível no sistema da língua; tal relação só é possível entre enunciados procedentes de diversos sujeitos falantes.

Sendo o contexto dialógico ilimitado, todo texto é inacabado, ou seja, está aberto para novas interpretações, diferentes sentidos; Bakhtin (1992) denomina tal questão como pequena e grande temporalidade. “A pequena temporalidade (a contemporaneidade, o passado imediato e o futuro previsível – desejado) e a grande temporalidade: o diálogo infinito e inacabável em que nenhum sentido morre” (p. 412-413). Sobre esse mesmo ponto o autor diz que:

Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento. O problema da grande temporalidade. (BAKHTIN, 1992, p. 414).

A palavra é o produto que o locutor utiliza para se expressar em relação ao seu interlocutor, ou aos outros; ela sempre procede de alguém e se dirige para alguém. Compreender uma enunciação significa investigar o contexto de produção em que ela está inserida. A compreensão é um diálogo, processo no qual o sujeito emite uma contrapalavra à palavra do outro. Compreender, segundo o autor, significa compreender outra consciência, “a compreensão implica duas consciências, dois sujeitos.” (BAKHTIN, 1992, p. 338); também, compreender é o diálogo com outros textos, “A compreensão é o cotejo de um texto com outros textos.” (BAKHTIN, 1992, p. 404).

Ao definir o tema da enunciação, Bakhtin e Volochinov (1988, p. 128) também apontam para a questão do exterior da língua: “o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição [...], mas igualmente pelos elementos não verbais da situação”. Assim, para compreendermos um discurso não devemos considerar apenas suas formas linguísticas, mas o contexto histórico, social e ideológico, pois “se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes.” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1988, p. 129).

Todo ouvinte ao receber um discurso e compreender sua significação atribui ao mesmo tempo, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa, ou seja, ele concorda ou discorda, afirma, complementa, modifica etc. A compreensão de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa, “[...] toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor.” (BAKHTIN, 1992, p. 290). O locutor espera a todo o momento uma resposta ativa para o seu discurso e, não uma resposta passiva, que seria o seu pensamento semelhante no outro. O papel *ativo* do *outro* é de fundamental importância no processo de comunicação verbal. Segundo Bakhtin (1992), o locutor em si já é um respondente, pois encontramos em seu discurso enunciados anteriores, como afirma o autor:

O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema de língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores - emanantes dele mesmo ou do outro - aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de reação (fundamenta-se neles, polemiza eles), pura e simplesmente elejá os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo de cadeia muito complexa de outros enunciados (BAKHTIN, 1992, p. 291).



Além da alternância dos sujeitos de que é constituído o enunciado, outra propriedade destacada é o acabamento, o qual se dá no momento em que o *outro* tem uma atitude responsiva; o enunciado, portanto, nunca estará pronto ou acabado, porque haverá sempre a resposta do outro, um juízo de valor. Ainda, outro índice constitutivo do enunciado é o fato de dirigir-se para alguém, de ter um destinatário; o enunciado tem um autor e necessariamente um destinatário. Brait e Melo, ao escreverem sobre a definição de enunciado em Bakhtin, destacam três tipos de destinatários: o destinatário concreto, que é o interlocutor direto do diálogo na vida cotidiana; o destinatário presumido, o qual “não [é] necessariamente presumido pelo autor (embora possa sê-lo), mas que se instala a partir da circulação do enunciado” (BRAIT; MELO, 2007, p. 71); e o outro não concretizado, “um *sobredestinatário*, que esfacela fronteiras de espaço e de tempo.” (BRAIT; MELO, 2007, p. 72).

Para o autor, a linguagem só pode ser pensada em termos de alteridade. Um enunciado tem sempre seu outro – destinatário(s). Somos sempre outro em relação ao enunciado que lemos (já que lhe damos uma contrapalavra em nosso gesto de leitora). Somos resultado da alteridade; nada somos fora das relações com os outros, nós nos constituímos e vivemos nas relações com a alteridade. O dialogismo é a base do nosso ser e da nossa própria consciência. Nossa consciência é sempre plural, ou seja, é ocupada por infinitas vozes sociais:

Nesse sentido, todas as palavras (os enunciados, as produções verbais, assim como a literatura), com a exceção de minhas próprias palavras, são palavras do outro. Vivo no universo das palavras do outro. E toda a minha vida consiste em conduzir-me neste universo, em reagir às palavras do outro (as reações podem variar infinitamente), a começar pela minha assimilação delas (durante o andamento do processo do domínio original da fala), para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana (verbal ou outra). (BAKHTIN, 1992, p. 383).

Portanto, a alteridade define o ser humano e sua linguagem. A vida do texto está nas relações dialógicas, no diálogo que ele suscita, diálogo que desconhece acabamento. Leitura, nessa perspectiva, é processo que se realiza na interação verbal, em que os sentidos se produzem social e ideologicamente, de maneira responsiva e ativa.

## **2 LEITURA NA ESCOLA – A VOZ DO PROFESSOR E DO ALUNO**

Nosso objetivo, conforme expomos na introdução, é analisar o discurso sobre as habilidades de leitura enunciadas por professores de português e outras disciplinas da rede pública do Estado de São Paulo e também por alunos da mesma rede de ensino. Os procedimentos metodológicos envolveram a aplicação de um questionário a doze professores, dos quais três de Língua Portuguesa, um de Língua Inglesa, um de Língua Portuguesa e Geografia, um de História, um de Ciências, dois de Educação Física, dois de Matemática e um de Artes; também aplicamos um questionário a trinta alunos, dos quais dez cursavam o nono ano e vinte cursavam o sexto ano do ensino fundamental. Fazemos aqui uma análise qualitativa das respostas dos alunos e professores.

### **2.1 A VOZ DOS PROFESSORES**

O questionário aplicado aos professores incluiu as seguintes questões: 1) Você considera o seu aluno um bom leitor? Justifique sua resposta; e 2) Faça uma autoavaliação considerando a sua relação com a leitura; você pode centrar sua autoavaliação, se quiser, em alguma das seguintes questões: Você lê bastante? Entende o que lê? Acha difícil o que lê? O que você gosta de ler?

Na análise das respostas à primeira questão, verificamos que grande parte dos professores não acredita nas habilidades de leitura de seus alunos – considera os mesmos maus leitores; esse aspecto é notado principalmente na fala dos professores de Língua Portuguesa e Lín-

gua Inglesa. Abaixo aparecem alguns fragmentos das respostas dos professores à questão 1<sup>2</sup>:

- Não, os alunos de hoje em dia, não gostam de ler [...] (Professor de Língua Portuguesa e Literatura, entrevista 1).
- Não. Infelizmente nos dias atuais a maioria dos alunos não lê [...] (Professor de Língua Portuguesa e Geografia, entrevista 2);
- Acredito que esta é a busca principal dos professores e da educação no Brasil. (Professor de Inglês, entrevista 3);
- Não, pois meus alunos não tem o hábito de leitura prazerosa. (Professor de Língua Portuguesa, entrevista 4);
- Grande parte dos alunos não são bons leitores [...]. (Professor de Língua Portuguesa, Projeto Leitura e PD, entrevista 5).

Já os professores de outras disciplinas como Educação Física, Matemática e Ciências demonstraram menos preconceito ao serem questionados se consideram seus alunos como bons leitores, porque relativizam a resposta, incluindo a existência do leitor proficiente em contexto escolar quando em práticas efetivas de leitura (em um jogo e na compreensão do conteúdo da matéria dada):

- [...] há alunos que têm capacidade de interpretação. (Professor de Ciências, entrevista 7);
- No entanto quando essa interpretação se dá de forma mais concreta, análise de uma atividade (jogo) feita por eles, por exemplo, a grande maioria demonstra maior entendimento em aspectos mais profundos. (Professor de Educação Física, entrevista 10).

Esse discurso do “mau leitor” está presente na mídia e no senso comum sobre leitura. Como os saberes proverbiais, o saber do senso comum ganha força em sua atualização contínua, o que lhe confere valor de verdade. Por outro lado, percebemos que esse discurso aparece

<sup>2</sup> Neste artigo não fizemos correções no texto escrito por professores e alunos.

com menor frequência nos depoimentos dos professores que não são de Língua Portuguesa (um dado não esperado por estas pesquisadoras, já que o professor de línguas é que tem acesso, em sua formação, a teorias sobre leitura, desde as que lidam com o objeto literário até as teorias linguísticas que se seguiram ao desenvolvimento da Semântica).

É interessante destacar que os docentes citaram a tecnologia, a família, o fato de a leitura não ser algo prazeroso para seus alunos e de os mesmos não terem o hábito de leitura, como causas de eles serem maus leitores. Verificamos isso nas seguintes respostas:

– Não, os alunos de hoje em dia, não gostam de ler, pois devido ao avanço tecnológico, nossos estudantes não se interessam muito pela leitura. Também devido a falta de incentivo de seus familiares, eles preferem assistir televisão, internet e videogames. (Professor de Língua Portuguesa e Literatura, entrevista 1);

– A leitura não é ainda vista como algo prazeroso e por isso, se torna mais difícil a formação de bons leitores. (Professor de Inglês, entrevista 3);

– Grande parte dos alunos não são bons leitores, não possuem o hábito de ler e seu vocabulário é muito pobre não entendendo assim grande parte dos textos ou livros que leem [...]. (Professor de Língua Portuguesa, Projeto Leitura e PD, entrevista 5);

– A maior parte não tem o hábito de ler [...]. (Professor de Ciências, entrevista 7).

Vemos materializada, nesses discursos, a ideia de que se deve criar o hábito de leitura para se produzir o leitor. Esse discurso da necessidade de criar o “hábito” (ou gosto) de leitura para se produzir o leitor está presente em discursos de estudiosos, no país, desde o final da década de 1970 (ver, por exemplo, ZILBERMAN, 1988; GERALDI, 1984), discursos que foram atualizados pelos professores pesquisados.

Percebemos também que os professores não consideram a internet,

o videogame, a televisão, enfim recursos tecnológicos presentes em nosso cotidiano, como fontes de leitura para seus alunos. Eles consideram válida somente a leitura de textos impressos: jornais e revistas, literatura (clássica) e textos de religião – e se inscrevem nas práticas de leitura desses suportes e gêneros. A seguir, há alguns exemplos dessa questão percebida nas respostas dos professores:

– [...] os alunos de hoje em dia não gostam de ler, pois devido ao avanço da tecnologia, nossos estudantes não se interessam muito pela leitura. [...] eles preferem assistir televisão, internet e videogames. Gosto de ler romances e clássicos da literatura. Também não dispense a leitura de um bom jornal e revistas da época. [...] (Professor de Língua Portuguesa e Literatura, entrevista 1);

– Leio jornais, revistas e às vezes livros relacionados à religião. (Professor de Inglês, entrevista 3);

– No cotidiano leio jornais, revistas e livros diversificados. (Professor de História, entrevista 6);

– Leio muito jornais e revistas. [...] Revistas informativas, matérias relacionadas com saúde e bem-estar. Jornais em geral. Livros são poucos que leio. (Professor de Educação Física, entrevista 8);

– Bastante, sobre religião e noticiários, entendo e gosto muito; gosto de leituras de escritores que expressam sobre o sentido da vida, como viver legal e sempre dando um bom exemplo ao próximo. Leituras de sabedoria, honestidade, gentileza é que me atraem [...] (Professor de Artes, entrevista 9);

– [...] Gosto de ler biografias. (Professor de Educação Física, entrevista 10).

Podemos notar, através desses discursos, que os docentes manifestam receio *de as novas tecnologias interferirem* negativamente nas relações de ensino, o que indicia nesse discurso um conservadorismo aplicado à leitura. Também observamos que apenas os professores relacionados à Língua Portuguesa e Língua Inglesa leem jornais e revistas, literatura

(clássica) e textos de religião. Já os professores de outras disciplinas como Educação Física, Artes e História têm como práticas de leitura, além de jornais e revistas, textos relacionados à saúde e bem-estar, livros diversificados, biografias e livros de autoajuda.

Além disso, constatamos no *corpus* o discurso atualizado de “crise de leitura” no país, fato que foi amplamente discutido no Brasil a partir da década de 1970 pelos profissionais da educação e que ainda permanece na esfera escolar. Verificamos tal questão exposta nas seguintes respostas dos professores, que revelam a permanência desse discurso, em diálogo com discursos presentes em nossa sociedade há mais de três décadas (ver a esse respeito SILVA, 1986):

– Não, os alunos de hoje em dia, não gostam de ler [...] (Professor de Língua Portuguesa e Literatura, entrevista 1);

– [...] Infelizmente nos dias atuais a maioria dos alunos não lê [...] (Professor de Língua Portuguesa e Geografia, entrevista 2);

– Considero como um bom leitor aquele aluno que se enquadra na pequena parcela existente da clientela com a qual trabalho. [...] (Professora de Ciências, entrevista 7);

– [...] A leitura nos dias atuais é praticada por um grupo de 10 alunos, somente 4 alunos são considerados bons leitores. [...] nos tempos contemporâneos os leitores não estão aptos para ler. (Professora de Artes, entrevista 9).

No *corpus*, ainda observamos que os docentes estabelecem uma separação entre o ato de ler, compreender e interpretar; entretanto, essa separação no discurso científico nem sempre se configura. Vejam-se os exemplos abaixo:

– Infelizmente nos dias atuais a maioria dos alunos não lê, automaticamente não interpreta e essa é a maior dificuldade do ensino-aprendizagem. (Professor de Língua Portuguesa e Geografia, entrevista 2);

– [...] não possui requisitos básicos de leitura e isto implica o

não conhecimento de compreensão, interpretação, produção de texto e saber escrever com expressividade. (Professor de História, entrevista 6);

– [...] tanto em decifrar códigos como de interpretar o texto. Não tenho dificuldades em ler e nem de entendimento [...] (Professor de Educação Física, entrevista 10);

– [...] vejo que eles têm muita dificuldade de leitura e interpretação. (Professor de Matemática, entrevista 11).

Os docentes, inclusive os que não têm formação em Letras, adivinham “níveis” de leitura, hierarquizam as formas de ler. Atualizam discursos sobre leitura como, por exemplo, a proposta de Orlandi (1988), para quem devemos diferenciar “compreender” e “interpretar”, mas essa diferenciação está longe de ser consensual no discurso da linguística. Em Bakhtin, por exemplo, autor em cujos estudos nos apoiamos, não se propõem níveis de leitura, mas uma leitura que é sempre social, ideológica, por isso ela seria também sempre interpretação/compreensão.

É dessa forma que os discursos produzidos na esfera científica, quando migram para a esfera pedagógica, são (res)significados: a leitura é engessada em níveis, estratos (o caso de ler, compreender, interpretar); ela é criticada em sua inovação (o caso da leitura nos meios que são frutos das novas tecnologias); esses discursos são resguardados no discurso do senso comum, que já foram autorizados em outras esferas de atividade (científica e de comunicação). Esses discursos são atualizados segundo os valores que predominam na esfera em questão: o “didatismo” (no mau sentido) e o conservadorismo.

## 2.2 A VOZ DOS ALUNOS

As perguntas direcionadas aos estudantes, no questionário aplicado, foram as seguintes: 1) Você gosta de ler? O que você costuma ler? Dê exemplos; e 2) Você se acha um bom leitor? Por quê?

Na análise dos dados, constatamos através das respostas enunciadas à primeira questão, que o gosto pela leitura está mais presente nos alunos que cursam o sexto ano, ou seja, o interesse deles pela leitura é maior, já na resposta dos estudantes do nono ano, observamos que o prazer de ler aparece com menor frequência. Vejamos:

- Sim. Ultimamente estou lendo um livro atrás do outro. (6° ano, entrevista 1);
- Sim, vários tipos de livros [...] (6° ano, entrevista 2);
- Sim, gosto de ler poesias, [...] (6° ano, entrevista 3);
- Sim eu gosto de ler [...] (6° ano, entrevista 4);
- Sim muito, acho super interessante. (6° ano, entrevista 5);
- Não muito. [...] (9° ano, entrevista 16).

Dentre as leituras citadas pelos discentes, notamos que grande parte delas compõe-se de clássicos da literatura, como Lobato, Assis e Dias, e também textos dos “famosos” livros didáticos:

- Eu costumo ler gibi, Fabulas, livros didáticos, etc (6° ano, entrevista 4);
- [...] Bom eu gosto de ler Ex: Reinação de Narizinho [...] (6° ano, entrevista 8);
- [...] Gosto também de poemas como Gonsalvez Dias, Machado de Assis [...] (6° ano, entrevista 9);
- Sim, livros, livros didáticos [...] reinações de Narizinho, [...] etc (6° ano, entrevista 10);
- [...] I – Juca-pirama e os Timbiras, Reinações de narizinho [...] (6° ano, entrevista 12);
- [...] eu gosto de ler histórias em quadrinhos, contos de Machado de Assis, etc. Além de histórias de Monteiro lobato e Ziraldo. (9° ano, entrevista 13).

O fator que contribui para que tais leituras realizadas pelos alunos



prevaleçam é, acreditamos, o caso de esses livros serem conhecidos pelos docentes, como afirma Silva: “[...] os *professores selecionam para os alunos livros ou autores de seu conhecimento e leitura.*” (SILVA, 1986, p. 50). Ainda, sobre o mesmo assunto, Silva relaciona algumas razões que levam os professores a atuarem dessa maneira (o que parece relevante aqui é como essas práticas de leitura ainda permanecem na esfera escolar, indiciando que as condições de produção da leitura na escola ainda sejam parecidas):

Como estes profissionais de modo geral estão há anos impedidos de ler, por falta de tempo, incentivo, dinheiro, etc., a sua seleção vai se pautar pelos autores com quem tiveram a chance de conviver um dia, no passado. Talvez durante o curso de formação, ou porque os leram ou porque deles obtiveram referências, através da teoria da crítica literária. Autores com os quais se habituaram por força de sua formação, da tradição, da profissão e da imposição e que para eles não significam risco algum. Os clássicos, por exemplo, por terem já sido consagrados, trazem consigo o peso da autoridade e a certeza da impunidade. Estão acima de qualquer suspeita. (SILVA, 1986, p. 51).

Além disso, podemos notar a presença do discurso do professor nas respostas dos alunos à segunda pergunta. Vejamos os fragmentos abaixo:

– Ah! Mais ou menos, porque tem vez que eu erro palavras, gaguejo ou demoro pronunciar palavras desconhecidas e costume não pronunciar os pontos. (6° ano, entrevista 3);

– Sim, pois eu paro nas vírgulas, pontos finais, faço esprições diferentes em diálogos, e leio regularmente. (6° ano, entrevista 7);

– Sim, porque pronuncio bem a palavra e em voz alta. (6° ano, entrevista 10);

– Sim, porque leio com voz alta e com boa postura. (6° ano, entrevista 14);

– Não. Porque acho que não leio tanto quanto deveria. (9° ano, entrevista 16);

- Não, pois tenho que melhorar cada vez mais [...] (9º ano, entrevista 17);
- Não, porque apesar de eu ler estas revistas jornais, eu leio pouco, pois deveria ler muito mais. (9º ano, entrevista 18).

Interpretamos, nos fragmentos acima, que os estudantes do nono ano atualizam a fala do professor em suas respostas ao afirmarem a necessidade de sempre lerem cada vez mais, e os discentes do sexto ano também, quando declaram que se acham bons leitores porque pronunciam bem as palavras e respeitam as pontuações. Assim, temos indícios para construir a hipótese de que a prática de leitura em voz alta para aferição de habilidades leitoras ainda seja comum nas escolas, especialmente, no ensino fundamental. Dessa forma, o eu (aluno) define sua “identidade de leitor” na relação com o outro (professor), na forma de incorporação de vozes/valores.

Outra hipótese que fazemos sobre essas declarações dos alunos foi de as respostas deles se dirigirem para uma das pesquisadoras/ autoras deste texto, professora de português, e pela imagem que eles têm desse destinatário. Ou seja: há nessas respostas um diálogo com o discurso dos professores sobre leitura, um diálogo que retoma esse discurso e, também, espera uma compreensão responsiva do destinatário (um diálogo com o já-dito e com o por vir). Nesse caso, temos o destinatário concreto, o professor, o qual é o interlocutor direto dos alunos no espaço escolar e era o interlocutor dos questionários.

Ao serem questionados se são bons leitores, a maior parte dos alunos respondem afirmativamente, especialmente os que cursam o sexto ano (ver fragmentos citados anteriormente). Percebemos, no entanto, que o conceito de bom leitor para os estudantes é aquele que realiza uma “leitura mecânica”, por exemplo, o que respeita as pontuações, pronuncia bem as palavras, lê em voz alta e com boa postura; essas foram as justificativas que predominaram nas respostas dos alunos

do sexto ano. Ainda, outras definições que observamos de um bom leitor, segundo eles, são: ler até o final, interessar-se pela leitura, entendê-la e ler muito. Vemos que a relação entre gostar de ler e ser bom leitor aparece novamente aqui, do mesmo modo que identificamos na seção anterior, através dos depoimentos dos professores. Tal questão aparece quando o aluno justifica ser bom leitor porque se “interessa pela leitura”, “adora ler”. Portanto, o bom leitor, para eles, é aquele que lê, tem o “hábito de ler”. Vejam-se os fragmentos a seguir, em resposta a “Você se considera um bom leitor? Por quê?”:

– Sim, porque desde criança eu gostava de ler [...] (6º ano, entrevista 2);

– Às vezes sim, porque eu adoro ler [...] (9º ano, entrevista 22).

Assim, o discurso que advoga a necessidade de formar leitores na escola produzindo neles o gosto ou hábito de leitura se materializa, hoje, ressignificado: basta ter o hábito de leitura para ser bom leitor.

Finalizamos este trabalho ainda com muitas questões sobre as práticas de leitura nas escolas brasileiras. Algumas considerações podem, no entanto, ser enunciadas: podemos dizer que o diálogo dos alunos entrevistados com o discurso que os constitui como leitores atualiza a violência simbólica a que esses discentes estão sujeitos nas relações de ensino/aprendizagem: a prática da leitura em voz alta como aferição da habilidade de leitura (que mais expõe o sujeito/corpo que lhe dá oportunidade de dizer/ler); a prática da leitura de sempre, pouco interessante; a prática da exclusão das leituras cotidianas que se fazem em outras linguagens e suportes, leituras que são parte da identidade do sujeito, mas que a escola não valoriza. Enfim, a prática de dizer, para ser bem sucedido, o que o outro (professor) já disse e também o que o outro (professor) quer ouvir. Um outro que faz dizer e faz ser.

Acrescente-se, por fim, o discurso do professor de que o aluno é

mau leitor. Esse discurso põe à sombra os estudos desenvolvidos na esfera científica, que relacionam a habilidade de leitura ao gênero do discurso lido e à história de leitura de cada sujeito-leitor, que consideram que os sujeitos leem textos de forma diferente devido às condições de produção da leitura, as quais colocam em evidência os aspectos sócio-históricos que envolvem as atividades de linguagem.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN; VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 61-78.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 167-176.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

SILVA, L. L. M. da. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 8. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.