Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica

ROSEMARY LAPA DE OLIVEIRA

A LEITURA-ESTAR-NO-MUNDO E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-LEITOR

Salvador
2013

ROSEMARY LAPA DE OLIVEIRA

A LEITURA-ESTAR-NO-MUNDO E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-LEITOR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Dinéa Maria Sobral Muniz

Salvador
2013

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Oliveira, Rosemary Lapa de.
A leitura-estar-no-mundo e a constituição do sujeito-leitor / Rosemary Lapa de Oliveira. - 2013.
158 f.

Orientadora: Profa. Dra. Dinéa Maria Sobral Muniz.
Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

1. Leitura. 2. Leitores – Reação crítica. 3. Análise do discurso. 4. Leitura – Estudo e ensino. I. Muniz, Dinéa Maria Sobral. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 028.9 – 22. ed.

ROSEMARY LAPA DE OLIVEIRA

A LEITURA-ESTAR-NO-MUNDO E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-LEITOR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada em 06 de setembro de 2013

BANCA EXAMINADORA

Dinéa Maria Sobral Muniz – Orientadora _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Lícia Maria Freire Beltrão _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Roberto Sidnei Macedo _____
Doutor em Ciências da Educação pelo Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris Saint-Denis
Universidade Federal da Bahia

Marcos Bispo dos Santos _____
Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia
Universidade do Estado da Bahia – Campus II

Permínio Souza Ferreira _____
Doutor em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo
Universidade do Estado da Bahia – Campus V

Às minhas filhas, leitoras autônomas e vorazes, leitoras do mundo e das letras, com o orgulho de fazer parte desse processo de enleituramento.

Aos estudantes que construíram comigo aulas com silêncios e falas, imaginando que, nesse processo, produzimos juntos muitos não-silenciamentos através da leitura-estar-no-mundo, provocando reassujeitamentos a cada aula.

Ao Grupo de Pesquisa em Educação e Linguagem – GELING, no qual venho me formando enquanto pesquisadora, professora e pessoa.

Ao grupo de Especialização em Docência na Educação Infantil: equipe técnica, equipe de professores e cursistas, que me ensinaram a ver a escola de uma forma mais lúdica.

Especialmente à minha orientadora Dinéa Maria Sobral Muniz, pela oportunidade de desenvolver esta pesquisa, por conta da parceria e à Lícia Maria Freire Beltrão, pelas oportunidades de diálogos sempre tão cheios de leituras-estar-no-mundo.

Dedico, enfim, à minha família, da qual roubei tempo importante de convívio para desenvolver a presente pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas lindas do GELING que participaram do processo de construção desta pesquisa.

Um obrigado especial a todas as pessoas que um dia foram meus alunos e minhas alunas e motivaram-me a questionar o livro didático, a duvidar do modo como aprendi a entender um texto e que me levaram a estudar meios de produção de leitura que provoquem enleituramentos.

À Riso, Regi, Licinha, Marynha, Paulinha, Vani, Dora, Su, Neuzinha, Joia, meninas especiais da educação infantil...

Às pessoas que me ajudaram e ajudam sempre e por amor.

Certas Coisas
Lulu Santos

Não existiria som
Se não houvesse o silêncio
Não haveria luz
Se não fosse a escuridão
A vida é mesmo assim,
Dia e noite, não e sim...
Cada voz que canta o amor não diz
Tudo o que quer dizer,
Tudo o que cala fala
Mais alto ao coração.
Silenciosamente eu te falo com paixão...
Eu te amo calado,
Como quem ouve uma sinfonia
De silêncios e de luz.
Nós somos medo e desejo,
Somos feitos de silêncio e sons,
Tem certas coisas que eu não sei dizer...

(http://letras.terra.com.br/lulu-santos/35063/> Acesso em 07 set 2011)

OLIVEIRA, Rosemary Lapa. A *leitura-estar-no-mundo e a constituição do sujeito-leitor*. 156 f. 2013. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013

RESUMO

Paulo Freire nos ensina que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele, assim dizendo, ele ressalta a importância do outro na formação do sujeito-leitor, que interage com pessoas e contextos. A leitura na sala de aula se apresenta não provocando a autonomia pregada por Freire e essencial para a formação do sujeito-leitor autônomo, intercrítico e situacionado. Este trabalho buscou, à luz de teóricos do discurso, como Foucault e Orlandi, principalmente e da pedagogia, como Giroux, Freire, Macedo e Muniz, descrever e analisar as relações de poder presentes na cena sala de aula que incidem nas ações de formação do leitor, considerando que a leitura é o caminho privilegiado da formação cidadã. A leitura, nesse documento, é tratada, conforme nos ensinou Freire, transcendendo a mera decodificação, de cuja existência se pode duvidar: a leitura, aqui, é considerada em sua forma de apreensão do mundo. A análise foi guiada por categorias, presentes nas práticas pedagógicas das aulas de línguas, derivadas de pressupostos da Análise de Discurso: *silenciamento*, o qual gerou o *não-silenciamento* e o *assujeitamento*, o qual gerou o *reassujeitamento*, privilegiando a discussão que gira em torno da constituição do sujeito-leitor na perspectiva da leitura-estar-no-mundo.

Palavras-chave: Análise de Discurso, leitura, sujeito-leitor, ensino.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa. *The being-in-the-world Reading and the constitution of the subject-reader*. 156 pp. 2013. PHD Thesis – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013

ABSTRACT

Paulo Freire teaches us that the world's reading precedes word's reading, and then the subsequent reading words cannot disregard the continuity of reading world, so saying, he emphasizes the importance of the others in the subject-reader formation, interacting with people and contexts. Reading in the classroom is not presented as provocative of the autonomy Freire preconized and essential to the formation of the situation-aware, intercritic and autonomous subject-reader. Based in Discourse Analysis theoreticians, such as Foucault, and Orlandi, mainly and pedagogy, such as Giroux, Freire, Macedo e Muniz, this work intended to describe and analyses the power relations present in the classroom scene that influence the actions of subject-reader formation, considering that reading is the principal way towards citizen formation. Reading, in this document, is considered rather beyond the mere decoding of symbols, which existence is at best dubious, but as a way to apprehend the world. The analysis made was guided by categories, present in pedagogical praxis in language classes, derived from Discourse Analysis assumptions: *silencing*, that generated *non-silencing*; and *subjecting*, which generated *resubjecting*, privileging the discussion about the constitution of the subject-reader in the perspective of being-in-the-world reading.

Keywords: Discourse analysis; reading; subject-reader; teaching.

SUMÁRIO

	PRIMEIRAS LEITURAS	10
1	**A LEITURA NA ESCOLA**	21
1.1	UM RASCUNHO SOBRE O HISTÓRICO DE LEITURA	23
1.2	A ESCOLA BRASILEIRA E O ENSINO DA LEITURA AO LONGO DO TEMPO	27
1.3	O QUE É LEITURA-ESTAR-NO-MUNDO?	35
1.4	AS AVALIAÇÕES EXTERNAS AO AMBIENTE ESCOLAR E SEU FOCO NA LEITURA	38
2	**O SUJEITO-LEITOR – "emédio tu tampilo?"**	58
2.1	O QUE FAZ DE UM LEITOR, UM LEITOR	60
2.2	A FORMAÇÃO DO LEITOR E A SALA DE AULA	64
2.3	AS CATEGORIAS NÃO-SILENCIAMENTO E RESSUJEITAMENTO PROVOCANDO POSSIBILIDADES	67
3	**LIMITES E FRONTEIRAS**	74
3.1	TEORIAS QUE EMBASAM ESSA PRODUÇÃO DE LEITURA	81
3.2	ETNOMÉTODOS E DISCURSO	85
3.3	CENÁRIO E SUJEITOS DA PESQUISA	88
3.4	CAMINHOS DE LER O LEITOR	92
3.5	CATEGORIAS DE ANÁLISE: LUPAS PARA LER A LEITURA	100
4	**LEITURA E SILÊNCIO, A LEITURA DO SILÊNCIO**	104
4.1	SILENCIAMENTO E FORMAÇÃO CIDADÃ	105
4.1.1	**Quem sai vencedor nas lutas faladas e silenciadas na sala de aula?**	109
4.2	O QUE FALAM E CALAM OS ATORES SOCIAIS QUE INTERAGEM NA AULA DE LEITURA	111
4.2.1	**Produção de leitura do filme propaganda**	113
4.2.2	**Diálogos entre o sujeito-leitor e a leitura- o que dizem estudantes do nono ano**	117
4.2.3	**Diálogos entre sujeito-leitor e a leitura - docentes que atuam no nono ano**	122
4.3	A LEITURA E O SUJEITO-LEITOR	126
4.3.1	**A leitura e o não-silenciamento**	130
4.3.2	**A leitura e o reassujeitamento**	133
4.4	A LEITURA, O SUJEITO-LEITOR E A GRAMÁTICA	135
5	**ALGUMAS IDEIAS A TÍTULO DE CONCLUSÃO**	139
	REFERÊNCIAS	147
	APÊNDICE	153

PRIMEIRAS LEITURAS

Nós somos medo e desejo,
Somos feitos de silêncio e sons,
Tem certas coisas que eu não sei dizer...[1]

Tal como Lulu Santos, admito que "tem certas coisas que não sei dizer" e essa é a maior motivação para esta pesquisa. Baseada em minha própria trajetória para constituir-me sujeito-leitor e sujeito-pesquisador, muito influenciada pelas discussões ocorridas no Grupo de Pesquisa em Educação e Linguagem (GELING/FACED/UFBA) do qual faço parte há muitos anos e no qual as discussões sobre leitura estão sempre em pauta, sendo objeto de pesquisas. Com esse grupo senti-me motivada a pesquisar a leitura como fundamento do ensino-aprendizagem, notadamente em sua capacidade de interação à distância, permitida através da escrita, por exemplo, sendo que essa interação necessita de uma mediação intencional para a constituição do sujeito-leitor autônomo, intercrítico e situacionado que se engaja ou não, para criticar e se tornar leitora, leitor de mundo, tal como nos ensina Paulo Freire em suas obras. E é aí, na constituição do sujeito-leitor que encontro meu foco, objeto de estudo, para a presente pesquisa.

A opção pelo vocábulo composto sujeito-leitor foi feita considerando que é a Análise de Discurso (AD) que melhor dá subsídios para a constituição do leitor idealizado nessa obra e, ao abordar o tema leitura, a ideia de leitor se atrela à ideia de sujeito, categoria fulcral na AD e que enseja a discussão sobre ideologia, subjacente ao assujeitamento, nesse caso, atrelado à cultura do medo e manutenção do instituído, fazendo com que educadores e educandos, de modo geral, sejam levados a um misto de medo e desejo nas relações interpessoais como canta Lulu Santos e ao silenciamento cheio de sons que vem, por exemplo, no caso da escola, através da mídia impressa e televisiva com reportagens falando sobre essa instituição e abordando, entre outras coisas, o tema leitura, às vezes apropriadamente, às vezes não, no entanto, sempre apontando para uma dada leitura prestigiada, aceitável, necessária, opondo-se a outras, nem tanto. É uma abordagem tão constante que chama atenção do expectador e, por vezes, direciona para a ideia de que há uma deficiência leitora nacionalmente posta. Daí a importância de situar a concepção de leitura

[1] http://letras.terra.com.br/lulu-santos/35063/> Acesso em 07 set 2011

com que trabalharemos, a qual se coaduna com o que defende Freire, quando diz que "Ensinar exige alegria e esperança", atrelando à alegria e à esperança uma constante busca que não teme a mudança (FREIRE, 1996, p. 72).

A leitura é tratada nesse texto na perspectiva da produção de leitura, sendo assim, cabe esclarecer esse termo e, para tanto, tomaremos os argumentos trazidos por Orlandi (2003, p. 180), quando diz que "na escrita já está inscrito o leitor e, na leitura, o leitor interage com o autor do texto", daí porque se adota nessa pesquisa as terminologias sujeito-leitor, sujeito-autor para indicar a função sujeito de quem toma o texto para ler e, respectivamente, quem toma o texto para escrever, uma vez que as condições de produção e de recepção dos textos não podem ser distinguidas. Nessa perspectiva, existem condições de produção da leitura, daí que a leitura é produzida, uma vez que seja o momento crítico da constituição do texto, momento de interação verbal entre sujeito autor e sujeito-leitor, desencadeando um processo de significação.

Tal concepção, baseada nas afirmações de Bakhtin sobre a língua, enquanto "(...) fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação[2] e das enunciações" (BAKHTIN, 1987, p. 109) é de natureza social, portanto, ideológica, não existindo fora do contexto social, produto da interação de indivíduos socialmente organizados, pois qualquer enunciado sobre um objeto se relaciona com enunciados anteriores produzidos sobre esse mesmo objeto. Nessa concepção, segundo Bakhtin, a linguagem verbal exerce uma importante função: "Ela é determinada, tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte" (1987, p. 113). Além disso, traz as reflexões do russo Vygotsky acerca da interação: o dialogismo[3], como ferramenta para a aprendizagem significativa. Por isso, todo discurso é fundamentalmente diálogo, daí que alguns textos serão trazidos para discussão, textos que derivam de posicionamentos políticos de Governo Brasileiro; textos teóricos frutos de pesquisa sobre leitura; textos literários e textos derivados da prática cotidiana da sala de aula. Entre o lúdico da literatura, as normatizações dos textos oficiais, as reflexões frutos de pesquisas e as práticas da sala de aula, foram construídas as ideias aqui postas. Por conta disso, a atual pesquisa fundou-se no multirreferencialismo para construção de seu aporte teórico.

---

[2] Esse termo deve ser compreendido como uma réplica do diálogo social, como a unidade base da língua.

[3] Isso quer dizer que os significados e sentidos são produzidos nas relações de trocas linguísticas, na mesma medida em que sujeitos e objetos no mundo se constituem como sujeitos e objetos do e no mesmo discurso.

Essa construção pauta-se no fato de que cabe à escola – não só ela, mas também ela como papel intrínseco – dar conta da produção de leitura, por isso, não se pode deixar de enfatizar a formação do professor, sempre questionável, e o importante papel das academias que deveriam formar profissionais para um fazer pedagógico mais crítico e voltado para a pesquisa, como vem assinalando as reflexões feitas por Fiorin (2005), Moita Lopes (2006), André (2004), Bortoni-Ricardo (2010), entre outros. Ou, ainda, o papel das políticas públicas que, como defende Giroux, proletarizam o ensino através da

> divisão técnica e social do trabalho, o que, ou amarra o professor aos ditames de especialistas que foram removidos do contexto da sala de aula, ou serve para aumentar a distância política entre aqueles que trabalham no dia-a-dia, de fato, com os estudantes e com os currículos. (sic) (GIROUX, 1987, p.9)

Sobre a formação docente, em pesquisa encomendada à Fundação Carlos Chagas, a Revista Nova Escola, através da pesquisadora Thais Gurgel (2008), divulgou a análise de 71 currículos de cursos oferecidos por instituições de ensino públicas e particulares de todo o Brasil, a qual aponta para um descompasso preocupante entre o que as faculdades de Pedagogia oferecem aos futuros professores e a realidade encontrada por eles nas escolas. "As universidades parecem não se interessar pela realidade das escolas, sobretudo as públicas, nem julgar necessário que seus estudantes se preparem para atuar nesse espaço", resume Bernadete Gatti, diretora de pesquisas da Fundação Carlos Chagas e coordenadora do estudo, que é apresentado em primeira mão na edição de outubro de 2008. A realidade das faculdades de Letras não é muito diferente, oferecendo uma formação funcionalista/estruturalista, notadamente na Bahia, a despeito das orientações sociointeracionistas dos programas governamentais. Já está em funcionamento o Sistema Nacional de Formação do Magistério, um programa sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), organismo ligado ao MEC, que visa formar os professores/as professoras da rede pública através das Universidades Públicas, como já vêm fazendo as Universidades Federais e Estaduais, na Bahia, através do Projeto Irecê e Projeto Salvador e através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)[4], entre outros. Essas ações têm o intuito de fornecer formação inicial e/ou continuada a docentes, relativas às práticas de sala de aula. Quanto aos professores/professoras especialistas que

[4] O Parfor é um plano emergencial, que visa a assegurar a formação exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB para todos os professores que atuam na rede pública de educação básica, oferecendo, gratuitamente, cursos superiores de qualidade. O plano é executado em regime de cooperação entre a Capes, o MEC, as secretarias de educação dos estados e municípios e as instituições públicas e comunitárias de ensino superior. http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor >acesso em 07 set 2011.

atuam no ensino fundamental maior e ensino médio, as ações ainda são tímidas[5] e com pouca abrangência, além de apresentar resultados pouco perceptíveis. Para esses, as ações pontuais levam à experimentação de mostras de teorias não aprofundadas, não discutidas e, na maioria das vezes, impostas. Essa abordagem será contextual e não tomará rumos de discussão aprofundada nesta pesquisa, ainda que seja apontada a sua importância.

Também no bojo das Políticas Públicas ligadas à educação, encontra-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) o qual começou, nessa nova versão (a partir de 1988), com a distribuição de cartilhas para a alfabetização, depois livros para o ensino fundamental maior e menor e que vem se desmembrando em ações cada vez mais específicas como o Programa Nacional do Livro no Ensino Médio (PNLEM), o Programa Nacional do Livro para Jovens e Adultos (PNLD-EJA), PNLD-Campo, entre outros, os quais objetivam distribuir materiais didáticos específicos para estudantes e docentes, que permitam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de forma contextualizada com a situação de aprendizagem, mas não cultural, uma vez que esses programas distribuem livros em âmbito nacional, a despeito das especificidades regionais e locais, dando uma ideia pasteurizada da cultura, como se ela pudesse ser uma para todo o território nacional. É um material que passa por uma seleção rigorosa, analisado sob parâmetros bem específicos e que procuram constituir um currículo mínimo, tal qual previsto na LDBEN, parâmetros amplamente divulgados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, órgão responsável por esse processo. Um material produzido para aplicação em sala de aula, prevendo, nessa filosofia, como nos adverte Giroux (1987), uma proletarização do ensino, uma vez que, nesse sentido, caberá ao professor seguir o livro, através das orientações ao professor encontradas no guia do professor e fazer as atividades, conforme apresentadas e com respostas já prontas, respostas únicas.

No desenrolar das ações governamentais de melhoria da educação, em 2006, o MEC distribuiu para as escolas de todo o país a publicação: Orientações Curriculares para o Ensino Médio[6]. Entre as recomendações contidas no documento está a inclusão do estudo da história e cultura afro-brasileira na grade curricular do EM, o que já é um avanço com relação ao trabalho com literatura, mas que, por si só, não dá conta da formação do sujeito-leitor intercrítico, autônomo, situacionado. Ainda assim, traz uma orientação que versa pela concepção interacional de educação. Essas discussões sobre o material didático perpassam as

---

[5] Existem algumas ações implantadas pelos poderes públicos: projeto Gestar, palestras, cursos de formação continuada, mestrado profissional, etc.

[6] Orientações Curriculares do Ensino Médio para o Estado da Bahia são publicadas após serem construídas coletivamente por técnicos da secretaria, consultores, professores e dirigentes escolares, num processo durante todo o ano de 2004 que envolveu pesquisas, encontros regionais e um seminário estadual.

discussões aqui trazidas, pois compõem o cenário de pesquisa de forma contundente, assujeitando e silenciando os atores sociais que nele atuam, mas não são objeto de estudo central neste trabalho.

As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais[7], apresentadas como complementares aos PCNEMs, buscam contribuir para a implementação das reformas educacionais definidas pela nova LDBEN e tem como objetivo declarado "facilitar a organização do trabalho escolar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Para isso, explicita a articulação das competências gerais que se deseja promover com os conhecimentos disciplinares e seus conceitos (...)" [8]·. Ou seja, deixa clara uma concepção de texto e leitura que ultrapassa o texto em sua materialidade escrita e da interpretação enquanto decodificação.

Portanto, nessa publicação governamental, fica evidente a concepção de linguagem como espaço de interação humana, constituinte dos sujeitos. A leitura é vista como processo de interlocução entre autor e leitor, através do texto oral, escrito, visual, dentre outros. Portanto, assume uma concepção dialógica-interacional da educação, a que mais se aproxima do regimento da LDBEN, pois preconiza um leitor autônomo e crítico. Porém, ainda que essa concepção esteja de modo contundente nos discursos governamentais, a influência da concepção interacional de linguagem no ensino da língua se dá de forma modesta ainda hoje nas salas de aula, uma vez que os professores, as professoras em atuação nas escolas brasileiras tiveram, em sua grande maioria, uma formação acadêmica baseada em linhas estruturalistas, ou seja, enfocam concepções de metalinguagem, colocando o ensino de regras gramaticais como norteador das aulas de línguas e não as consideram como acontecimento histórico-político-contextual. Dessa forma, pouco ou nada é feito no sentido de uma abordagem interativa do ensino da língua, no sentido de trabalhar a linguagem como processo de interação, redefinindo papéis: o professor deixa de ser visto como o agente exclusivo da informação e formação dos alunos e passa a atuar como mediador, tendo o papel de polemizar, discutir, ouvir as diversas vozes, desafiar. Trabalhar nessa perspectiva é ver as interações verbais e sociais como espaço de construção de conhecimento, é assumir que "não há docência sem discência" (FREIRE, 1996, p.21) e, portanto, a voz do educando precisa ser ouvida e considerada, objetivando a formação cidadã autônoma. Bem diferente da filosofia da linguagem subjacente aos livros didáticos, com suas respostas no livro do professor e seu guia do professor. Por conta dessas discrepâncias, os textos oficiais são trazidos para a discussão.

---

[7] Conhecidos como PCN+EM, ou parâmetros em ação, substituem o PCNEM editado em 1999.
[8] http://www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm > acesso em 07/10/2006.

Adotando essa perspectiva sociointeracionista, cada vez mais o texto tem voltado às salas de aula, seja como objeto de leitura, produção de texto ou análise de aspectos gramaticais, abandonando-se, assim, a prática de valorização da frase, do fragmento. Nos livros didáticos enviados às escolas da rede pública, de um modo geral, encontramos uma grande quantidade de textos variados e, quando possível, na íntegra. Porém, a maior parte deles é consagrada ao estudo da Gramática, tratada numa perspectiva normativa que denota uma concepção de língua monolítica. As variedades linguísticas são tratadas como curiosidade e a produção de leitura é sempre dada a priori, como se só houvesse um modo de ler o texto e a experiência de leitura do leitor-docente ou discente não tem espaço para se revelar, ficando silenciada. De modo geral, nenhum questionamento, ou reflexão são feitos acerca da coerência produzida através dos argumentos apresentados, das escolhas lexicais, nem do diálogo entre os locutores da leitura: sujeito autor-sujeito-leitor, nem mesmo é feito um estudo de como o léxico produz sentidos e os estudos de gramaticalização estão bem longe das discussões em sala de aula. O tratamento da intertextualidade é muito modesto, quando há, e o estudo dos gêneros é, modo geral, prescritivo e ligado à produção textual, enquanto seu aspecto de regularidade, especificidade, intergenericidade é apagado.

O quadro acima descrito mostra o rol de fatores que contribuem a sua maneira com o atual estado de formação leitora dos/das estudantes do ensino básico, através de ações pedagógicas por vezes desconectadas das expectativas sociais e político-pedagógicas. Nesse cenário, em que são feitas avaliações externas à realidade sala de aula e em que se desloca a mediação do ensino do professor/professora para o livro didático, através das políticas públicas de incentivo ao uso desse, em que o educando/a educanda aparecem como objeto de uma aprendizagem desejada, apagam-se as vozes dos principais interlocutores da cena sala de aula, sujeitos-autores desse processo: sujeito-leitor que aprende ao ensinar e sujeito-leitor que ensina ao aprender, como defende Freire, ambos considerados sujeitos de pesquisa e sujeitos de leitura. Por esse motivo, a atual pesquisa privilegia esses atores sociais em seu cenário de atuação quando no papel de docentes e discentes, considerando que todas essas políticas públicas e a mídia em geral influenciam na sua atuação, mas, e principalmente, considerando que apesar disso uma leitura-estar-no-mundo pode ser desenvolvida.

Na contramão dessa ideia, a dedução lógica a ser feita diante da realidade das escolas públicas e dos resultados apontados pelas avaliações externas ao ambiente sala de aula é que a proposta de produção de leitura na escola é conduzida, não mediada, é acrítica, pois impõe a leitura feita pelos autores do livro didático e o professor/ a professora que deveria mediar a

interação entre sujeito autor e sujeito-leitor não se apresenta enquanto leitor e, portanto, não oferece condições de mediação. E é isso que acontece?

Modo geral, o que se encontra é o apagamento das histórias de leituras dos educandos, das educandas através do silêncio do tratamento dado ao texto; tudo já está dito, explicado a priori. E esse tudo é muito pouco, pois tratado como único e verdade universal incontestável. O que existe é um jogo de escolhas entre o certo e o errado, o falso e o verdadeiro de acordo com a compreensão dos autores, que não possibilita a exploração das significações possíveis para a construção dos sentidos dos textos, como uma produção sócio-cultural. O que, é importante que se diga, se aproxima dos procedimentos de avaliação apresentados pelo PISA, SAEB, PROVA BRASIL. E vem preconizado nos PCNs. Nesse quadro, não há uma ação autônoma do educador, via de regra, refém de um material didático produzido sem a sua participação e que toma o papel principal na interação entre aprendentes e situação de aprendizagem. Dessa forma, sem um parâmetro de constituição de si enquanto cidadão atuante socialmente, como pode ser alcançado o objetivo primordial da escola básica: a formação cidadã, a qual, acreditamos neste texto, seja possível primordialmente através da leitura-estar-no-mundo[9]?

Nesse caso, diria Orlandi (2007, p.29) "entra toda a questão do 'tomar' a palavra, 'tirar' a palavra, obrigar a dizer, fazer calar, silenciar etc" (grifos da autora), ou seja, provoca o silêncio político ou silenciamento institucionalmente imposto, "considerado tanto parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência)", continua essa autora. E, nesse lugar de embate de forças, antagônicas e de mesma intensidade, neutraliza-se o processo de ensino-aprendizagem que se torna lugar de assujeitamentos impostos, quando deveria ser de constituição do leitor autônomo, intercrítico e situacionado[10]. O/a docente tem sua ação pedagógica-intelectual apagada por orientações institucionais/governamentais e se deixa assujeitar pelo livro didático, quando o que deveria ocorrer era o justo contrário: o livro a serviço do aprendizado. Mas sempre é assim?

Essas são questões que norteiam a presente pesquisa que busca descrever as relações estabelecidas nas salas de aula, guiadas pelo objetivo maior desse espaço, ou seja, a formação cidadã, privilegiando a produção de leitura como vetor do alcance de tal objetivo.

O trabalho aqui apresentado foi organizado de forma didática a apresentar os argumentos que levem o sujeito-leitor dessa proposta ao entendimento da ideia formulada de maneira sequencial e sempre considerando a abordagem multirreferencial, ou seja, pressupõe

---

[9] Esse conceito será especificado no item 1.3
[10] Ver desenvolvimento dessa ideia no item 2.1

uma série de abordagens: no primeiro capítulo é apresentada a situação da leitura de modo temporal e situacional, ressaltando-se o seu importante papel social, tanto que avaliações externas a tomam como objeto de verificação. Nesse capítulo, ainda, a ideia de leitura-estar-no-mundo se mostra em sua nuance epistemológica e didático-metodológica.

Nesse capítulo, são discutidas as ações do Ministério da Educação (MEC), através de seus vários órgãos, que tem investido na "qualidade da educação"[11] brasileira, na erradicação do analfabetismo e na promoção da educação de forma ampla e, notadamente, no que concerne à leitura (os processos de atribuição de sentidos aos textos) onde se apresentam os maiores entraves da educação, segundo resultados apontados pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (em inglês: Programme for International Student Assessment Pisa)[12] e pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb[13]). Os resultados, de um modo geral, têm apontado para problemas nas capacidades e competências leitoras dos jovens brasileiros. Isso significa dizer, à luz das concepções norteadoras de tais programas, que a maior parte dos jovens avaliados mal consegue localizar informações que podem ser inferidas em um texto: reconhecer a ideia principal, compreender as relações ou construir um sentido; construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos de experiência pessoal (JURADO 200, *apud* BATISTA e ROJO 2003, p 9,10). Isso é o que está posto, mas há que se questionarem essas avaliações, todas elas compostas de questões de múltipla escolha que, como é cediço, está longe de dar uma resposta matematicamente confiável sobre uma área tão subjetiva da educação como a produção de leitura. Tal discussão será abordada no capítulo que se segue, a título de contextualização dos acontecimentos referentes à leitura, no que tange à produção de leitura.

As discussões trazidas por essas avaliações seguem as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)[14] que consideram a linguagem como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, imprimindo a ela uma dimensão transdisciplinar, assumindo o seu papel importante na nova abordagem pedagógica proposta

---

[11] sic site: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=1164 > acesso em 30 mai 2013

[12] O PISA é um programa da OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – uma organização não governamental originária da União Europeia, cujo objetivo declarado é auxiliar os governos-membros no desenvolvimento de melhores políticas nas áreas econômicas e sociais.

[13] O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que acontece desde 1990, teve nova estrutura definida em 2006. Agora o SAEB é composto por dois processos de avaliação distintos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que é sistêmica e é aplicada em amostra aleatória de estudantes, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais extensa e detalhada, com foco em cada unidade escolar, chamada também de PROVA BRASIL.

[14] Os PCNEM, segundo portal da Secretaria da Educação Básica, "Foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos", daí a sua referência nesse momento.

pela reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual visa desenvolver competências e habilidades que forneçam aos jovens egressos do Ensino Médio (EM) "meios para progredir no trabalho e nos estudos" (Art.22, Lei nº. 9.394/96). Inserida neste contexto, a leitura tem se constituído, nas últimas décadas, uma preocupação como componente na formação educacional de jovens educandos e muitas pesquisas têm sido feitas a esse respeito, conforme será tratado no capítulo terceiro.

A leitura, enfim, tem se tornado uma preocupação constante tanto nos meios acadêmicos, quanto nos órgãos de educação do governo brasileiro, inclusive através de decretos de incentivo à leitura[15], através do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL): um conjunto de projetos, programas, atividades e eventos na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas em desenvolvimento no País, empreendidas pelo Estado (em âmbito federal, estadual e municipal), setor privado e terceiro setor. Há também o VIVA LEITURA, TECER LEITURAS, PROLER, GESTAR, LEITURAÇÃO, entre outros. Apesar de alguns desses terem sido revogados recentemente, ainda se percebe uma preocupação relativa à leitura.

No entanto, há que se esclarecerem dois pontos fulcrais para o desenvolvimento dessa discussão: primeiro, de que leitura está se falando aqui? Alguns autores, num esforço de melhor estudar esse assunto particular, estabelecem uma diferenciação entre a leitura, através de seus objetivos, seus aspectos ou proficiência do leitor. Muniz (2007), ao fazer um breve histórico da leitura, fala que são numerosos "os estudiosos no Brasil que se dedicam à questão da importância da leitura. Entendem-na como prática de liberdade, fonte de desenvolvimento cognitivo, exercício de cidadania, prazer estético" e cita alguns que se aproximam da ideia tomada na presente pesquisa e que serão trazidos ao diálogo nos capítulos que se seguem. Ainda assim, será privilegiado, como autor que dialoga com a leitura, primordialmente, Paulo Freire. Para esse autor, a leitura é um processo "que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo" (FREIRE, 2009, p.11), por isso ele fala da "palavramundo". O mestre Freire ainda nos ensina que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele, assim dizendo, ele ressalta a importância do outro na formação do leitor cidadão, que interage com pessoas e contextos. Essa é uma realidade propícia e profícua para a sala de aula e na qual essa pesquisa tem seu foco, por entender que seja o melhor caminho para a formação cidadã.

---

[15] Decreto nº- 7.559, de 1º de setembro de 2011, dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL e consiste em estratégia permanente de planejamento, apoio, articulação e referência para a execução de ações voltadas para o fomento da leitura no País.

Por conta disso, é importante que aqui se tenha claro que a leitura objeto desse estudo e a qual advogamos que seja a que a escola precisa primordialmente dar conta é o que chamamos aqui, bem freireanamente, de leitura-estar-no-mundo, entendendo-a como aquela que torna o texto inteligível em suas várias nuances: lexical, gramatical, de conhecimento de mundo, pois, "... ao professor cabe criar oportunidades que permitam o desenvolvimento do processo cognitivo com o objetivo de formar o leitor crítico." (sic) (KLEIMAN, 2004, p.7).

Todo o segundo capítulo é dedicado ao principal objeto de estudo dessa pesquisa, qual seja: a constituição do sujeito-leitor, delimitando o estudo desse no espaço sala de aula, compreendendo que não é só aí que se faz presente, mas, uma vez aí, a ideia da leitura-estar-no-mundo colabora de forma mais objetiva para alcançar esse resultado.

O ponto fulcral dessa discussão é: que leitor/leitora a escola deve formar? Esse, particularmente, o ponto que se discute e o qual se preveem contribuições com a presente pesquisa. A ideia aqui trazida baseia-se na prerrogativa de que a interação sujeito-leitor, sujeito-autor necessita de uma mediação intencional para a constituição do leitor/ da leitora com autonomia para engajar-se ou não, para criticar e se tornar leitora/leitor de mundo, tal como nos ensina Paulo Freire em suas obras, constituindo o leitor sujeito de sua leitura – uma leitura de si, do outro, do mundo, daí porque, nessa pesquisa o leitor será tratado como sujeito-leitor. Esse leitor alçado à condição de sujeito, tirado da condição de objeto, como nos ensina Freire (2009), se constituirá enquanto cidadão/cidadã com autonomia para buscar seus caminhos de aprendizagem, com intercriticidade para compreender-se a partir do outro e do contexto que o assujeita, com situacionalidade para perceber-se ser no mundo, ser ecológico.

No terceiro capítulo são trazidas as formas de compreender a pesquisa, as delimitações do campo estudado, a epistemologia subjacente ao olhar imprimido ao objeto na pesquisa e os caminhos que foram tomados para a análise dos dados de pesquisa.

Sendo assim, esta pesquisa pretende apresentar um modo de ver e fazer a aula de produção de leitura enquanto leitura-estar-no-mundo, como uma prática didático-metodológica de formação do cidadão autônomo, ou seja, aquele que participa ativamente da sociedade em que se insere, considerando, à luz da teoria do silenciamento de Orlandi (2007) e da microfísica do poder de Foucault (1999), o papel que, nesse processo, atribui a si mesmos os atores que dele fazem parte – docentes e discentes primordialmente – e como a interação desses sujeitos incide no processo de escolarização, ou, para ser mais detalhista, o processo de formação de cidadãos, através da constituição do sujeito-leitor. Para isso, são tomados como sujeitos de pesquisa, primordialmente, os atores sociais, docentes e discentes, em seu contexto de atuação: a sala de aula, considerando que a leitura é produzida e que os interlocutores:

sujeito-leitor, sujeito-autor necessitam também de mediação pedagógica para uma leitura autônoma, intercrítica, situacionada. Além desses e inserida no contexto, as minhas experiências, enquanto professora, serão consideradas de forma contundente, bem como as experiências relatadas pelos autores trazidos para o diálogo na elaboração do texto e, assim, considerando o dizer de si através do outro e o dizer do outro através de outrem, entendendo que os dizeres não são adâmicos e que são polissêmicos e polifônicos, conforme será explicitado no IV capítulo.

O quarto capítulo é dedicado ao diálogo com os sujeitos de pesquisa e a explicitação do que esses discursos revelam relativos à formação do sujeito-leitor. Aqui esses diálogos são trazidos em sua inteligibilidade, sem nenhuma intenção de exaurir os dados que revelam, nem de dar conta mesmo de tudo o que pensam e dizem sobre a leitura em si os indivíduos que colaboram e a pesquisadora que discute os fatos estudados. O foco é todo na constituição do sujeito-leitor, especificamente considerando as categorias privilegiadas para análise, entendendo que outros pesquisadores podem lançar mão desses mesmos dados e com eles travar outros diálogos.

Sem nenhuma pretensão de dar fim à discussão ou de apontar um caminho que resolveria os problemas postos pelas avaliações externas sobre as variadas leituras encontradas na escola ou dizer a docentes como atuarem em suas salas de aula, o quinto capítulo traz as conclusões chegadas nesse momento, por essa pesquisadora, sob o ponto de vista a que se propõe, diante das reflexões feitas junto à comunidade argumentativa que traz para o texto, diante dos diálogos travados com os sujeitos da pesquisa, considerando as experiências profissionais pessoais e literárias que permeiam o texto.

1. A LEITURA NA ESCOLA

> - É hora da leitura. Diz a professora, depois de toda uma preparação para a atividade. Vamos pegar um livro da biblioteca da sala e curtir a leitura.
> - Não quero ler, professora.
> - Ok, sem problemas. Mas respeite o silêncio, pois todos estão lendo.
> O estudante fica. Aborrece-se. Vê todos lendo, inclusive a professora. Então pega um livro a contragosto, folheia e acaba sendo seduzido pela leitura...[16]

Muniz (2007) ao falar sobre o desejo de ler e a escola, inicia seu texto com a pergunta: "existe a possibilidade de que uma pedagogia da leitura incorpore a noção de prazer?" Essa é uma ideia que nos remete a discussões profícuas na psicologia e na psicanálise às quais esse trabalho não pretende dar conta. Mas a leitura, sendo da ordem do desejo, gera prazer, envolve ludicamente, conforme o depoimento em epígrafe. Considerando a grande importância do tema, vamos nos ater ao trabalho pedagógico – mas não só da escola – de dar subsídios ao leitor para que interaja com as situações de leitura de modo intercrítico, ou seja, considerar as possibilidades, não anulando o outro e continuar sendo você, como nos ensina Macedo (2010), autônomo, o qual, em Paulo Freire, é processo de elaboração/criação constante de suas vidas, de suas práticas; vendo e revendo, fazendo e refazendo princípios educativos voltados a um atendimento não paternalista, mas, sobretudo, libertador e situacionado, no sentido atribuído a essa palavra a Análise de Discurso, entendendo que o contexto interfere na compreensão do sujeito, mas não é determinante, no sentido do determinismo ideológico do início do século XX. Enfim, torne o sujeito-leitor autônomo, intercrítico e situacionado, adjetivos inerentes à ideia de sujeito aqui desenhada.

Buscando o que se fala sobre a leitura nos discursos que regem a escola no Brasil, percebemos que a linguagem, considerada pelo PCNEM[17] "como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los" (BRASIL, 2002, P. 32-33), toma uma dimensão transdisciplinar, nesse documento, e tem papel importante na nova abordagem pedagógica proposta pela reformulação da LDBEN. Agora, visa desenvolver competências e habilidades que forneçam aos jovens egressos do EM "meios para progredir no trabalho e nos estudos" (Art.22, Lei nº. 9.394/96). Inserida neste contexto, a leitura tem se constituído, nas últimas décadas, uma preocupação como componente na formação educacional dos jovens

---

[16] Situação de sala de aula ocorrida quando era professora do ensino fundamental menor em 2008.

[17] Os PCNEM, segundo portal da Secretaria da Educação Básica, "Foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos", daí a sua referência nesse momento.

egressos do EM e muitas pesquisas têm sido feitas a esse respeito. Isto porque avaliações internas e externas ao ambiente escolar[18], promovidas pelo Governo Federal, têm apontado para uma deficiência na competência leitora dos jovens egressos do EM, seja na forma do PISA – *Programme for International Student Assessment,* ou, como intitulado no Brasil: Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – que trienalmente avalia os alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países participantes desse projeto; seja do SAEB[19], uma ação desenvolvida no âmbito da nação brasileira para avaliação do ensino básico. Conforme estudo desenvolvido por Batista e Rojo (2003) sabe-se que esses programas são sistemas de avaliação que visam medir os resultados do ensino básico em termos de construção de capacidades e competências:

> 2.1.4 O que é avaliado: c) O letramento em Leitura é a compreensão, o uso e a reflexão sobre textos escritos para alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento e potencial individuais e participar plenamente na vida em sociedade.
>
> Níveis de desempenho em Língua Portuguesa – descritores do SAEB: Nível 3 – estabelecer relações coesivas entre partes do texto, inclusive pelo reconhecimento de tópico e comentário, (...) compreender explicações mais abstratas e metalinguísticas. (BRASIL, 2001, p. 20)

Os resultados, de um modo geral, têm apontado para problemas nas capacidades e competências leitoras dos jovens brasileiros. Isto significa dizer, à luz das concepções norteadoras de tais programas, que

> (...) a maior parte dos jovens avaliados mal consegue localizar informações que podem ser inferidas em um texto: reconhecer a ideia principal em um texto, compreender as relações ou construir um sentido; construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos de experiência pessoal. (JURADO, 2003, *apud* BATISTA e ROJO 2003, p. 9,10).

Entendendo isso como um problema para o Governo brasileiro e para a sociedade como um todo, a leitura tem se tornado uma preocupação constante tanto nos meios acadêmicos quanto nos órgãos de educação do governo brasileiro. Para entender um pouco o que acontece hoje, nas escolas, no que tange à leitura, vejamos, a princípio, o que nos diz a

---

[18]Segundo Edgar Fernandes Neto - MTS/São Paulo, em artigo capturado em http://www.pedagogia.pro.br/ldb_9394.htm > acesso em 07 out 2006, esses tipos de avaliações têm o objetivo de transformar a escola em "empresa", sob a inspiração do programa de qualidade total no trabalho, inclusive prevendo locação de maiores recursos para os estabelecimentos escolares que tiverem melhores resultados. Concordamos com esse autor, mas não nos aprofundamos em tal discussão, pois não é foco da pesquisa.

[19] SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica. Nascido no âmbito das discussões internacionais, surgidas no final da década de 1980, sobre a qualidade de ensino, através de pesquisa desenvolvida pelo Instituto Internacional de Avaliação da Educação, com sede na Holanda (embrião do PISA).

história, depois o que os documentos oficiais falam sobre isso, problematizando e questionando as concepções de leitura neles e, por fim, a concepção adotada nessa pesquisa com relação à leitura. Permeando estes discursos, teremos os relatos dos sujeitos da pesquisa.

1.1 UM RASCUNHO SOBRE O HISTÓRICO DE LEITURA

De início é importante que se deixe bem claro que o histórico aqui traçado não tem compromisso com uma cronologia lógica e sequenciada e não tem bases científicas nos moldes da ciência positivista, mesmo porque nada nessa pesquisa se pauta em tal abordagem, como nos ensina Orlandi (2003, p. 09), “a História não é cronologia, não é evolução, nem relação de causa-efeito, mas filiação, produção e mecanismos de distribuição de sentidos”. Também, como afirma Rodriguez (2003, p. 47), “a própria estruturação dos sujeitos, sua concepção de linguagem e de mundo, se modificam ao longo do tempo, pois as formas das sociedades não permanecem as mesmas nas diferentes épocas”. Mas é importante que se esclareça isso, por conta das discussões no âmbito das ciências humanas, nesse caso particular, a História, ciência que sempre ansiou determinar seu lugar nas Ciências Humanas, buscando o positivismo da pesquisa baseada em ações e fatos comprováveis. O histórico aqui traçado entra muito mais no bojo dos estudos da Análise de Discurso quando diz que “a interpretação [...] é função da historicidade. Invertendo a perspectiva, podemos mesmo dizer que o fato simbólico mais característico da historicidade é a interpretação” (ORLANDI, 1996, Apud ORLANDI, 2003).

Segundo Orlandi (1997, p. 29), “O homem está condenado a significar” e diz isso reforçando a ideia de que a leitura faz parte de nosso dia-a-dia de forma tão intensa que acabamos acreditando ser algo "natural" e que não necessitaria de qualquer problematização ou reflexão. Assim, tendemos a pensar que formar leitores é fazer com que nossos alunos e alunas sejam capazes de ler e ponto. Essa certeza, porém, deixa de existir ao se observar o que outros professores fizeram em outros momentos da história do ensino da leitura. Neste caso, percebe-se que não se entendia a formação de leitores do mesmo modo que se entende hoje, pois as finalidades que hoje são atribuídas ao ensino da leitura eram diferentes e, muitas vezes, quando adotamos certas práticas e metodologias para o aprendizado da leitura, damos continuidade a antigas concepções de formação de leitores, com as quais usualmente

discordamos, nas quais as oportunidades de leitura escolares tinham em vista formar leitores não propriamente para desenvolver as competências e usos da leitura, mas antes, provavelmente, o que se buscava na formação de leitores eram a transmissão de conteúdos instrutivos, em geografia, história, ciências e habilidades básicas de leitura e escrita e das regras ortográficas da língua, além da transmissão de regras e modelos de comportamento vigentes na época.

Mas Falar sobre a leitura ao longo do tempo é, ao mesmo tempo, falar da leitura na atualidade, isso porque a cronologia dos fatos não cabe quando conceitos de leitura, embora venham se modificando ao longo do tempo, não são descartados, como foi possível perceber durante as pesquisas que realizei no mestrado (CAMPINHO, 2008), através das observações de meus estudantes de estágio na graduação de Letras naquela época, assim como nos resultados de pesquisa agora apresentados. Conceitos mais clássicos circulam como atuais e se mesclam, inclusive quando são incompatíveis, afinal, falar de concepção de leitura é falar sobre formação de docente o que é hoje um campo minado nas discussões acerca dos processos de ensino-aprendizagem.

Falar sobre leitura é falar sobre o humano, sobre suas incongruências, suas disputas de poder, suas implicaturas, seus assujeitamentos, afinal, não existe sujeito sem linguagem e a leitura é o que faz a linguagem inteligível, com o perdão da redundância, aqui necessária.

Falar sobre leitura, enfim, é falar sobre a história da humanidade, uma história que não é cronológica, mas cíclica. Hoje se vive numa sociedade letrada em que a cada dia o indivíduo é desafiado em diversas situações no sentido de usar a sua competência de leitor, não apenas em textos escritos, mas, sobretudo compreender o mundo que o cerca, ler a própria vida e nela ser autônomo. E quando não foi assim? Por conta de sua importância fulcral na história da humanidade e sua abrangência, a história aqui rascunhada será restrita à cena sala de aula e aos sujeitos que nela atuam: docentes e discentes.

Sobre a leitura, há de se considerar as suas demandas historicamente marcadas: anteriormente à emergência da necessidade dessa leitura de atribuição de sentidos, de produção de leitura, existiam outras demandas relacionadas à leitura: inicialmente o foco da leitura era a decifração e o domínio do código para entendimento do que diziam as sagradas escrituras, nas diversas religiões. Depois, com o advento da imprensa e de um novo produto de consumo lançado no mercado, o livro, era preciso instrumentar consumidores para o consumo e mesmo incentivar tal consumo de uma literatura que saia do religioso e, cada vez mais, tendia para o profano. Nesse sentido, a leitura era a informação e a velada formação. O deleite, o gozo, na leitura vinha associado a um posicionamento de classe social – às classes

abastadas eram reservados momentos de ócio intelectual, através da leitura. Às classes menos abastadas esse momento era negado. Não que isso tenha apagado a produção leitora dessas pessoas, mas elas ficaram com a leitura monológica, pois não havia o outro da leitura, nesse caso, o sujeito-autor.

Coracini (2005) ao traçar diferentes concepções de leitura que ela pontua entre a modernidade e a pós-modernidade, muito apropriadamente para essa pesquisa, pois nesse interstício se situa a escola como hoje a conhecemos, cenário do presente estudo, ela primeiro define ler, situando-o como o olhar, o qual, diz ela, "... pode ser direto, atravessado ou enviesado, conforme o leitor, o espectador, o observador, sua bagagem de vida, o contexto social no qual se insere: momento e espaço (lugar), suas expectativas..." (CORACINI, 2005, p. 19), uma definição que se afina com a epistemologia adotada neste trabalho. E ressalta o teor inconsciente de tais fatores. Assim situado o ato de ler, ela apresenta duas concepções clássicas de leitura na modernidade: "1) leitura enquanto decodificação: descoberta do sentido; 2) leitura enquanto interação: construção do sentido" (CORACINI, 2005, p. 20). Situando historicamente, mas não cronologicamente, temos uma concepção de leitura que visa à busca de uma verdade, uma essência capturável no texto (sempre visto de forma ampla), sendo o sujeito-leitor, nesse caso, apenas leitor – decodificador do código escrito – que deve resgatar essa verdade imparcialmente. No sentido da interação, a diferença é que a verdade se desloca do escrito para quem escreveu, mas a ideia continua sendo a mesma. Continuando suas reflexões, essa autora apresenta a concepção de leitura na perspectiva da pós-modernidade como "leitura enquanto processo discursivo" (CORACINI, 2005, p. 23), nessa perspectiva, já se encontra o sujeito-leitor dialogando com o sujeito autor, construindo sentidos vários e eventualmente refutáveis, inclusive.

Sem discordar de Coracini, Nunes (2003), situa historicamente a constituição leitora nos espaços de circulação do poder, considerando que o sujeito se constitui como leitor dentro de uma memória social de leitura: na Idade Média, dominantemente localizada no espaço religioso. Na época moderna, no espaço literário e no científico, hoje circulando entre o jurídico, o econômico e o político. Embora, concordando com Mafra (2003, p. 77), que as discussões contemporâneas em relação aos diferentes aspectos da leitura são familiares aos professores, muitos ainda se situam na concepção trazida por Coracini, situando a leitura na modernidade, muito embora, as questões do jurídico, econômico e político exijam uma leitura mais autônoma como nos ensina Paulo Freire. Por conta disso, quebrando os paradigmas históricos e conceituais, a presente pesquisa toma como parâmetro de leitura a leitura-estar-no-mundo, uma concepção de leitura e uma categoria de análise do cenário de pesquisa.

Aos poucos, a sociedade começou a se tornar mais complexa e as demandas em torno da escolarização aumentaram significativamente. Estudos e pesquisas que procuram analisar o cotidiano da escola – em seu passado e em seu presente[20] – mostram que, a despeito de todos esses fatores de mudanças e transformações, as práticas escolares tendem a restringir fortemente a oferta de leitura e a formação de leitores. Esses estudos indicam que os professores e as professoras – mesmo numa época de diversificação da produção editorial brasileira – tendem a selecionar textos que evidenciem uma forte preocupação com a formação moral e ideológica de seus alunos ou com o aprendizado das regras de correspondência entre letra e fonema e de ortografia. Esses mesmos estudos mostram também que muitas professoras e seus alunos leem os textos, buscando, ao final de sua leitura, descobrir qual teria sido "a lição" da história, seu principal "ensinamento" ou "exemplo". Evidenciando uma concepção de língua e linguagem como código transparente e possuidor de *uma* interpretação[21], que seria a correta, conforme a concepção clássica exposta por Coracini acima e explicitada por um dos sujeitos de pesquisa:

> Relato sobre uma aula de leitura feito por D: mando que façam a leitura silenciosa para que eles saibam do que se trata o texto. Depois seleciono alguns alunos para fazerem a leitura em voz alta, então pergunto o que entenderam do texto, fazendo a interpretação. Depois parto para o estudo da gramática "porque tem que ser contextualizado, né?"

Como se pode ver, a concepção de leitura que perpassa o trabalho desenvolvido pelo sujeito de pesquisa está de acordo com a ideia de decodificação e descoberta de sentido (CORACINI, 2005, p. 20).

Por outro lado, os resultados das avaliações externas anteriormente citadas apontam para uma "deficiência leitora" o que se traduz na incapacidade de se posicionar diante de um texto, percebendo e fazendo uso de recursos linguístico-discursivos utilizados na construção de gêneros, conforme declara o MEC nos textos do Saeb. Os textos governamentais sobre o fazer pedagógico referentes à língua e à linguagem trazem uma concepção interacional de leitura, na qual o texto é considerado um lugar de trocas e sujeito-autor e sujeito-leitor passam a ser interlocutores que se constroem e são construídos no ato de ler. Nessa perspectiva, a leitura é uma atividade interativa e de construção de sentidos na interação texto-sujeitos (sujeito-autor e sujeito-leitor). Portanto as orientações para a aula de leitura, assim tomadas, preconizam o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico que leva ao "pensar certo", nas palavras de Freire (2009, p. 77), nem sempre priorizados na escola.

---

[20] Vide ZILBERMAN (2001); MANGUEL (2004) e Orlandi (2003) entre outros.
[21] Este conceito será tratado, neste trabalho, como sinônimo de leitura.

1.2 A ESCOLA BRASILEIRA E O ENSINO DA LEITURA AO LONGO DO TEMPO

> O homem está “condenado” a significar. Com ou sem palavras, diante do mundo, há uma injunção à “interpretação”: tudo tem de fazer sentido (qualquer que ele seja). O homem está irremediavelmente constituído pela sua relação com o simbólico. (ORLANDI, 1997)

Tal como explicita Orlandi na epígrafe acima, a leitura faz parte de nosso dia-a-dia de forma tão intensa que acabamos acreditando ser algo "natural" e que não necessitaria de qualquer problematização ou reflexão. Assim, tendemos a pensar que formar leitores é fazer com que nossos alunos e alunas sejam capazes de ler e ponto.

Essa certeza, porém, deixa de existir ao se observar o que muitos professores e professoras fizeram em outros momentos da história do ensino da leitura e que fazem ainda hoje. Neste caso, percebe-se que não se entende a formação de leitores do mesmo modo. As finalidades que hoje são atribuídas ao ensino da leitura são diferentes e, muitas vezes, ao se adotar certas práticas e metodologias para o aprendizado da leitura, dá-se continuidade a antigas concepções de formação de leitores, com as quais usualmente discordamos e que podem não condizer com as expectativas sociais e dos órgãos governamentais que as representam.

Tal como nos ensina Veiga (2007), no final do século passado e no início deste, a expansão da escolarização deu-se gradativamente, tornando-se uma das metas do governo republicano, instalado em 1899. Várias reformas de ensino começaram a serem propostas e novos métodos e teorias educacionais passaram a ser difundidos. Apesar dessas iniciativas, muitas vezes a escola, em seu cotidiano, continuava muito semelhante ao que havia sido para as gerações anteriores: espaços mal iluminados, mobiliário precário, professores mal remunerados e, muitas vezes, improvisados faziam parte do cotidiano escolar. Um cenário ainda presente em várias escolas brasileiras.

Essa autora revela que os castigos físicos norteavam a ação escolar e os alunos e as alunas, todos na mesma sala, eram agrupados/as pelo nível de instrução que possuíam. Essa medida era dada pelo livro didático, através do nível de leitura em que cada um se encontrava. O professor não dava aulas, como hoje estamos acostumados a pensar, mas "tomava" a lição de cada um dos estudantes, fazendo-os ler em voz alta. Portanto a leitura, parece, estava ligada à decodificação do código vocabular, à fonética e prosódia. Aprendia-se a ler, na

escola, para mostrar essa leitura em público. Essa era a exigência social e as diretrizes governamentais a apoiava

Segundo Belo (2002), a oferta de leitura na escola era muito restrita, geralmente ligada ao livro didático, o qual trazia apenas textos canônicos, de autores já mortos e, inicialmente, na sua maioria, autores portugueses. Os objetos disponíveis para a leitura, não só na escola, mas nas diversas instâncias sociais, eram raros e poucos eram os lugares onde se podiam adquirir esses objetos, pois bibliotecas e livrarias só existiam nas cidades mais populosas. Por conta disso e aliado ao fato de poucas pessoas frequentarem a escola, havia poucos leitores.

Graciliano Ramos, em *Infância*, narrativa autobiográfica de sua meninice na virada do século XIX para o século XX, conta que sentia dificuldades para entender as lições, e o livro da escola chegava a lhe provocar náuseas. As horas de leitura eram, para o menino, horas de tortura. O mesmo menino que, depois de entrar em contato com algumas obras literárias fora da escola, passou a buscar com ânsia e prazer outros objetos de leitura na pequena cidade em que morava, no sertão pernambucano. Havia se tornado leitor, a despeito das práticas escolares, simplesmente por ter acesso aos livros.

Provavelmente a leitura tenha provocado náuseas no pequeno Graciliano por ter uma linguagem fora de seu tempo, pois é tradição entre os compêndios, transcrever os textos conforme os autores o escreveram em seu tempo, muitas vezes tão atemporal que torna a "linguagem mais complexa e a leitura difícil[22]" conforme chama atenção um dos alunos em depoimento para pesquisa de mestrado (CAMPINHO, 2008).

José Lins do Rego, em *Doidinho*, romance autobiográfico que narra sua vivência em um internato no início do século, registra momentos de angústia ao ler para o seu professor as lições do livro escolar. Mas, apesar do sofrimento que marcou, no geral, a sua relação com os objetos de leitura escolares, o futuro escritor confessa a ampliação de horizontes proporcionada por eles, fazendo-o conhecer outros mundos e a relativizar o seu. Em alguns casos, a leitura também provocava prazer, apesar das práticas escolares não terem essa intenção e, de modo geral, a relação entre leitura e prazer era vista como danosa.

As oportunidades de leitura escolares tinham em vista formar leitores não propriamente para desenvolver as competências e usos da leitura, mas antes, provavelmente, o que se buscava na formação de leitores eram a transmissão de saberes escolarizados em geografia, história, ciências e habilidades básicas de leitura e escrita e das regras ortográficas do Português, além da transmissão de regras e modelos de comportamento vigentes na época.

---

[22] Nos livros do EM, por exemplo, é comum o trabalho com textos da poesia trovadoresca, do Barroco e do Arcadismo, todos esses com a linguagem de época preservada.

Veiga (2007) nos conta que aos poucos, a sociedade começou a se tornar mais complexa e as demandas em torno da escolarização aumentaram significativamente. Entre as décadas de 1920 e 1950 mais postos de trabalho surgiram, outros costumes culturais foram adotados: a instrução e a educação passaram a ser vistas como necessárias ao desenvolvimento econômico e cultural do país e um dos signos da "civilidade." Nesse novo cenário, várias reformas de ensino foram empreendidas, tentando mudar o triste marco de o Brasil chegar ao século XX com mais de 80% da população analfabeta (VEIGA, 2007, p. 237). Durante as reformas, a rede pública de ensino expandiu-se enormemente. Novos métodos de ensino foram discutidos no país, sob a forte influência do movimento da Escola Nova. Novos modos de ler e inovadores papéis passaram a ser atribuídos à leitura na escola. A leitura silenciosa, por exemplo, passou a ser prescrita não só na escola, mas em outras instâncias da sociedade e a cada dia lia-se menos coletiva e oralmente.

Essa autora, ainda, assevera que com a progressiva introdução da leitura silenciosa e rápida, da busca do significado do texto, em detrimento da memorização do texto e de seus conteúdos, antes valorizados, com o progressivo abandono da doutrinação moral e ideológica e a progressiva introdução de novos gêneros de textos e de impressos nas salas de aula, essas práticas e objetos de leitura restritos foram gradualmente sendo ampliados, tudo isso no bojo da LDB 5692/71 que traz em seu 1ºArt do Capítulo I que “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. Embora não cite o exercício da leitura em nenhum momento, só através da leitura se pode alcançar o objetivo posto. No entanto, o que se via era ainda uma canonização do texto e do autor, “uma concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento do autor (...)” (KOCH, 2003, p. 16). Essa concepção preconiza um leitor passivo ao qual cabe captar a representação mental, juntamente com as intenções do produtor do texto.

O saldo positivo, até aqui, é que o público leitor cresceu e se diversificou. Mas, apesar de todo esse movimento “inovador” na produção intelectual sobre a leitura escolar, o dia-a-dia da maioria das escolas continuava sem muitas inovações: os alunos continuavam temerosos em ler as lições, ainda tomadas em voz alta, e a angústia e o tédio continuavam a marcar a sua relação com a leitura prescrita pela escola. A gramática toma o centro das aulas de língua portuguesa a ponto de, conforme conclui Franchi (2006, p. 36): aceitar-se “por comodismo e muito sem refletir que a língua e a gramática fossem mesmo um lugar de opressão e regra”.

Em muitas escolas, alguns objetos de leitura chegaram a ser proibidos - como as histórias em quadrinhos, que fascinaram crianças e jovens dos anos 1930 e 1940. Essa não era uma proibição legal, era institucional e, a despeito da proibição, da censura, havia - e ainda hoje há - uma grande circulação de objetos de leitura entre os alunos, independente do que a escola prescreve, conforme podemos perceber nos relatos dos sujeitos dessa pesquisa:

> EP1 - P: o que vocês gostam de ler?
> 3: história em quadrinhos
> 5: historinha em quadrinhos
> 4: revistas
> 12: revistas de novelas

Ainda segundo Veiga (2007), entre as décadas de 1950 e 1970, cada vez mais se desenvolviam métodos alternativos de ensino: surgiram as escolas experimentais e a ideia de um ensino centrado no aluno e nas suas necessidades. A rede pública de ensino se expandia de modo muito rápido: cada vez mais as camadas populares ingressavam na escola. Porém, muitas escolas continuaram a adotar antigos comportamentos e métodos, tornando desagradáveis e temidos os momentos em que as práticas de leitura se davam. Nesse período, aumentaram também os meios de acesso à leitura: bibliotecas populares, inclusive ambulantes, foram criadas em muitas cidades do país e o número de livrarias também aumentou significativamente, mas ainda não atingiam à população, desacostumada e pouco estimulada à leitura.

A partir década de 1970, há uma necessidade de atualização do conteúdo, cada vez mais rápida, por conta do desenvolvimento de pesquisas que modificam o conhecimento pedagógico e do ritmo da vida social que se modificou muito com a popularização da mídia jornalística pela televisão. Com uma produção cada vez maior e mais diversificada, as obras destinadas aos leitores e leitoras infanto-juvenis passam a fazer parte, ao lado dos livros de leitura, das atividades de leitura escolar: esse tipo de literatura também se escolariza[23].

Na LDBEN 9394/96 já figura explicitamente, embora modestamente, a importância da leitura na escola. O Capítulo II seção III, Art. 32º inciso I, traz como objetivo da educação fundamental de nove anos: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. Já os PCNs (BRASIL, 2002) e os documentos que o sucedem (BAHIA, 2006) trazem a leitura como um dos pontos chaves para a formação do estudante da escola básica. O próprio Ministério tem investido muito na

[23] A escolarização do texto é aqui entendida como o controle exercido pela escola sobre o que e como se deve ler. O texto sai de seu contexto de circulação e se presta a objetivos didáticos externos à sua produção. Mais adiante chamarei a esse fenômeno de pedagogização do texto.

formação leitora de estudantes da rede pública com vários programas de incentivo à leitura, procurando, de maneira mais intensa, tornar presentes, nas escolas, os usos sociais da língua escrita, na diversidade dos modos de ler e na diversidade dos gêneros e dos portadores ou suportes de textos. O livro didático é colocado em xeque pelo emprego do jornal, do livro, da revista e de todo um conjunto de textos cuja presença era proibida ou desconsiderada na escola: quadrinhos, rótulos, listas, quadros e tabelas, placas, publicidade. Ao lado disso, livros e artigos têm surgido, buscando auxiliar as professoras na tarefa de tornar seus alunos e alunas, leitores e leitoras. Cada vez mais se fala na alegria de ler, no prazer provocado pela leitura.

Estudos e pesquisas que procuram analisar o cotidiano da escola - em seu passado e em seu presente - mostram que, a despeito de todos esses fatores de mudança e transformação, as práticas escolares tendem a restringir fortemente a oferta de leitura e a formação de leitores. Esses estudos indicam que os professores e as professoras - mesmo numa época de diversificação da produção editorial brasileira - tendem a selecionar textos que evidenciem uma forte preocupação com a formação moral e ideológica de seus alunos ou com o aprendizado das regras de correspondência entre letra e fonema e de ortografia. Esses mesmos estudos mostram também que muitas professoras e seus alunos leem os textos, buscando, ao final de sua leitura, descobrir qual teria sido "a lição" da história, seu principal "ensinamento" ou "exemplo". Evidenciando uma concepção de língua e linguagem como código transparente e possuidor de apenas uma interpretação[24], que é a correta. Por fim, esses estudos mostram que o prazer da leitura é algo ainda muito distante da maior parte das escolas e que os alunos tendem a ver suas aulas de leitura de maneira não muito diferente da de Graciliano Ramos: “horas de tortura e aborrecimento”.

Para um melhor entendimento das considerações feitas doravante, faz-se necessário estabelecer definições sobre leitura individual e leitura pedagógica[25], na qual se centra essa pesquisa. A leitura individual é aquela em que o leitor interage com a leitura por razões outras que não as pedagógicas do ambiente escolar. A leitura pedagógica é tomada, aqui, como produção de leitura, ou seja, observação, análise, reflexão, planificação, tomada de decisão e, finalmente, ação. Ela pode ser concebida em dois estágios: leitura decifratória[26] ou de decodificação, aquela em que a atenção e o esforço do leitor se dissipam principalmente na

---

[24] Este conceito será tratado, neste trabalho, como sinônimo de leitura.

[25] Por falta de uma designação mais adequada, tomarei a definição de leitura pedagógica – conduzida pedagogicamente no ambiente escolar –, considerando que cabe principalmente à escola desenvolver as capacidades e habilidades concernentes à produção de leitura, à formação do leitor crítico e independente.

[26] Elementos de Retórica por mailto:radamesm@onda.com.br.

decifração, no esforço de decodificar o código escrito, fase que podemos situar no processo de alfabetização e letramento, concernente ao ensino do 1º ao 3º ano, e a leitura automática, em que se emprega pequeno esforço na decifração e que supõe um leitor crítico e texto otimizado, fase que se pode situar a partir do 6º ano do ensino fundamental.

Os textos governamentais sobre o fazer pedagógico referente à língua e à linguagem, trazem uma concepção interacional de leitura, na qual o texto é considerado um lugar de trocas e o autor e leitor passam a ser interlocutores que se constroem e são construídos no ato de ler. Nessa perspectiva, a leitura é uma atividade interativa e de construção de sentidos na interação texto-sujeitos. Portanto as orientações para a aula de leitura, atualmente, preconizam o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e, para isso, é necessário que o leitor tenha uma leitura automática, como definida anteriormente.

Nas práticas de sala de aula, durante pesquisa realizada em 2005 (CAMPINHO, 2008), percebemos situações diversas como as descritas por alunos em entrevista[27]:

> Ela chega, ela senta, aí faz tipo uma... coloca os alunos ao redor dela, aí lê e manda as outras pessoas lerem, entendeu? Aí os assuntos que ela passa de dever de casa, não coloca no caderno não, que ela não cobra a gente no caderno, ela responde, entendeu? Ela mesma vai falando e respondendo, tudo com a gente. É esse o trabalho dela. (aluno 6).

Tanto nesse depoimento em particular como em outros colhidos nessa mesma turma, nota-se a falta de referência a um trabalho pedagógico voltado para a produção de leitura que vise à autonomia do leitor. A leitura explorada pela professora parece ser a decifratória, de decodificação do signo linguístico o que não cabe na escola, conforme estudos sobre alfabetização e letramento, uma vez que ler um texto sem explorar a sua textualidade, análise da constituição linguística, estabelecimento de intertextualidades, planificação da obra e sua estrutura de gênero não contribui para a formação de um leitor autônomo.

> Ela sempre bota a gente pra ler, quer dizer, quem quiser ler, né. mas ela sempre bota a gente pra ler. fala as páginas que é pra ler, se a gente quiser ler a gente lê, e assim... explica tudo, os pontos parágrafo, coisa assim que é pra gente ler, coisa assim. (aluno 8)

Mais uma vez temos um exemplo de concepção de leitura decifratória com uma informação a mais: pode-se inferir que a docente demonstra que se preocupa com outros aspectos de leitura como postura, prosódia, uma vez que pede para que os alunos leiam. No entanto, é importante que se diga que esse tipo de leitura está muito aquém do que se espera de alunos egressos do EF, pois transparece no depoimento que a leitura pedagógica de

---

[27] Entrevistas colhidas em setembro de 2005 para compor o *corpus* de pesquisa de mestrado da autora, acessível em> http://oatd.org/oatd/record?record=oai%5C:www.ufba.br%5C:619.

atribuição de sentidos ao texto, de desenvolvimento de habilidades de análise, observação, reflexão, enfim, desenvolvimento de senso crítico e formação de cidadão que devem ser mediadas em qualquer momento do processo de ensino-aprendizagem e que já devia integrar totalmente a aula de língua no ensino médio não fazem parte da prioridade dessa aula, pois a professora "explica tudo" e o tudo que ela ensina está mais ligado à prescrição gramatical que ao processo de interpretação, atribuindo sentidos ao texto. O mesmo não se percebe neste outro depoimento:

> (...) a professora passa os textos, né, ela discute muito com a gente, deixa tudo bem claro na nossa mente, é super bom mesmo, reforça mesmo a nossa leitura, assim quem tem preguiça de ler (risos) aí vai lendo... eu gosto dos textos também, é fácil. (aluno 10)

Pode-se inferir que essa professora promove um trabalho que leva à produção de leitura, pois há um processo de interpretação que se pode inferir na fala do estudante. Através de debate sobre o texto com seus estudantes, suposto levantamento de conhecimentos prévios "discute muito **com** a gente", tentativa de favorecer um ambiente para o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica, através de ampliação de conhecimento de mundo "deixa tudo bem claro na mente da gente". O que é mais condizente com um trabalho voltado para o EM, mas que ainda está aquém do esperado para esse ciclo escolar.

> (...) ela faz o trabalho de leitura com a participação dos alunos, todos participam na leitura... e... ela lê um texto, cada um faz uma leitura de um texto é... no próprio livro, em literatura... ela faz... traz outras apostilas, trabalho de outros livros, ela faz trabalho de... com... com música, é... (aluno 11)

É possível perceber, nesse depoimento, que o livro didático pode ser usado como aliado no processo de ensino-aprendizagem de leitura, aliado a outros recursos que podem ser igualmente produtivos. Isso aponta para um trabalho docente autônomo reflexivo no olhar de Giroux (1997) e progressista na visão de Freire (1996) que promovem um trabalho de interpretação autônomo dos sujeitos da aprendizagem, aqui respeitados, uma vez que "o trabalho de leitura" é feito "com a participação dos alunos".

Na presente pesquisa, os depoimentos revelam ainda essas discrepâncias:

> EP1 - 1: ela manda a gente ficar em trio e manda a gente ler e fazer o...
> 3: interpretar
> 1: não, fazer...
> 3: o que diz o texto
> 1: o que fala o texto
> 3: trabalhar a questão...
> 4: não explica, nem
> 3: ela dá as questões para a gente responder para ver saber se a gente entendeu alguma coisa

> EP2 - 1: ela pega o livro
> 2: ela pega o livro que o colégio fornece e seleciona um texto e pede para os alunos, de um em um, lendo algumas partes e depois bota para a gente debater sobre o assunto

Nos depoimentos acima, com alunos de diferentes professoras, em diferentes períodos de tempo – 2005/2011 –, podemos perceber quão diversificado é o trabalho de leitura na escola. Enquanto alguns estão ainda presos à decodificação e outros já provocam inferências, análises, uma leitura que leva à reflexão e autonomia. Enquanto alguns ainda centram a aula no professor e no discurso autoritário de interpretação única, alguns já se valem de um discurso mais polêmico em que a aula converge para uma produção de leitura mais polissêmica, mais próxima da leitura-estar-no-mundo, aqui defendida.

Há uma preocupação muito grande com relação à leitura atualmente e pode-se perceber isso através de alguns projetos incentivados e subsidiados por instâncias governamentais, como, por exemplo, o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) já citado anteriormente, uma política de Estado que tem por finalidade assegurar o acesso ao livro e à leitura a todos os brasileiros e formar uma sociedade de cidadãos leitores, segundo declarado em sitio do programa[28], como podemos ver:

> O Ministério da Cultura (MinC) articula, junto com o Ministério da Educação (MEC), o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), composto de centenas de ações, projetos, programas e políticas governamentais e da sociedade civil. Entre as ações do MinC na área de livro e leitura destacam-se a implantação e modernização de bibliotecas, a implantação de Pontos de Leitura, as bolsas para escritores e os prêmios literários, realizados pela Fundação Biblioteca Nacional (FBN) e pela Diretoria de Livro, Leitura e Literatura (DLLL), vinculada à Secretaria de Articulação Institucional (SAI) do Ministério. (acesso em 18 jan 2013 >http://www.cultura.gov.br/site/categoria/politicas/livro-e-leitura/

Para dar conta dessa leitura que considere o leitor sujeito ativo de sua leitura e a leitura como acontecimento situado, como dito anteriormente, esse trabalho considera como concepção de leitura a leitura-estar-no-mundo descrita na seção seguinte.

[28] http://www.pnll.gov.br/conteudo/c00013/O_que_e_o_PNLL.aspx > acesso em 10 jun 2013

1.3 O QUE É LEITURA-ESTAR-NO-MUNDO?

O conceito de leitura-estar-no-mundo, ainda que possa representar uma desconcertante obviedade, não deixa de remeter, ao mesmo tempo, ao pensamento sobre o que seja leitura e o que seja estar no mundo. Essa noção *ser no mundo*, desenvolvida sistematicamente pelo filósofo alemão Martin Heidegger no início do século XX, põe em questão o sentido do ser a qual, para o autor, foi esquecida pela metafísica tradicional que, de certa forma, despreza o sujeito em detrimento do objeto, não do ponto de vista existencial, mas contextual, daí a expressão ser no mundo, situando o ser no contexto dos acontecimentos que ele mesmo elabora, edificando a estrutura do mundo no sentido óbvio de que não há estrutura sem sujeito. Esse autor defende que é preciso entender-se ser no mundo como horizonte fundamental de onde pode ser abordada a questão de ser em geral. Mas essa estrutura fica ainda mais clara quando Macedo (2004, p. 46), sobre a ideia heideggeriana, diz: "Onde quer que o Ser esteja presente, haverá realidade, mesmo a mais esquizofrênica, isto porque a própria existência humana, seja ela qual for, é estar-no-mundo.". Eis aí o sentido que se toma dessa ideia de leitura.

Considerando o que nos faz refletir Heidegger, Paulo Freire assevera que a leitura é processo que envolve a "compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo" (2009, p. 11). Concordando com Freire, essa pesquisa diferencia leitura superficial – decodificação do código linguístico – e a produção de leitura – aquela que considera a relação dialógica entre as condições de produção dos sujeitos da interação, quais sejam: sujeito-autor, sujeito-leitor, sem hierarquias – e estabelece que seu foco seja o encaminhamento que é dado a essa ação, particularmente feita pela (o) docente, como havia sido esclarecido anteriormente, leitura pedagógica. Considerando que há muitas coisas que concorrem para o seu processo de ensino/aprendizado: a estrutura da escola, o acesso a materiais eletrônicos (TV pendrive, som, quadro de qualidade, livros), formação docente, questões sócio-histórica-economicas, apesar dessas nuances é essa a leitura que precisa estar na escola. A ela chamaremos de leitura-estar-no-mundo, considerando o que Freire assevera logo de início ao falar de leitura, já citado anteriormente, mas aqui trazido mais uma vez, reforçando a ideia nele contida: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele" (2009, p. 11) e

entendendo que a leitura não ocorre de forma produtiva – abarcando diversas possibilidades de interpretação – se não se atrela ao mundo – físico, psicológico, social, ecológico, pois somos seres no mundo, como nos lembra a filosofia heideggeriana. Essa é aqui considerada uma leitura autônoma, intercrítica e situacionada, ou seja, aquela em que o sujeito-leitor demonstra fazer uma produção de leitura que considera o texto em seu contexto, que percebe subentendidos, implícitos, estrutura textual e dialoga com o texto: uma leitura de interação com o texto. Essa leitura se opõe à leitura superficial, aquela em que o leitor não é sujeito de sua leitura, na qual não consegue estabelecer conexões ou perceber as nuances do texto, pois, como nos diz Orlandi (2003), a leitura é discurso e é produção desencadeada pelas condições de produção dos sujeitos interlocutores da leitura. A leitura é, então, o momento crítico da constituição do texto, afirma essa autora, pois é quando o sujeito-leitor se constitui enquanto sujeito no diálogo com o sujeito-autor.

Paulo Freire (2009) nos ensina que a leitura do mundo e a leitura da palavra devem caminhar juntas, uma completando a outra, assim dizendo ele ressalta a importância do outro na formação do leitor-cidadão, que interage com pessoas e contextos. Essa é uma realidade propícia e profícua para a sala de aula, quando visa, preferencialmente, aquilo que nos ensinou o mestre Freire.

Como vimos, atualmente, a leitura tem se tornado uma preocupação constante tanto nos meios acadêmicos, quanto nos órgãos de educação do governo brasileiro. Pode-se perceber isso através de alguns projetos incentivados e subsidiados por instâncias governamentais. No entanto, há que se esclarecer: de que leitura estamos falando? Para Paulo Freire (2009, p. 11), a leitura é um processo que não se restringe à decodificação linguística, ou seja, extrapola o que vem sido chamado de “alfabetização”, ampliando-se para o letramento conforme nos explica Magda Soares (2010). E vai além, interagindo com a ideia de enleituramento, isto é, a capacidade de tormar-se leitor de forma ampla, tendo na leitura uma ação que é contínua e ampliada a cada contato com o contexto que cerca o sujeito-leitor. Por conta disso, é importante que aqui se tenha claro que a leitura-estar-no-mundo, uma leitura de letramento e enleituramento, é aquela que torna o texto inteligível em suas várias nuances: lexical, gramatical, de conhecimento de mundo, indo além da leitura das palavras e coadunando com a ideia de que, “... ao professor cabe criar oportunidades que permitam o desenvolvimento do processo cognitivo com o objetivo de formar o leitor crítico.” (KLEIMAN, 2004, p. 09), não só ao docente, mas, tomando-se a perspectiva assumida nesse texto de que a escola deve dar conta da constituição do sujeito-leitor, enfatizamos esse aspecto, considerando-se que o professor, a professora também se formam ao formar. É

importante deixar bem clara essa perspectiva uma vez que se considere a leitura o fundamento do ensino-aprendizagem, notadamente em sua capacidade de interação à distância, permitida através da escrita, por exemplo, sendo que essa interação necessita de uma mediação intencional para a formação do leitor, da leitora com autonomia para engajar-se ou não, para criticar e se tornar leitora, leitor de mundo, tal como nos ensina Paulo Freire em suas obras. Espera-se que a escola dê conta desse processo.

Ao estudar a leitura na categoria do contexto contemporâneo, só é possível vê-la na perspectiva da leitura estar-no-mundo, concordando com Paulo Freire, quando ele adiciona a leitura de mundo às categorias de leitura e amplia a ideia de leitura propriamente dita, inserindo-a no contexto, tirando-a da biblioteca somente, para entrar no cotidiano cada vez mais envolto em leituras e que nos constitui enquanto cidadão. Cabe, portanto, à escola um estudo da leitura que esteja para além do simples deleite, embora o simples deleite nem seja tão simples assim, nem sempre só deleite. Ou seja, o diferencial da escola é exatamente a mediação docente, trazendo a ampliação do conhecimento de mundo e do funcionamento da língua, promovendo a produção de leitura que culmina primordialmente nesse contexto em inferências e interferências. A leitura que nos constitui enquanto leitores, pois cada leitura acaba nos transformando de várias maneiras, provocando o reassujeitamento.

Em Análise de Discurso, diz-se que os fatores que constituem as condições de produção é que vão configurar o processo de leitura. Orlandi (2003) aponta alguns fatores relevantes que constituem as condições de produção da leitura: a linguagem, ampliada em sua perspectiva linguística – competência gramatical escolar, ideologia, contexto –; incompletude – eivada pela multiplicidade de sentidos possível –; intertextualidade – aí inclusa a ideia de implícito que abrange os pressupostos e subentendidos –; legibilidade – que dá conta do tipo, contexto e sujeito, além da leitura parafrástica e polissêmica. Todos esses fatores importantíssimos e que a escola precisa dar conta.

A leitura-estar-no-mundo é trazida para este trabalho como fator que engloba os constituintes da condição de produção da leitura, apontando para o fato de que todo texto é transdisciplinar, uns mais, outros menos, sendo assim, precisa dialogar com o mundo no qual circula para provocar sentidos nos sujeitos envolvidos na leitura. Para dar conta desse fator da leitura, é preciso a mediação – ou mediações, seria mais adequado, posto que ninguém dê conta da aprendizagem sozinha, mesmo estando só – no sentido de dar voz a toda a polifonia que envolve um texto. A leitura-estar-no-mundo abarca todos os fatores que constituem as condições que configuram o processo da leitura. Sendo assim, ela é a que dá conta do texto em seu contexto de acontecimento. Na sala de aula, pensar a leitura-estar-no-mundo é pensar

que o texto não é constituído em partes, ele é um todo de sentidos e é como um todo, um corpo inserido num contexto de acontecimento que precisa ser considerado.

Um mediador da leitura que considera a leitura-estar-no-mundo entra profundo no texto ao lado dos sujeitos da leitura – sujeito-leitor, sujeito-autor – sem impor interpretações mediando esses sujeitos no sentido de dialogarem da forma mais ampla possível, considerando quantos referentes sejam necessários, inclusive aqueles a que não havia se dado conta e que são apontados no percurso.

Essa é, aqui, considerada uma leitura proficiente, ou seja, aquela em que o sujeito-leitor demonstra fazer uma produção de leitura que considera o texto em seu contexto, que percebe subentendidos, implícitos, estrutura textual e diálogo com o texto: uma leitura freireanamente crítica com relação ao texto, pois, como nos diz Orlandi (2003), a leitura é discurso e é produção desencadeada pelas condições de produção dos sujeitos interlocutores da leitura. Essa leitura se opõe à leitura superficial, aquela em que o leitor não é sujeito de sua leitura, na qual não consegue estabelecer conexões ou perceber as nuances do texto, quando se quer interpretar fora da interação sujeito-leitor – sujeito-autor, insinuando uma interpretação e desconsiderando qualquer outra. A leitura superficial se preocupa em extrair do texto informações. A leitura-estar-no-mundo transforma ou leitor em produtor de leitura, provoca o não-silenciamento, aponta caminhos para reassujeitamentos.

1.4 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS AO AMBIENTE ESCOLAR E SEU FOCO NA LEITURA

> Are students well prepared for future challenges? Can they analyze, reason and communicate effectively? Do they have the capacity to continue learning throughout life? The OECD Programme for International Student Assessment (PISA) answers these questions and more, through its surveys of 15-year-olds in the principal industrialised countries. Every three years, it assesses how far students near the end of compulsory education have acquired some of the knowledge and skills essential for full participation in society.
> http://www.pisa.oecd.org acesso em 22 jun 2010

> § 1º A ANEB manterá os objetivos, características e procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até agora pelo SAEB realizado por meio de amostras da população, quais sejam:
> a) a ANEB tem como objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira; (...)
> DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, Nº 55, terça-feira, 22 de março de 2005 1 ISSN 1677-7042 17 PORTARIA Nº 931, DE 21 DE MARÇO DE 2005

É possível perceber, através das interrogações do primeiro texto e da afirmação institucional no segundo, que há uma dúvida acerca da capacidade da escola em formar os jovens na educação básica, ou, melhor formulando, para ser mais fiel ao que o próprio órgão internacional declara, há uma dúvida se os estudantes estão sendo "bem" preparados, embora esse "bem" não esteja muito esclarecido do ponto de vista da filosofia educacional que o ancora. Os programas de avaliação externa se propõem a responder essa e outras questões, no entanto, não apontam uma preocupação relativa ao preparo para o exercício da cidadania e pleno desenvolvimento do educando, conforme reza nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Título II, versando sobre Os princípios e Fins da Educação Nacional, Art. 2º caput.

Conforme declarado no sitio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a busca da compreensão acerca da eficiência da escola na formação do/da estudante está focada no entendimento de que os órgãos avaliativos citados na epígrafe são elemento para diagnóstico do sistema educacional brasileiro e definição de políticas públicas para a melhoria da educação ofertada na educação básica, no sentido de provocar mudanças no contexto escolar e, portanto, um recurso da gestão em torno de uma concepção de que, avaliando exclusivamente o desempenho dos alunos em provas de Língua Portuguesa e Matemática, poderia produzir efeitos de melhoria nas escolas municipais. Sordi e Rippel (2002) explicam que essa intencionalidade encontra lógica no modo de produção capitalista, com seu projeto neoliberal que, como é cediço, prima pela eficácia através da revogação de direitos. Afinal, a globalização e a liberalização, como motores do crescimento econômico, não vêm reduzindo as desigualdades. A política neoliberal tem relegado à Educação um caráter instrumental, servindo, ao mesmo tempo, como processo de qualificação da mão-de-obra para atuação mais eficiente e como veículo ideológico de regulação da classe trabalhadora.

Seguindo essa lógica, a avaliação externa tende a ser o instrumento de controle sobre a educação, usado pelos aparelhos ideológicos do Estado, conforme nos ensina Althusser (1985), o qual ressalta que a escola ensina o saber fazer, de modo a assegurar a submissão à ideologia dominante. Os resultados de tais avaliações têm provocado tensões e competitividade por melhores resultados entre os sistemas de ensino e entre as unidades de ensino (UE) de um mesmo sistema. Conforme têm apontado os estudos de Afonso (2001), o papel regulador dos exames nacionais permitem que se tenha maior "vigilância" sobre a educação oferecida na educação básica e, principalmente, sobre o controle da autonomia das UEs em construir e ou implementar um projeto político-pedagógico autônomo e democrático,

no entanto, produz pouco impacto na sala de aula, conforme conclusão de pesquisa financiada pela Fundação Victor Civita e coordenada por Nigel Brooke, em 2011. Tais avaliações, tendem a tratar como iguais os desiguais, uma lógica que nasceu no despontar da modernidade e que já vem sendo desconstruída há muito tempo em prol da equidade e respeito às diferenças.

Seguindo a lógica foucaultiana que imputa ao poder de Estado o controle disciplinar, entendendo esse não como uma simples imposição de gestos definidos, mas uma relação melhor entre um gesto e a atitude global do corpo em sua condição de eficácia, procuramos discutir os programas de avaliação, considerando sua abrangência a nível nacional e internacional e os resultados que apontam, notadamente no que se refere à leitura, foco deste trabalho. Bom emprego do corpo permite um bom emprego do tempo, diz Foucault (1999, p. 178), referindo-se ao corpo disciplinado, entendendo essa disciplina como o controle e o adestramento que fazem com que os seres humanos convivam de forma harmoniosa e produtiva, e que esse gesto eficiente, essa produtividade são estabelecidos por uma sociedade fortemente marcada pelo neoliberalismo, o qual depende desse jogo de forças para manter seu *status quo*. Esses programas de avaliação externa sinalizam a capacidade de inovação e competitividade incentivando a ideia de que quanto melhor a educação, maior o potencial de inovação tecnológica e desenvolvimento econômico.

Mas, o que são as avaliações externas? São consideradas externas as avaliações que não fazem parte do processo de avaliação da aprendizagem ligado ao processo de ensino que se desenvolve dentro da escola de forma cotidiana e regular. São, como nos diz Foucault, “a constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa ‘população’”, (FOUCAULT, 1999: 158) (grifo do autor). Elas têm o intuito de legitimar uma dada situação que valorize o tempo despendido no ensino-aprendizagem, através da formação de uma série de códigos (os descritores das avaliações, por exemplo) que permita transcrever, homogeneizando, uma dada situação de aprendizagem que visa à disciplina como Foucault aponta em “Vigiar e Punir”, ou seja, aquela que é um operador de adestramento, visando à coerção individual e coletiva dos corpos. São avaliações tais como: Prova Brasil, Provinha Brasil, Enem, Pisa, entre outras. No presente trabalho, foram privilegiadas as descrições da Prova Brasil e do Pisa, sendo que a primeira deriva e toma as bases da segunda e ambas representam uma amostra de verificação de aprendizagem de caráter local – território nacional brasileiro – e global – abarcando 52 países.

O objetivo de tais avaliações, conforme declarado no sitio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Inep)[29], é realizar um diagnóstico do sistema educacional, no caso da Prova Brasil, brasileiro e, no caso do Pisa, internacional, de alguns fatores que possam interferir no desempenho discente, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. Percebe-se, nessa declaração, a influência da política neoliberal, preocupada com a eficiência e qualidade, mas descuidada do ser humano em seu processo de formação, pois, segundo ainda esse órgão, as informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. A formação do cidadão não é privilegiada nessa avaliação que produz uma medição quantitativa dos resultados apresentados, através da aferição do nível de aproveitamento que os estudantes vêm demonstrando ter em determinadas séries, notadamente aquelas em que se fecham ciclos de aprendizagem, donde se espera um conjunto de aprendizagens relacionadas a alguns campos do conhecimento, quais sejam: língua, matemática e ciências físicas. Os focos das avaliações externas recaem na antiga 4ª série, atual 5º ano do ensino fundamental, quando se fecha o ciclo do ensino fundamental menor e a antiga 8ª série, atual 9º ano do ensino fundamental, quando se fecha o ciclo global do ensino fundamental e, ainda, o 3º ano do ensino médio. No caso do Pisa, particularmente, se privilegia não um ciclo de aprendizagem, mas uma determinada idade – 15 anos – em que se espera que o ciclo da educação básica esteja terminando.

Segundo Foucault (1999, p. 134), o desenvolvimento de técnicas para reger as relações dos tempos, dos corpos e das forças, capitalizando o tempo, é estabelecido em quatro processos: no primeiro, o qual ele define como *Dividir a duração em segmentos, sucessivos ou paralelos*, dos quais cada um deve chegar a um termo específico, percebemos nas escolas com as divisões das antigas séries, atuais anos dos ensinos fundamental e médio, os quais funcionam de forma muito semelhante desde a sua criação e que, até bem pouco tempo, ancorado na omissão da legislação com relação às especificidades humanas e de aprendizagem, excluíam pessoas com deficiências físicas, de aprendizagem e todas aquelas que não se adequavam ao padrão de normalidade imposto socialmente. Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LEI Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, a qual trata, em seu Capítulo V, Da Educação Especial e a qual gerou o Documento Subsidiário à Política de Inclusão Documento Subsidiário à Política de Inclusão,

[29] http://provabrasil.inep.gov.br/historico

estabelecendo diretrizes e características para o acolhimento das diferenças. Além de assegurar o respeito às diferenças de crenças, culturas, etnias, entre outras.

O segundo, definido como *Organizar essas sequências segundo um esquema analítico* é, no caso da escola, o estabelecimento de currículos mínimos e cada vez mais homogeneizados, valorizando determinados conhecimentos e informações em detrimento de outros, apagando o currículo oculto e privilegiando uma história homogeneizante de nação que serve bem ao controle do corpo, pois poupa tempo de adequações necessárias aos regimentos legais e institucionais que precisariam ser feitos no caso do respeito às especificidades locais, regionais, religiosas, e outras de cada comunidade escolar. As avaliações externas buscam um padrão linear de currículo a serem "implementados uniformemente" (SCHLEICHER, 2005, p. 09).

O terceiro tem como definição *Finalizar esses segmentos temporais, fixar-lhes um termo marcado por uma prova, que tem a tríplice função de indicar se o indivíduo atingiu o nível estatutário, de garantir que sua aprendizagem está em conformidade com a dos outros, e diferenciar as capacidades de cada indivíduo.* Nesse momento entram as avaliações externas. São avaliações ou, como nos esclarece Hoffmann (1998), testes, onde se tem níveis a atingir, desconsiderando o indivíduo e sua trajetória, a instituição, o contexto enfim. Todos são considerados iguais e nada do que aconteceu antes do teste pode fazer diferença no resultado, desde que as metas sejam atingidas. Seu principal objetivo é verificar, medir o conhecimento, constatar os resultados, confirmando assim, a concepção de avaliação classificatória[30], atuando como uma sanção normalizadora, no sentido de por

> (...) em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valores as capacidades, o nível, a "natureza" dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida "valorizadora", a coação de uma conformidade a realizar. Enfim traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal (...). Em uma palavra, ela *normaliza*. (FOUCAULT, 1999: 152-153) (Grifos do autor).

Ainda há o quarto processo definido como *Estabelecer séries de séries*. Esse é o processo mais perverso das avaliações externas, momento em que as escolas são apresentadas

[30] De acordo com essa autora, esse conceito de avaliação está equivocado, ela alerta sobre a finalidade essencial do teste na educação, sendo que deverá ter por intencionalidade básica a investigação, como um instrumento de questionamento sobre as percepções de mundo, as incompreensões e os avanços dos alunos.

em uma escala ordenada por resultados obtidos, segundo as notas alcançadas pelos seus discentes, o que, no Brasil, é sistematizado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. A divulgação é feita através do sitio do Inep, responsável pelas avaliações nacionais e internacionais externas ao ambiente escolar. Esses resultados, via de regra, são usados para premiar escolas e, eventualmente, bonificar professores, induzindo à competição profissional e instituições que deveriam se preocupar com a qualidade de formação dos cidadãos que ali se encontram. No entanto, esses sujeitos são coagidos a uma conformidade normalizadora que apaga as suas diferenças sem neutralizá-las, ou seja, camufla-as.

Embora aconteçam bi ou trienalmente, as avaliações externas fazem com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação, pois é uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce. Nesse caso, políticas públicas são desenvolvidas no sentido de regular os resultados obtidos, criando uma concorrência entre as instituições, no sentido de alcançarem patamares cada vez maiores de coeficientes nas referidas avaliações, procurando "o ótimo de que se deve chegar perto" como acima descrito por Foucault e gerando, com isso, resultados nem sempre confiáveis, uma vez que a competitividade irá gerar mecanismos eficazes de alcance de resultados e, nem por isso, idôneos: tais como selecionar estudantes ou turmas para a realização dos testes, ou estratégias que o valham.

Podemos perceber isso, por exemplo, nos resultados obtidos pela China que estão entre um dos melhores, ultrapassando os índices da Finlândia, que ocupava o primeiro lugar na escala de notas. Acontece que 100% de crianças e jovens da Finlândia estão em escolas, o mesmo não ocorre com a China. Sendo este um país altamente competitivo e voltado a se inserir no rol dos países de primeiro mundo – ao menos no que concerne à economia – é possível dizer que há um alto investimento na educação, mas que ela não está acessível a todos. Esses dados podem ser observados em estudo feito sobre os resultados do Pisa (SCHLICHER, 2005).

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos conhecido com a sigla que recebe em inglês: Pisa (Programme for International Student Assessment [31]) é um programa fomentado e subsidiado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) uma organização não governamental originária da União Europeia, cujo objetivo

[31] *Programme for International Student Assessment* http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/ > acesso em 22 jun 2010

declarado é auxiliar os governos-membros no desenvolvimento de melhores políticas nas áreas econômicas e sociais. É um programa internacional de avaliação externa ao ambiente escolar, cuja principal finalidade declarada é a de "produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países"[32]. O programa declara que seu principal objetivo é medir o desempenho dos alunos além do currículo escolar, enfocando competências necessárias à vida moderna, leia-se, à manutenção da política neoliberal, pois é esta lógica que norteia os trinta e um países filiados à OCDE, quais sejam: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Coreia, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Inglaterra, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, República Checa, Suíça, Suécia, Turquia, países com economias de alta renda e um alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), por isso considerados países desenvolvidos.

Esse objetivo torna-se claro no documento apresentado pela OCDE o qual, concordando com a União Europeia, alerta para a exigência de se considerar outras necessidades, além daquelas que são sinalizadas pela organização do trabalho, quando se pensa em uma nova concepção para o ensino médio. E busca sustentação para sua posição no pensamento do próprio empresariado europeu: "A missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um mero instrumento da economia; a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do caráter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social[33]." A Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura, com sigla mantendo a escrita em inglês, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco) segue a mesma orientação no relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI. Esse documento apresenta as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio às quais a educação deve dar conta, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. E insiste em que nenhuma delas deve ser negligenciada. É, como diz Foucault, o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica – especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, qualificando os

---

[32] ibdem

[33] Comisión de las Comunidades Europeas. *Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva: Libro Blanco sobre la educación y la formación.* Bruxelas, 1995.

indivíduos de acordo com a maneira como percorrem as séries. No entanto, essas quatro grandes necessidades se atrelam a um dado modelo instituído socialmente e marcado etnocentricamente, pois as avaliações sustentadas por tais documentos não consideram as diferenças e tratam igual os desiguais.

No Brasil, a aplicação da avaliação do Pisa fica a cargo do Inep, responsável pela aplicação das provas em todo o País. A participação de estudantes brasileiros no processo avaliativo tem o intuito de situar o desempenho destes no contexto da realidade educacional internacional, além de possibilitar o acompanhamento das discussões sobre as áreas de conhecimento avaliadas pelo Pisa em fóruns internacionais de especialistas. Uma participação declaradamente homogeneizante do processo de apropriação das informações socialmente construídas, mas selecionadas etnocentricamente, mas explicitamente, eurocêntricas. O Inep declara, ainda que a participação nesse processo de avaliação internacional leva à apropriação de conhecimentos e metodologias na área de avaliação educacional, disseminando informações – resultados, conceitos e metodologias – geradas pelo Pisa aos diversos autores do sistema educacional brasileiro. Ou seja, uma clara abordagem normalizadora nos moldes apresentados por Foucault (1999).

Participam dessa avaliação escolas das redes públicas e privadas de municípios das cinco regiões do país, distribuídas entre estabelecimentos que funcionam nas zonas urbana e rural. A amostra do programa é definida com base no Censo Escolar. São selecionados para participar do exame alunos com quinze anos de idade que estejam cursando a 7ª ou 8ª séries do ensino fundamental, atuais 8º e 9º anos do fundamental ou o 1º, 2º ou 3º ano do ensino médio. Não há uma preocupação acerca do grau de escolaridade a que está submetido o estudante, apenas se desenvolveu habilidades e competências para uma total participação na sociedade. A avaliação é aplicada a cada três anos e consiste de cerca de 60 perguntas, sendo que a cada edição privilegia-se uma área de estudo – Matemática, Leitura ou Ciências - a qual responderá pela maioria dos quesitos e as outras dividem o montante restante. Além dessas perguntas direcionadas a conhecimentos específicos, há um questionário de pesquisa socioeconômica e cultural, todos com questões de múltipla escolha.

Esse programa foi elaborado pela antiga Organização Europeia de Cooperação Econômica (OECE), criada em 1948, em resultado do auxílio estadunidense à Europa, através do Plano Marshall, liderada por Robert Marjolin da França, para ajudar a administrar a reconstrução da Europa após a Segunda Guerra Mundial. Posteriormente, a sua filiação foi estendida a estados não-europeus. Em 1961, foi reformada. A sua sede é localizada no *Château de la Muette* em Paris, França. Também é chamada de "Grupo dos Ricos" porque os

países participantes produzem juntos mais da metade de toda a riqueza do mundo. O Brasil entra no programa como país convidado. Aqui, o Pisa é coordenado pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira", mas o papel do Inep não fica muito claro no processo, pois toda a orientação relacionada a descritores de elaboração de quesitos e formatação do instrumento, assim como o enfoque que será atribuído às áreas de estudo são determinadas pela OCDE.

O Pisa declara seguir um modelo dinâmico de aprendizagem, no qual novos conhecimentos e habilidades devem ser continuamente adquiridos para uma adaptação bem sucedida em um mundo em constante transformação. Para serem aprendizes efetivos por toda a vida, os jovens precisam de uma base sólida em domínios-chave, e devem ser capazes de organizar e gerir seu aprendizado, o que requer consciência da própria capacidade de raciocínio e de estratégias e métodos de aprendizado. É num exame esporádico que essas competências serão motivadas? Ou elas não têm alvo nos alunos e sim nos educadores, para que se moldem a uma nova gestão escolar, afinal, não podemos esquecer o que nos ensina Foucault (1999): o exame supõe um mecanismo que liga um certo tipo de formação de saber e uma certa forma de exercício do poder. Nesse caso, esse poder está sendo exercido, por tabela, nos professores que são levados a direcionar o currículo para a avaliação externa, no caso o Pisa, mas, também poderia ser o Enem, Saeb, etc. Afinal, segundo a definição que Foucault dá ao exame, ele é um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar, punir, pois

> Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. (FOUCAULT, 1999, p 207)

Para avaliar os "domínios-chave", não só se examina os conhecimentos e habilidades dos alunos, mas também seus hábitos de estudo, suas motivações e suas preferências por diferentes tipos de situações de aprendizado. Afinal, "o aparelho disciplinar perfeito capacitaria um único olhar tudo ver permanentemente", daí que há uma preocupação disciplinar, segundo a definição de Foucault, que visa controlar o corpo para torná-lo cada vez mais útil. No entanto, os resultados dessas pesquisas são eclipsados pelos resultados quantitativos das avaliações, esses, sim, muito divulgados e valorizados nos meios midiáticos, uma vez que numa sociedade neoliberal, em que se valoriza a produtividade, o sistema de classificação vale como recompensa ou punição. Nesse caso, punição para as escolas que não alcançam os índices desejados.

Segundo Foucault (1999), é dócil o corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. Por conta disso, alguns elementos avaliados por esse programa, como o domínio de conhecimentos científicos básicos, fazem, ao menos teoricamente deveriam fazer, parte do currículo das escolas, porém o Pisa declara que pretende ir além do que considera como "conhecimento escolar", examinando a capacidade dos alunos de analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências, enfocando essas competências como relevantes para suas vidas futuras. Não seriam esses também importantes "conhecimentos escolares" que deveriam ser esperados no ensino básico no século XXI, marcado pela livre iniciativa e expressão? Pela formação do sujeito autônomo e cidadão?

Já a Prova Brasil e o Saeb, segundo figura no sitio do MEC, são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Elas têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.[34]

O Saeb foi a primeira iniciativa brasileira, em escala nacional, para se conhecer o sistema educacional brasileiro através de testagem de seus educandos. Ele começou a ser desenvolvido no final dos anos 80 e foi aplicado pela primeira vez em 1990. Coincidentemente, nessa mesma época ocorreram as reuniões para a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, pela Unesco, Fundo das Nações Unidas para a Infância (em inglês United Nations Children's Fund- UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, na qual foi elaborado um documento considerado "um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país"[35], o qual, por sua vez, culminou com a promulgação da Lei Federal nº 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O Saeb, a partir de 2005 foi reestruturado pela portaria ministerial 931 de 21 de março de 2005 e passou a ser composto por duas avaliações complementares: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que, por amostragem, avalia estudantes das redes pública e privada, localizadas na zona rural e urbana, matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio; a segunda, denominada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

---

[34] http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=324&id=210&option=com_content&view=article acesso em 30 out 2011

[35] Declaração de Jomtien (Tailândia) 09 de Março de 1990, disponível em> http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf. Acesso em 30-06-2010

(Anresc), mais conhecida como Prova Brasil, aplicada censitariamente a estudantes de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes municipais, estaduais, federais de área rural ou urbana, em escolas que tenham mais de vinte estudantes frequentes nesses segmentos e oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação que são usados no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Inserida nesse contexto, temos, também, a Provinha Brasil ou ABC, a qual avalia o processo de alfabetização por que passam educandos e educandas nos três primeiros anos da escolaridade fundamental. Uma avaliação que o Mec declara como diagnóstica, tendo como principais descritores de leitura[36]: ler palavras, ler frases, localizar informação explicita em textos, reconhecer assunto de um texto, identificar a finalidade do texto, estabelecer relação entre partes do texto, inferir informações.

Essas avaliações acontecem a cada dois anos e se concentram nas áreas de conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática, com foco na leitura e resolução de problemas. Faz também parte da avaliação a aplicação de questionários socioeconômicos aos estudantes e à comunidade escolar, o que gera a possibilidade de comparação dos desempenhos ao longo dos anos.

Em 2007, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o objetivo de melhorar a educação oferecida na educação básica. O PDE tem a função declarada de sistematizar ações na busca de uma educação equitativa e de boa qualidade. (BRASIL, 2008). A Prova Brasil, nascida para atender a uma demanda dos gestores públicos, educadores, pesquisadores e da comunidade em geral, orientada por esse Plano, atende à necessidade de se tornar a avaliação mais detalhada, em complemento à avaliação já feita pelo Saeb. Seu objetivo declarado é auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, além da comunidade escolar, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade de ensino. Como nos faz refletir Foucault (1999), uma pedagogia analítica, muito minuciosa acaba por ser censitária, ou seja, envolve toda a população de alunos das séries escolares a serem avaliadas. A despeito disso, as avaliações externas são feitas por amostragem, nas escolas, onde são selecionadas algumas salas para serem aplicados os testes. Mesmo assim, expande o alcance dos resultados, porque oferece dados não apenas para o Brasil e unidades da Federação, mas também para cada município e escola participante.

---

[36] http://download.inep.gov.br/download/provinhabrasil/2011/matriz_provinha_leitura.pdf Acesso em 28 jun 2013

No entanto, esses dados esbarram em algumas discrepâncias. A mais fundamental delas é a falta de um currículo único detalhado e obrigatório para todas as instâncias educacionais em todas as unidades da federação, sendo que o instrumento de avaliação é o mesmo em todas elas. Nesse caso, os resultados perdem um tanto de sua análise, pois trata todos de forma igual, sendo que as diferenças são marcantes e ocorrem mesmo entre escolas de uma mesma rede, na mesma cidade.

Outra situação que envolve essa avaliação é a crença de que o incentivo à concorrência gera uma mudança na prática docente, como se a educação seguisse a lógica do mercado empresarial. No geral, o Ministério da Educação tem investido na formação e formação em serviço de seus docentes, no entanto esquecem que outros fatores influenciam fortemente no desempenho discente, tais como a quantidade de estudantes na sala, o tipo de material didático usado e como ele é usado, a existência de um currículo amplo e articulado, o fato da escola situar-se em lugar de vulnerabilidade e outras tantas situações que afetam o ensino/aprendizagem.

A Prova Brasil, Provinha Brasil, Saeb e Pisa são programas que visam mensurar o nível de aproveitamento que os estudantes vêm demonstrando ter em determinadas séries, notadamente aquelas em que se fecham ciclos de aprendizagem, donde se espera um conjunto de aprendizagens relacionado a alguns campos do conhecimento, quais sejam: língua, matemática e ciências físicas. Os focos das avaliações externas recaem em segmentos que fecham ciclos de aprendizagem, tentando verificar a eficiência da aprendizagem na educação básica não só no final, mas também no processo. No caso do Pisa, particularmente, se privilegia não um ciclo de aprendizagem, mas uma determinada idade – 15 anos – em que se espera que o ciclo da educação básica esteja terminando. A formação do cidadão crítico e atuante, ou seja, transformador de seu mundo, não é uma prioridade, pode ser até visto como consequência, mas o objetivo maior é a “equidade” vista em seu prisma de competição, que gera controle, pois

> O sucesso do poder disciplinar se deve, sem dúvida, ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico: o exame (FOUCAULT, 1999, p 143).

A OCDE influencia a política econômica e social dos países que dela fazem parte, através de seus objetivos declarados:

- apoiar um crescimento econômico duradouro
- desenvolver o emprego
- elevar o nível de vida
- manter a estabilidade financeira

- ajudar os outros países a desenvolverem as suas economias
- contribuir para o crescimento do comércio mundial

Como se pode perceber, através dos objetivos expostos, o que move tal avaliação não gravita no campo da formação cidadã e, como nos ensina Foucault (1999), não se podem separar vários processos que se armam em sua base, ou seja, o contexto situacional interfere no aspecto estudado, ainda mais se refere-se a questões humanas. Podemos identificar, portanto, uma influência neoliberal nos objetivos declarados. Notadamente o neoliberalismo, defendendo que resolveria parte dos problemas econômicos mundias, reduzindo a pobreza e acelerando o desenvolvimento global, que teve início com a queda do muro de Berlim e foi promovido pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) uma organização internacional que tem como pretensão declarada assegurar o bom funcionamento do sistema financeiro mundial.

O neoliberalismo é entendido tanto como uma corrente de pensamento quanto uma ideologia, isto é, uma forma de ver e julgar o mundo social. Pode, ainda, ser entendido como um movimento intelectual organizado, que realiza reuniões, conferências e congressos, edita publicações, cria centros de geração de ideias e programas, de difusão e promoção de eventos. Mas é mais conhecido como um conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 1970, e propagadas pelo mundo a partir das organizações multilaterais criadas pelo acordo de Bretton Woods (1945), isto é, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Nascida da ideia de ser motor do crescimento econômico e desenvolvimento dos países, reduzindo as desigualdades e a pobreza, na verdade, a política neoliberal não trouxe ganhos significativos para a melhoria da distribuição de renda, pelo contrário: "A desigualdade na renda per capita aumentou em vários países da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) durante essas duas décadas, o que sugere que a desregulação dos mercados teve como resultado uma maior concentração do poder econômico."[37]

Isso acontece, porque os países que mais defendem a liberalização total dos fluxos de capitais não a praticam dentro de suas fronteiras e praticam tarifas injustas sobre a importação de produtos têxteis e agrícolas, as duas áreas onde os países sub-desenvolvidos teriam condições de competir.

Nesse modelo econômico, a educação pública e outras políticas sociais passam a ter os direcionamentos de organismos financeiros que as colocam como estratégia para o

[37] Globalização não reduz desigualdade e pobreza no mundo, diz ONU. Agência Efe. In: Mundo, Folha online, 10/02/2007 às 08h50.

desenvolvimento do capital, pois, um aspecto do neoliberalismo que se torna forte na economia de mercado é a produção de mais e mais consumidores e, como é cediço, quanto maior a escolaridade, maior o salário e maiores são as necessidades de consumo, por conseguinte, mais expostas as pessoas ficam às súplicas do mercado. A OCDE não só está atenta e defende essa ideia, como, identificando o indivíduo (o corpo, diria Foucault) como objeto e alvo do poder, usa do conjunto de regulamentos escolares e processos empíricos e refletidos para adestrar, transformando-o em corpo útil, inteligível (FOUCAULT, 1999), porque apto ao consumo, pois

> Enquanto os juristas procuravam no pacto um modelo primitivo para a construção ou a reconstrução do corpo social, os militares e com eles os técnicos da disciplina elaboravam processos para a coerção individual e coletiva dos corpos. (FOUCAULT, 1999, p 118)

Países em desenvolvimento como o Brasil estão à mercê de políticas elaboradas nos gabinetes dos organismos internacionais (FMI, Banco Mundial) que determinam as diretrizes políticas e ações educacionais. O Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional realizaram inúmeras interferências nas políticas econômicas dos países devedores. Tais organismos, durante os processos de negociações, tendem a formular algumas exigências baseadas no potencial de desenvolvimento do país, de acordo com a sua capacidade creditícia, sobretudo para restauração dos mecanismos de acumulação do capital, proposto pelas elites financeiras internacionais, exigindo modificações em detrimento dos direitos sociais das instituições nacionais, especialmente as políticas para a educação pública, com o intuito de ampliar o mercado consumidor cada vez mais.

A partir dos anos 1990, o Banco Mundial ou Banco Internacional para o Desenvolvimento e a Reconstrução (BIRD) vem adquirindo expressiva importância no âmbito das políticas públicas brasileiras, interferindo de forma mais incisiva nas políticas públicas de educação, promovendo as discussões que culminaram nas novas Leis de Diretrizes e Bases da educação nacional e estimulando as avaliações externas citadas anteriormente. Percebemos isso através de ampla citação nos meios de comunicação.

Criado em 1944, na conferência de Bretton Woods, o Banco Mundial, por exemplo, estabeleceu relações com o governo brasileiro desde 1946, quando financiou um projeto para o ensino industrial da Escola Técnica de Curitiba, Paraná, na gestão de Eurico Gaspar Dutra. É foco dessa instituição, junto aos países mais pobres, como estrategista do modelo neoliberal de desenvolvimento e também como articulador da intenção econômica entre as nações, inclusive, interceder nas negociações da dívida externa.

Na gestão de McNamara (1968-1981), a instituição financeira aprimorou sua política econômica e suas estratégias para alcançar e modificar a economia dos governos devedores, apresentando-se, portanto, como a única instituição portadora dos instrumentos para reduzir a pobreza, combater o analfabetismo e com capacidade para aplicar políticas rentáveis e competitivas. Era necessário estabelecer uma política que tornasse os "corpos úteis", ou seja, mais produtivos e isso quer dizer, mais consumidores de produtos industrializados vindos de países ricos.

Ações pedagógicas que incidem na escola, como: TOPA (Todos pela Alfabetização), PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), PNBE (Programa Nacional da Biblioteca Escolar), formação inicial e continuada de professores, entre outros, que são superficialmente determinadas pelas Secretarias de Educação, na verdade são influenciadas pelo Banco Mundial que altera, assim, as ações pedagógicas no interior da escola, inclusive as formas de avaliação empreendida em seu interior e as que vêm de fora e estão implicadas num processo de avaliação deslocado do processo ensino-aprendizagem, com a finalidade de quantificar, punir, premiar os bons ou corrigir desvios. Assim vemos que "uma sujeição real nasce mecanicamente de uma relação fictícia". De forma que não é necessário recorrer à força para obrigar o controle, como nos alerta Foucault (1999).

Para esses órgãos financeiros, o que importa é conseguir resultados/rendimentos escolares que alcancem os índices estabelecidos por eles, não importando se o aluno, a aluna de fato se apropriou de saberes e de conhecimentos que se traduzam em processos emancipatórios e de cidadania, desligando-se das funções sociais da escola como as relações ensinar e aprender, pensar, criar, criticar e fazer, ou seja, da ideia aqui defendida de leitura-estar-no-mundo, mas sim, se há o alcance de metas que insiram esses indivíduos no mercado de trabalho e, por conseguinte, no mercado consumidor. Portanto, a avaliação praticada na escola, quando descolada de um fazer pedagógico poderá estar a serviço do Banco Mundial, dependendo da forma que ela for empregada

> [...] é preciso ter claro que o discurso e a prática da centralização no âmbito dos ajustes estruturais do Estado afetam a organização interna do poder e consiste em transferir competência e responsabilidade a esferas cada vez menores, culminando na redução da responsabilidade pública por financiar os sistemas. (ABICALIL, 2002)

As teorias sobre a avaliação, que já vinham progredindo com base em epistemologias antipositivistas e pluralistas, com o emprego dessas políticas neoliberais, retrocedem para um novo viés positivista marcado pelas políticas impostas por esses órgãos aos quais o país se vê subordinado. Dessa forma, a credibilidade em indicativos mensuráveis passa a ser o ápice das

mudanças neoliberais e neoconservadoras, ficando, assim, evidente como a mudança nas políticas governamentais influencia nas práticas avaliativas e, por conseguinte, nas práticas pedagógicas escolares.

Sendo assim, o capitalismo neoliberal alcança a educação, estabelecendo critérios de adestramento dos indivíduos, provocando "corpos dóceis" que acolham de maneira satisfatoriamente às demandas de um mercado cada vez mais insaciável e ávido por escoar a sua produção e, assim, manter os seus índices de desenvolvimento. Por outro lado, um modelo de avaliação que estivesse a serviço de uma educação de cunho humanista/emancipatório, isto é, civil-democrático, pressupondo que caminhe sob um mesmo princípio das avaliações externas em foco, ou seja, como um instrumento para a averiguação da aprendizagem dos alunos, não serviria também para a reformulação e implantação das políticas educacionais?

Nesse caso, essa avaliação humanista/emancipatória teria como foco descritores que pretendessem alcançar o que nesta pesquisa estamos chamando de leitura-estar-no-mundo, aquela que visa à formação do sujeito-leitor autônomo, intercrítico e situacionado, preparado para estabelecer diálogos consigo e com os interlocutores vários que o cercam, produzindo, nesse diálogo, novas formas de ver o mundo.

Entretanto, como reflete Di Nallo (2010), a ideologia da responsabilização na abordagem da lógica do mercado tem como pressupostos ideológicos o que vários autores têm denominado por individualismo possessivo. Portanto, essa denominação é decorrente da ideia de que os indivíduos são proprietários não só dos seus bens materiais, mas também das suas próprias capacidades, devendo apropriar-se de sua liberdade e colocá-las em prática numa sociedade composta por indivíduos semelhantes e livres. Nesse sentido, a escola, como nos ensina Foucault (1999), tende a constituir minúsculos observatórios sociais para penetrar até nos adultos e exercer sobre eles controle regular, numa tomada de contas permanente do comportamento dos indivíduos, como aponta tal autor.

O que se revela, através da prática das avaliações externas como ora se percebe, é uma prática de manutenção de um sistema que visa homogeneizar sujeitos, neutralizando diferenças sejam étnicas, sociais, históricas, ou de outras naturezas. Assim procedendo, o controle sobre indivíduos que fazem parte de uma sociedade se torna muito mais fácil, pois os conhecimentos são controlados, centrados numa dada epistemologia eleita entre tantas possíveis, produzindo currículos homogeneizados e homogeneizantes, como diz Macedo (2011). Corpos dóceis são corpos controlados e prontos a aceitar imposições, restrições, ou seja, a ordem.

> Finalmente, o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões. Portanto de fabricação da individualidade (...) (FOULCAULT, 1999, p 160)

As avaliações externas, embora tenham alguns aspectos bastante positivos como uma visão geral do sistema de ensino no país, uma perspectiva externa de sistemas educacionais de cada país, elas fazem um diagnóstico que peca pela omissão de dados muito importantes para a real visão do nosso sistema de ensino e da real situação de ensino-aprendizagem de discentes e condições de trabalho de docentes. É, portanto, de extrema relevância o estudo sobre essas avaliações externas[38] que, como vimos, fazem parte integrante e vigilante de nosso sistema de ensino, indicando características e formando não só os discentes, mas toda a população, que se vê representada nessas avaliações psicométricas e sentem-se pressionados a integrarem-se a seus pressupostos.

Essa proliferação de projetos internacionais e nacionais – no Brasil temos avaliações externas nacionais e locais que fazem o papel regulador dos seguimentos conclusivos de cada etapa da educação básica – tem, sem dúvida, elementos positivos, e reflete o interesse crescente das autoridades educacionais e da sociedade em geral pela avaliação, mas traz também a possibilidade potencial de interferir de forma significativa e, por vezes, nefasta nas relações docente-discente-comunidade escolar, no sentido de que vejam a educação não como formação de cidadãos, como emancipatória das conquistas individuais, mas como formadora de um público cada vez mais consumidor e mantenedor de uma filosofia político-econômica perversa, que premia os cordatos – nem sempre tão cordatos assim – e puni os rebeldes – nem sempre tão rebeldes assim.

Isso não quer dizer que não é preciso ter avaliação. Como nos lembra Casassus (2009), ela é necessária e útil, mas apenas se encerrar nela uma intencionalidade voltada para a formação cidadã, que não seja mero exame, ou testagem. Porque o maior interesse da escola deveria ser a formação cidadão, como nos lembra Paulo Freire em seus escritos constantemente (2004, 2009, 2011). Faz parte da responsabilidade do sistema educacional fazer avaliação, mas não essa, seria interessante se fosse como Luckesi propõe: uma avaliação da aprendizagem escolar como ato amoroso, ou seja, que abra mão do julgamento em prol do acolhimento (LUCKESI, 2003, p. 171). Sem esse viés amoroso, o princípio que anima esse

[38] Na presente pesquisa elas são trazidas apenas a título de argumento sob uma dada pedagogia da leitura que vimos anteriormente a qual não trabalha em prol da formação do sujeito-leitor autônomo, intercrítico e situacionado. Muito embora, eventualmente, essa formação ocorra apesar da escola, defende-se aqui que é tarefa da escola tal formação.

tipo de avaliação de escala de medida é algo que separa e não une. E toda a educação deveria ser voltada para unir, defende Casassus (2009), concordando com Luckesi (2003) e não para a coerção individual e coletiva dos corpos, como aponta Foucault (1999).

Casassus (2009) ainda nos lembra de que a Finlândia, um país que apresenta altos índices nas avaliações propostas pelo PISA, não tem sistema de avaliação quantitativa interna. E há uma pressão muito forte da imprensa de tal país para que se adote um sistema de avaliação nesses moldes. Seus estudantes passam por um processo avaliativo constante, mas sem medição, sem testagens. Talvez seja uma situação interessante de ser estudada para ser revista a real necessidade de avaliações quantitativas de estudantes em processo de aprendizagem, tal qual é incentivada em nosso país pelo MEC. As avaliações internas nacionais e o Pisa são as únicas avaliações que eles têm e lhes dizem apenas que são os melhores. Em vez de um sistema de avaliação, têm um sistema de investigação. Não têm currículo. A responsabilidade do processo está na mão do professor. E os professores são respeitados em sua capacidade de produção de conhecimento, são remunerados de modo justo e equânime com relação aos demais profissionais com a mesma formação. Enfim, gozam de respeito social. A escola goza de respeito social. O que não vem ocorrendo na maioria dos países que fazem parte dessas avaliações, incluindo o Brasil.

Segundo Figazzolo (2009), o que diferencia as avaliações externas como o PISA, e o torna mais perigosa que outras sondagens comparativas internacionais sobre a educação, é sua clara orientação política, baseada no princípio da melhoria do rendimento escolar. Isso faz com que se converta em uma poderosa ferramenta para a influência política, já que a OCDE pode exercer uma espécie de pressão de grupo – e o faz continuamente – sobre os governos nacionais, fazendo uso de seu status como fonte de prova autoritária e imparcial. E, dada a capacidade da OCDE para realizar comparações internacionais baseadas em mecanismos sólidos de compilação de dados reconhecidos mundialmente, manter-se à margem das investigações comparativas internacionais e dos indicadores sobre a educação não é uma boa opção para os sindicatos de trabalhadores em educação.

O estudo desenvolvido por Andreas Schleicher (2005) aponta para uma estratégia interessante desenvolvida no Canadá que dá conta dos falantes não nativos da língua, através de uma abordagem multicultural, de respeito às diferenças e diversidade cultural, trazendo a família para a escola e promovendo espaços de aprendizagem para além dos muros escolares. O Canadá tem um alto índice de discentes não nativos. No Brasil, embora a grande maioria de estudantes seja composta de nativos, a língua e o currículo adotados não valorizam as realidades culturais locais e não reflete a grande parte da população que vive uma cultura

diferente da que vê nos livros didáticos e nas aulas e o currículo oculto se apaga nesse processo. É preciso aprender muito com o Canadá.

O estudo de Schleicher (2005) ainda nos aponta o que Paulo Freire (2004, 2009, 2011) defendia em seus textos: a importância da formação para a autonomia, pois ele conclui que pecam tanto os países que deixam a formulação de políticas e práticas docentes totalmente nas mãos dos professores e das escolas, pois pode haver uma formação com pouca intimidade com os estudos e pesquisas acadêmicos, também pecam os que centralizam a organização do desenvolvimento educacional, reservando aos professores e escolas apenas a tarefa de implementá-los, como se o processo educativo pudesse ser burocratizado dessa forma. Esse autor conclui que uma gestão participativa e aliada de estudos de pesquisas em que os/as docentes se integrem e participem ativamente seria mais eficaz e benéfica para as ações educativas na escola.

No caso da Prova Brasil, seus índices, disponibilizados de forma franca a quem possa interessar, através do sitio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), apontam para várias situações de pesquisa que podem ser desenvolvidas no âmbito da educação. Embora a meta declarada do Programa que o sustenta seja a superação das desigualdades de oportunidade existentes em nosso país, o próprio instrumento avaliativo gera um rol de desigualdades que não podem ser verificadas nos resultados por conta da marcada homogeneização com que são construídos tais instrumentos.

Embora o objetivo final seja beneficiar estudantes, essas avaliações têm sido tratadas como metas a serem alcançadas de tal forma que professores são treinados a trabalharem com seus alunos no sentido de treiná-los a responderem às avaliações e alcançarem médias significativas que são revertidas em benefícios para a escola, mas que mascaram a real dimensão do que vem ocorrendo com relação ao ensino-aprendizagem em nossas escolas.

Segundo o documento apresentado às escolas (BRASIL, 2008), há uma preocupação do Governo Federal em fazer conhecer aos docentes os descritores usados nas avaliações, no sentido de que façam uma reflexão da sua prática no ensino de leitura e na resolução de problemas significativos. Com relação à leitura, a marca trazida é o componente curricular Língua Portuguesa, mantendo uma visão de que só a esse componente cabe o ensino de leitura e como se somente ele pudesse dar conta das leituras socialmente postas. E quando se analisa os descritores, reforça ainda mais, aos mais distraídos, a ideia de que cabe somente a essa aula dar conta da gama de gêneros textuais que circulam socialmente. Dessa forma há uma tendência de cercear conhecimentos que devem, ao que tudo indica, girar em torno de uma centralidade na percepção do conhecimento. O mesmo acontece com o componente curricular

Matemática, que fica restrito ao trabalho de resolução de problemas, desconsiderando as outras possibilidades de abordagem.

Com relação a isso, o próprio documento esclarece o entendimento acerca da padronização e o uso de medidas. Segundo ele, “como o direito ao aprendizado de competências cognitivas vale para todos os alunos, fica excluída a possibilidade de definição deste direito de forma diferente para diferentes grupos de alunos.” (BRASIL, 2008: 07). Ora, há aí, no mínimo, dois destaques dignos de nota: a ideia de igualdade, bandeira de luta da Revolução Francesa, a qual consolidou a modernidade, muito justa numa época em que os governos eram absolutistas e que não haviam direitos assegurados, caiu por terra com as reflexões que Stuart Hall chama de Modernidade Tardia ou Pós-Modernidade, quando se percebe que a demanda atual está mais no campo do respeito às diferenças do que na padronização das desigualdades, visto que a igualdade se tornou uma bandeira perversa. E outro ponto de destaque é a insistência, baseada na gramática, de tratarem-se sexos diferentes a partir da notação de apenas um deles “alun**o**s”, o que aponta para mais uma neutralização das diferenças.

Portanto, percebemos que essas avaliações prestam-se a um modelo filosófico-político-econômico que se distancia de uma lógica efetivamente democrática defendida em nossa Carta Magna e garantida nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional à qual deve se submeter. Tudo em prol de um projeto neoliberal que objetiva a formação do consumidor, da consumidora e não dá conta da formação do cidadão, da cidadã e não está interessado na constituição do sujeito-leitor, ideia que será discutida no capítulo que se segue.

2. O SUJEITO-LEITOR: “emédio tu tampilo?”

> A mãe chega do mercado, onde comprou um chiclete com uma embalagem onde se pode ver um vampiro.
> - O que é *isho* mamãe? Pergunta a filha de 2 anos. Pergunta que, respondida dentro da realidade, geraria um problema. Sem pensar muito, sai a resposta:
> - É remédio para Maria! Maria é a filha de 6 anos.
> - Emédio tu tampilo?! ?! ?! Diz a criança com uma visível demonstração de que percebe estar sendo enganada!
> ...[39]

Paulo Freire, ao postular sobre a pedagogia da autonomia, a qual prevê uma prática docente de educadores críticos e progressistas, vaticina que “Não há docência sem discência” (FREIRE, 2010, p. 21). Assim, ele entrelaça de forma contundente duas ações muito próprias do espaço escolar: o ensino e a aprendizagem, transformando-as em uma só ação interativa - “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” diz Freire (2010, p. 23).

Na Pedagogia da Autonomia, à qual ele dá o sugestivo subtítulo de “saberes necessários à prática docente”, Freire discorre sobre questões que logo no início ele chama atenção de que não são exclusivas da prática educativa progressista, a qual ele defende em seus textos:

> Devo deixar claro que, embora seja meu interesse central considerar neste texto saberes que me parecem indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos, progressistas, alguns deles são igualmente necessários a educadores conservadores. São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora. (FREIRE, 2010, p. 21)

Portanto, práticas que devem ser observadas por docentes em qualquer situação de ensino-aprendizagem, objetivando uma aprendizagem consciente, produtiva, significativa para a formação do cidadão autônomo e crítico.

A obra é dividida em três capítulos, em cada um dos quais ele regulamenta a prática educativa, apontando exigências para um saber fazer que se revela em um saber ser pedagógico, ou seja, ele aponta para o caminho da destecnização do fazer pedagógico do professor, o que Giroux (1987), sempre atento à obra de Paulo Freire, defende como a desproletarização do ato pedagógico. Isso quer dizer, na fala desses autores, que o ato de ensinar é uma atividade intelectual engajada e crítica, que a docência necessita de uma

---

[39] Esse é um fato verídico ocorrido durante a transmissão de *O Beijo do Vampiro*, uma *telenovela* brasileira produzida e exibida às 19 horas pela Rede Globo entre 26 de agosto de 2002 a 3 de maio de 2003.

constante investigação da própria prática e de uma constante construção e reconstrução do conhecimento hegemonicamente escolhido para o currículo escolar e apresentado socialmente como único e validado, ao mesmo tempo trazendo para discussão os conhecimentos de fronteiras de que trata Hommi Bhabha (2010, p. 20), quando fala dos entre-lugares, provocando o pensamento crítico nos educandos, nas educandas, como processo mesmo de aprendizagem significativa e indexada às realidades locais e globais.

No primeiro capítulo da obra de Freire supracitada, são discutidas as interrelações em sala de aula que propiciam um contexto auspicioso à relação ensino-aprendizagem. Para esse autor, entendendo que "Não há docência sem discência", ensinar exige, no sentido de uma situação *sine qua non* para a formação de cidadãos e cidadãs críticas, reflexivas e autônomas, rigorosidade metódica – é preciso que se tenha consciência do que se está fazendo e que essa escolha seja autônoma para quem ensina, no sentido de se perceber integrante da ação de produção do conhecimento -; o que leva à exigência de pesquisa – a produção do conhecimento acadêmico formal e da própria ação de ensinar deve estar sendo constantemente submetido à pesquisa, o que leva à reflexão e retomada de ações -; obviamente a estética e a ética são trazidas por esse autor, como exigências para o ensino, pois são exigências para o pesquisador que se preocupa em "pensar certo", o que, na visão freireana quer dizer "Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados [...] Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando" (FREIRE, 2010, p. 33). Nessa esteira, a da ética, o autor vaticina que ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo. Ora, o ser ético é o que vive na ética. A ética freireana não é restrita à supervisão, a ética do mercado que se curva obediente aos interesses do lucro, o que resulta em ética flutuável, a que fica entre o que interessa ao indivíduo e o que atinge os acordos sociais. Para esse autor, a ética é inseparável da prática educativa, pois está no campo da ética universal ao ser humano, aquela que toma como cediço o respeito às individualidades, às diferenças e todas as condutas sociais amplamente conhecidas e disseminadas.

Considerando essas ideias, docentes, seja em qual segmento da educação esteja, não podem tratar seus/suas discentes como seres sem conhecimento e que precisam da preciosa intervenção da educação para poder tornarem-se humanos, posto que já o são.

Seres humanos são sujeitos contextualizados que usam a sua inteligência para superar desafios, percebem o mundo, estão nele e o mundo os impacta e é impactado por eles, desde a mais tenra idade. Portanto os etnométodos, os modos como os atores sociais, em suas ações cotidianas, realizam a ordem social (MACEDO, 2006, p. 69), dos sujeitos da educação,

notadamente discentes, não podem ser desprezados ou desqualificados ou desconsiderados, pois, como visto no texto epígrafe desse capítulo, mesmo a criança que, cultural e historicamente, tem sido tratada como incapaz, "inocente", no sentido de não saber, das situações ocorridas socialmente, sendo tratada como *tabula rasa*, papel em branco, conforme idealizado desde o século XVIII, quando as crianças ocidentais, de um modo geral, foram tiradas do convívio social e internadas em escolas, não são bancos de depósitos de saberes, como diz Paulo Freire. São do mundo, participam do mundo, interagem no mundo, influenciando-o e sendo por ele influenciada.

Nessa linha de raciocínio, não se pode pensar em sujeito-leitor se não há uma consideração desse sujeito enquanto ser de interação. Sujeito que não seja um idiota cultural, conforme nos ensina Garfinkel (in MACEDO, 2006, p. 68). É preciso considerar a sua inteligência em elaborar etnométodos, apresentado-nos pela criança da epígrafe, por exemplo, que sabe estar diante de um embuste.

O sujeito-leitor é, também, sujeito produtor de conhecimento e de ideias sobre leituras. Precisa ser considerado em seu contexto e de ser pensado em suas condições de produção, por conta disso, será traçada uma delimitação dos temas nas seções que se seguem.

2.1 O QUE FAZ DE UM LEITOR, UM LEITOR?

> A autonomia do leitor talvez seja o dado mais importante documentado por Cervantes: Alfonso Quejana, depois de metamorfoseado em Dom Quixote, é incontrolável. Primeiramente a sobrinha da criada, depois o cura e o barbeiro, por fim o bacharel Sansão Carrasco – todos tentam submetê-lo e recuperá-lo, trazendo-o de novo à rotina e à sanidade, mas fracassam. O retorno acontece, quando o protagonista formula esse desejo; ele então regressa às suas terras, acomoda-se e reassume a identidade original. Para conseguir esse intento, contudo, abre mão dos livros; o resultado, por sua vez, é nefasto: a personagem afunda na melancolia e fenece. (ZILBERMAN, 2001, p. 27)

A leitura que nos é trazida por Zilberman resume de forma bastante prática o que vem a ser, nessa pesquisa, a ideia de sujeito-leitor em seu processo de enleituramento. A leitora nos apresenta a sua leitura do texto, sua imersão no contexto dos acontecimentos da trama e interage com as personagens de forma tão intensa que percebe nuances de personalidade e desejos não formulados. Usa, para isso, o seu conhecimento de mundo das pessoas, seus próprios contatos com a leitura e seu conhecimento histórico da época em que os fatos se

desenrolam. Tudo a um só tempo e de forma tão complexa que é bem possível que nem ela tenha se dado conta de tudo que teve que acionar para executar tal ação interativa com o texto. Ao teorizar sobre a leitura ela traz a sua leitura do sujeito-leitor representado pelo personagem de Cervantes e nos apresenta esse momento de enleituramento que, envolvido no lúdico, faz com que o texto faça sentido para si. Lúdico, conceito amplo, será tratado aqui na perspectiva posta por Luckesi (1994, p. 51):

> O lúdico é o modo de ser do homem no transcurso da vida, o mágico, o sagrado, o artístico, o científico, o filosófico, o jurídico são expressões da experiência lúdica constitutiva da vida. O lúdico significa a experiência de 'ir e voltar', 'entrar e sair', 'expandir e contrair', 'contratar e romper contratos', o lúdico significa a construção criativa da vida enquanto ela é vivida. O lúdico é um fazer o caminho enquanto se caminha, nem se espera que ele esteja pronto, nem se considera que ele ficou pronto, este caminho criativo foi feito e está sendo feito com a vida no seu 'ir e vir', no seu avançar e recuar. Mais: não há como pisar as pegadas feitas, pois que cada caminhante faz e fará novas pegadas. O lúdico é a vida se construindo no seu movimento.

Um leitor é um sujeito do mundo, no mundo, produzindo sentidos e sendo produzido por eles. Na concepção aqui privilegiada, o leitor não necessita de escola para se constituir leitor. É na situação de estar no mundo (sentido mais freireano que heideggariano embora ambos dialoguem entre si) que ele se configura e que exerce, a despeito de todas as limitações possíveis, o seu instinto leitor. E são, paradoxalmente, essas limitações ou ampliações, a depender da perspectiva de que sejam tomadas, que fazem de um leitor, um sujeito-leitor.

Mas o *status* de leitor, de leitora não é dado a priori, embora ele esteja lá. É um título construído e constituído socialmente, eivado de jogos de poder e implicaturas. Há diferenças visíveis temporalmente, ou seja, o leitor da idade média, como explicitado anteriormente, pode não ser considerado leitor na atualidade; e diferenças culturais: o leitor em uma dada comunidade pode não ser considerado leitor em outra; até mesmo socioeconomicamente: o leitor de uma classe social pode não ser o mesmo leitor em outra dada classe. São, portanto, necessários preenchimentos de muitas nuances sociais, culturais, religiosas, econômicas, para dar a um sujeito a condição de leitor. E, se assim não for considerado, se considera-se leitor aquele que lê determinados títulos ou determinadas quantidades de determinadas leituras num espaço-tempo determinado, corremos o risco, com essa ação democrática, de ferir a equidade, provocando injustiças e produzindo preconceitos.

Na proposta freireana da compreensão crítica do ato de ler, o movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente nas interações leitoras. Nesse trabalho, esse movimento é o ponto fulcral, o definidor do que faz de um sujeito, um sujeito-leitor, pois

com um conhecimento de mundo limitado e sem a transformação desse conhecimento de mundo em diálogos com os textos, provocando intertextualidades, a definição de leitor não se completa. Mas, também, não basta. É preciso o leitor interagir, é preciso estar lá, implicado na leitura, concordar, discordar, contradizer, dizer o texto e dizê-lo autonomamente, intercriticamente, situacionando-se e situacionando o texto, construindo outros textos com os textos lidos ou apesar deles.

A compreensão crítica para Freire (2009, p. 11) do ato de ler, ou seja, o processo mesmo de enleituramento – a ação de tornar-se leitor através do lúdico, nesse caso, leitor crítico – não se esgota na decodificação pura da linguagem escrita, se antecipa a ela e se alonga na inteligência do mundo, essa da qual fazemos parte, na qual tecemos nosso *ethos*. Para que essa situação se configure, considerando como Orlandi (2003, p 08) que a leitura é produzida, é necessário o estudo das condições de produção dessa, caracterizando teoricamente as histórias particulares de sujeitos leitores e sua noção mesma. Aí, nesse caso, o papel da escola é primordial. É na escola que esse estudo precisa ter lugar de destaque, é ali que o sujeito aprendente se torna – ou deveria se tornar – sujeito-leitor crítico e consciente de seu processo de enleituramento.

O neologismo – enleituramento – aqui criado vem suprir uma dificuldade em definir a situação de processo contínuo e cumulativo por que passamos nos constituindo sujeitos leitores. Contínuo porque o sujeito-leitor é sujeito em processo de constituição de si no mundo, de si no mundo com o outro e de si no mundo mediado pela leitura e cumulativo, porque cada leitura provoca um processo de paráfrase e polissemia, como nos ensina Orlandi (2003, p. 116) ao falar sobre o funcionamento do discurso, processo de sinonímia (paráfrase) e ambiguidade (polissemia), ensina-nos a autora. Nesse processo, o conhecimento de mundo vai se ampliando com as polissemias paulatinamente transformando-se em paráfrases. É algo que Alberto Manguel descreve assim, em seu texto *Uma história da leitura*[40]:

> Então, um dia, da janela de um carro (o destino daquela viagem está agora esquecido), vi um cartaz na beira da estrada. A visão não pode ter durado muito; talvez o carro tenha parado por um instante, talvez tenha apenas diminuído a marcha, o suficiente para que eu lesse grandes, gigantescas, certas formas semelhantes às do meu livro, mas formas que eu nunca vira antes. E, contudo, de repente eu sabia o que eram elas; escutei-as em minha cabeça, elas se metamorfosearam, passando de linhas pretas e espaços brancos a uma realidade sólida, sonora, significante. Eu tinha feito tudo aquilo sozinho. Ninguém realizara a mágica para mim. Eu e as formas estávamos sozinhos juntos, revelando-nos em um diálogo silenciosamente

[40] Capturado em 10 jun 2013 < http://copyfight.tk/Acervo/livros/MANGUEL,%20Alberto%20-%20Uma%20histo%CC%81ria%20da%20leitura.pdf>

> respeitoso. Como conseguia transformar meras linhas em realidade viva, eu era todo-poderoso. Eu podia ler.

Nesse depoimento, o autor revela o momento em que foi capaz de decifrar o código, mas foi mais que isso, havia significado no que lia, era realidade viva, pois ele já tinha conhecimentos de mundo que o auxiliaram no processo de atribuição de sentidos à leitura, essa que, para ele, se constituía em objeto de desejo, conforme dialoga em artigo Muniz (2007) sobre a "emergência do sujeito do desejo de ler", conforme se vê no depoimento. Nesse sentido, no âmbito do desejo, o enleituramento é condição que vai além do letramento, esse, segundo Magda Soares (2010, p. 15), é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever, aquele que tem o domínio autônomo e social da leitura e escrita. Embora para se tornar sujeito-leitor seja necessário o letramento, o enleituramento é processo paralelo que se amplia nas "necessidades e demandas, como forma de sustentar ou contribuir para essa emergência do sujeito do desejo da leitura", como Muniz (2007), buscando auxílio na psicanálise e Freire, através da "palavramundo" continuamente sendo reelaborada, uma ação pontual de ler, lendo o mundo, a partir das demandas e necessidades de leitura que desembocam no desejo de ler. Esse desejo que na epígrafe se faz presente e que move o sujeito-leitor ou o demove da ideia de abandono da leitura, mesmo que seja instado a, como nos fez pensar Zilberman.

Consideramos, nesse estudo, que o letramento é da ordem da necessidade e o enleituramento, da ordem do desejo, do envolvimento, da constituição mesmo do sujeito leitor em seu processo de ser no mundo e com o mundo. E é importante que seja feita essa distinção, embora tênue, para que a leitura importantíssima de placas, bulas, receitas, artigos, notícias, por exemplo, não esteja na mesma ordem de produção de leitura de importantíssima (também, na mesma medida) leitura de poesias, canções, romances, contos, crônicas e textos mais dessa ordem que, enfim, podem nem estar no âmbito da arte, mas que envolvam o leitor na categoria do desejo e do lúdico.

Por fim, o que faz de um leitor, um leitor, em primeiro lugar são as ideologias sobre as quais ele constrói a sua autoimagem, a importância social que a sua comunidade atribui à ação leitora, inclusive a família. Em segundo lugar, mas não em ordem de hierarquia, apenas em ordem pedagógica de escrita, a importância que a escola atribui à leitura e seu papel na mediação do processo de enleituramento.

É verdade que muitos outros fatores podem influenciar o processo de formação de leitor, inclusive nada, como na música de Flávio José, "A natureza das coisas", pois, nenhum desses fatores acima descritos, embora provoquem assujeitamentos, são determinantes para a

constituição do sujeito-leitor, tal a tese defendida nesse texto[41]. Pessoas são surpreendentes. Mas é possível provocar enleituramentos através dos dois fatores descritos acima e a escola tem papel primordial em todos os dois.

2.2 A FORMAÇÃO DO LEITOR E A SALA DE AULA

Ler é um ato político, como tudo o mais que se transforma em ação humana, portanto assim deve ser tratado. Não se pode separar o leitor de sua constituição enquanto sujeito de sentidos, sujeito social que está sendo sempre interpelado pelas ideologias que compõem as formações discursivas que o assujeitam, provocando condições de produção de si no mundo e de si enquanto leitor. Essas narrativas de si são fomentadas por identidades culturais nacionais de que fala Hall (2005), de sujeito-leitor que cada comunidade constrói, pois, segundo esse autor:

> A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional. (HALL, 2005, p. 49-50).

Sendo assim, a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos, diz Hall (2005, p. 49) e é nessa construção de sentidos sobre leitura e leitor que a escola, por um acordo social tácito, promove – ela também, mas não exclusivamente – a formação de leitor o qual se engaja, ou não – há sempre essa possibilidade – num dado conceito de leitor.

Para que essa constituição de leitor não seja acrítica nem neutralizante, a leitura precisa ser sempre a leitura da "palavramundo" (FREIRE, 2009, p. 15), ou seja, é necessária a promoção da produção de leitura, da proposição às curiosidades relativas à constituição do texto em sua materialidade linguística, de gênero, de formatação, de meio e de suporte e que tudo isso faça sentido no aqui-agora do leitor e no espaço tempo das condições de produção, que o léxico não seja apenas um caso de dicionário, mas que seja produção de sentidos, sempre múltiplos, para que a verdade nunca seja apenas uma e que não seja a busca do santo graal como única relíquia capaz de responder a todas as perguntas com uma só resposta. A

[41] Nesse sentido, a teoria sempre exposta por Dinéa Maria Sobral Muniz, enquanto coordenadora de grupo de pesquisa sobre leitura e orientadora dessa pesquisa se torna presente nessa ideia, quando diz sempre informalmente que: "estudante aprende com o professor, sem o professor e apesar dele".

sala de aula, embora não tenha *status* de único, é um lugar privilegiado para essa leitura que, nesse trabalho denomina-se leitura-estar-no-mundo.

E, importantíssimo que se ressalte dada a sua forte influência nesse processo, a sala de aula é, conforme Orlandi (2003, p. 15), também, lugar do discurso autoritário, que tem na imagem do docente o agente exclusivo do dizer. Isso porque as formações discursivas em que circulam o discurso pedagógico encaminham para a ideia historicamente elaborada de que o cenário sala de aula compõe-se inexoravelmente de um sujeito que sabe algo e de outros que nada sabem. Esse cenário resulta na concepção bancária da educação como instrumento da opressão descrito por Freire (2011, p. 80), onde os saberes discentes são desconsiderados, pois, ainda segundo Orlandi (2003, p. 22), confirmado pelas observações e análise dos discursos de docentes entrevistados, a imagem social do professor leva-o a ser um inculcador que torna o saber um encadeamento de definições rígidas e autorizadas no sentido em que confirma hierarquias de relação de forças e legitimam a perpetuação da ordem social, afinal, como bem sintetiza Bourdieu (Apud Orlandi, 2003, p. 22)

> A escola é a sede da reprodução cultural e o sistema é a solução mais dissimulada para o problema da transmissão do poder, pois contribui para a reprodução da estrutura das relações de classe dissimulando, sob a aparência da neutralidade, o cumprimento dessa função.

Parece que o discurso pedagógico ou discurso escolar faz questão de opacionar o fato de que todo discurso nasce de outro e, por isso, é processo. Dessa forma, a polissemia na sala de aula torna-se sempre contida e cerceia a criatividade própria do humano e o discurso polêmico, aquele, segundo Orlandi (2003, p. 29), em que os interlocutores têm legitimidade no dizer não acontece. Segundo ainda essa autora, uma maneira de instaurar o polêmico no discurso pedagógico por parte do estudante é exercer a sua capacidade de discordância, a capacidade de ser interlocutor no discurso, capacidade de não-silenciamento conforme discutido na seção que segue e que dá bases para a formação do sujeito-leitor crítico e situacionado em seu contexto local e global, privilegiado na presente pesquisa.

Freire (2009) aponta para algumas ações didático-pedagógicas que podem ser usadas para alcançar os objetivos da leitura-estar-no-mundo. A que mais incide numa ação educativa que provoque a autonomia de ambos interactantes da cena sala de aula e ponto fulcral para o desenvolvimento de uma aula de leitura que encaminhe para a autonomia é a ideia de que a educação é um ato político, como diz Freire (2009, p. 23), por isso é preciso ter "clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política" (grifos do autor). Dessa forma, não é possível deixar fora da sala de aula os

acontecimentos cotidianos locais, regionais, globais, usuais, corriqueiros e extraordinários[42] com que somos bombardeados continuamente, principalmente pela mídia impressa e audiovisual. E não basta trazê-los para a aula, é preciso trazê-los criticamente e que a discussão seja entrecortada por reflexões cidadãs que se ancorem na situação de estar no mundo e estar no mundo com o outro. Não sendo assim, também uma ação política, que seja uma escolha refletida e pensada, de preferência até decidida em conjunto. De qualquer forma, o que entra em sala para a ampliação de conhecimento de mundo dos sujeitos de interação no cenário aula, tão importante para uma leitura que seja leitura-estar-no-mundo, precisa ser uma decisão política explícita, lúcida, autônoma, como nos ensina a Pedagogia da Autonomia de Freire (1996, p. 07) com seus saberes necessário à prática educativa. Assim, mesmo pensando que outras possibilidades existem, são praticadas e provocam, inclusive, aprendizados[43], concordamos com Giroux quando assevera que:

> ...os professores devem responsabilizar-se ativamente por levantar questões sérias sobre o que ensinam, como devem ensinar e quais os objetivos mais amplos por que lutam, isto significa que devem desempenhar papel importante na definição dos propósitos e das condições da escolarização. (GIROUX, 1987, P. 22)

A leitura, enfim, deve ser uma forma de releitura do mundo de reescrita de si no mundo. Para isso, a escola precisa dar conta da leitura-estar-no-mundo, precisa provocar e ser fonte de não-silenciamentos e precisa promover reassujeitamentos, dessa forma, possibilitará a formação crítica do sujeito-leitor e sua inserção autônoma, crítica e consciente na elaboração das narrativas de nação, como nos ensinam Hommi Bhabha (2010) e Hall (2005), através de processos de interações simbólicas.

> É na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de *nação* [*nationness*], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados. (BHABHA, 2010, p. 20)

Sendo assim, essas categorias devem se fazer presentes numa sala de aula em que os sujeitos de interação estejam implicados em constituir o sujeito-leitor em cidadão autônomo, intercrítico e situacionado, partícipe de sua própria formação. Por conta disso, na sessão que se segue, fazemos um esforço de defini-las, ou, melhor dizendo, explicitá-las.

---

[42] Currículo explícito e oculto (MACEDO, 2011)

[43] O que se elege como aprendizado deve ser pensado como ação política de currículo enquanto "conhecimento eleito como educativo" explicitamente ou no "âmbito do currículo oculto" (MACEDO, 2011, 25).

2.3 AS CATEGORIAS NÃO-SILENCIAMENTO E REASSUJEITAMENTO PROVOCANDO POSSIBILIDADES

Para falar do não-silenciamento, categoria privilegiadamente usada na presente pesquisa para a definição de sujeito-leitor, é necessária a explicitação de que vamos aqui falar das Formas do Silêncio categorizadas por Eni Orlandi (2007).

Percebendo que o silêncio é o real do discurso, ao estudá-lo, essa autora distinguiu-lhe duas categorias: o silêncio fundador – o não-dito[44] que faz parte do dizer, e a política de silêncio, a qual foi desmembrada em: silêncio constitutivo – para dizer é preciso não-dizer ou uma palavra apaga necessariamente as "outras" palavras; e o silêncio local, referente à censura propriamente dita – aquilo que é proibido dizer em certa conjuntura. Dessa maneira, essa autora inaugura uma nova característica linguística com a política do silêncio que ela denomina *silenciamento*, especificando que, em face de sua dimensão política, esta categoria linguística pode ser considerada tanto como retórica da dominação (a da opressão – no sentido de calar, evitando o que não se quer discutir, questionar), quanto à retórica do oprimido (a da resistência – no sentido de calar quando o outro quer ouvir, ou, até mesmo, trazer outras falas indesejadas). O controle do corpo, concluiria Foucault, pois a fala é a mais fundamental das capacidades humanas, a que usamos mais corriqueiramente para externar-nos em diversos aspectos.

O estudo do silenciamento, na perspectiva de pôr em silêncio e de silenciar, explicita um processo de produção de sentidos que leva ao entendimento não só do implícito, mas da significação mesmo do silêncio, partindo da premissa de que o silêncio significa, ligando o não-dizer e o calar-se[45] à história e à ideologia, tomados na perspectiva discursiva, "o lugar da manifestação de forças e de sentidos que refletem os confrontos ideológicos" (ORLANDI, 2007, p. 97).

Assim, assumo, neste texto, conforme já posto em momento de pesquisa de mestrado (CAMPINHO, 2008), que o silêncio tem um aspecto cultural, com determinações políticas, sociais, religiosas e históricas, as quais estão visceralmente relacionadas à linguagem. O silêncio, neste estudo, sai da dimensão exposta no dicionário – ausência de ruído, sossego –

---

[44] Ele provoca uma economia no diálogo: eu não preciso dizer tudo, pois o meu interlocutor faz inferências das minhas falas.

[45] Considerar-se-á o não-dizer na perspectiva da análise do discurso: "alargando a nossa relação com as palavras" (ORLANDI, 2007), ou seja, quando digo algo, nego outras possibilidades que ficam implícitas. E o calar-se no sentido político-social-ideológico de reprimir o que não se pode, ou não se deve dizer, em relação à ideologia e à determinação histórica e não ao inconsciente.

para ampliar a sua significação através do barulho, enquanto resistência, e, através da norma, enquanto opressão, sendo o barulho posto na mesma perspectiva do calar: a do silenciamento. Essa categoria pode ser percebida em várias cenas sociais. Darei, mais uma vez, atenção à cena da sala de aula e, por conta disso, não posso furtar-me a discutir um aspecto da sala de aula considerado importantíssimo no fazer pedagógico historicamente constituído, que implica diretamente no silêncio, no barulho e na censura: a disciplina.

Aurélio (FERREIRA, 1975, p. 479) traz, no verbete sobre disciplina, os seguintes significados:

> 1. regime de ordem imposta ou livremente consentida. 2. ordem que convém ao funcionamento regular duma organização (militar, escolar, etc.). 3. Relações de subordinação do aluno ao mestre ou ao instrutor. (...) 7. Ensino, instrução, educação. (...) (sic).

O dicionário é o local da instituição do dizer: ali se encontram as palavras etimologicamente catalogadas, classificadas, com verdades analíticas. Ali estão as palavras como devem ser escritas, constituindo-se em modelo neutralizante das variedades fonéticas e prosódicas[46], e que significados devem ser atribuídos a elas. Tomando essa última consideração, percebemos que as significações que o dicionário traz refletem um pensar socialmente constituído, mas imposto pelo poder, não se esquecendo de que as culturas nacionais se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural, como nos ensina Stuart Hall (HALL, 2005). Dessa forma, é possível dizer que as palavras que estão no dicionário e as significações a elas atribuídas são representações dos grupos que as instituiu, impõem e mantém. Nesse aspecto, os indivíduos ouvintes e falantes tendem a ver o ensino como uma atividade disciplinadora, através de relações de subordinação hierárquica.

É considerando essa visão de ensino e de escola, mas percebendo suas incongruências e inadequações que serão descritos aspectos do silenciamento nas aulas de leitura, tendo como recorte dizeres de docentes e discentes de escolas públicas e particulares da capital baiana, aqueles e aquelas que se dispuseram a oferecer entrevistas, do seu lugar social de docentes e discentes, transformados em sujeitos de pesquisa. Procurei perceber em cada um, os silêncios desejados, esperados – por eles mesmos e/ou por outrem - e realizados no fazer pedagógico, impondo sentidos e provocando ações que transitam entre a repressão e a resistência.

Uma vez que se trata da análise de *corpus* produzido por pessoas em atividade, sujeitos reais em situações de interação verbal espontânea, tomei, preferencialmente, a categoria da política de silêncio, acima descrita, que traz em seu bojo questões como: “tomar”

---

[46] Além de estabelecer a norma e abolir o que não está ali como erro e como indesejável. Bom campo para o estudo da sociolinguística.

a palavra, “tirar” a palavra, obrigar a dizer, fazer calar, silenciar. Além de uma nova categoria que se mostrou na pesquisa de mestrado (CAMPINHO, 2008): o não-silenciamento.

Por que silenciamento? Em pesquisa desenvolvida no curso de mestrado (CAMPINHO, 2008), na qual lancei mão dos dispositivos etnográficos para coletar dados, percebi que havia um relato recorrente: a indisciplina, apatia e o barulho dos alunos nas aulas de leitura (as aulas pesquisadas). Percebi, então, nesses comportamentos, uma forma de resistência velada a algo que incomodava aos discentes. Percebi que não poderia deixar de descrever e analisar esse fato, confrontando-o com o ensino da leitura, pois essa demanda muito mais falar que calar. Encontrei, então, na perspectiva da política do silêncio descrita anteriormente, um possível campo de análise para entendimento de tal fenômeno. Comecei, a partir daí, a perceber tipos de silenciamento presentes nesse cenário particular: a sala de aula de língua. Naquele momento, descrevi essas situações a partir da categoria silenciamento acima exposta. No entanto, aliada a essa categoria, uma outra já se revelava, ainda de forma tímida ao meu olhar, mas que aos poucos foi se tornando visível e agora a ela me dedico: o não-silenciamento.

Orlandi (2007), tomando a ideia foucaultiana de dispersão do sujeito, ou seja, a ideia de que o sujeito pode e toma diferentes posições no discurso, descreve o silenciamento na Música Popular Brasileira, com autores como Chico Buarque, na década de 1960, encontrando ali um silêncio de resistência ao regime político imposto pelos militares, um regime de censura. Tomo essa descrição feita por Orlandi e levo para a sala de aula e lá encontro não só resistência, mas também opressão e censura, situações que se alternam ou se imbricam, num movimento contínuo de mudança de posições com relação ao silenciamento: ora ele se mostra na forma de opressão do professor sobre o aluno, como já era de se esperar visto o que determina a significação no dicionário e o tipo de discurso pedagógico estudado por Orlandi (2003), mas há também o movimento de opressão do aluno sobre o professor, na maioria das vezes de forma velada. Também encontramos o movimento de resistência do professor sobre as políticas educacionais impostas, tanto quanto o movimento de resistência do aluno sobre o professor e vice-versa.

Em contra partida, em alguns momentos pode-se evidenciar uma prática que anula essa resistência, através de uma atitude de diálogo e de reassujeitamento. O termo reassujeitamento, o qual trato com mais detalhes adiante, está aqui sendo usado em confronto com o termo assujeitamento, ou seja, ao fato de que o sujeito *está sujeito à* (língua) para *ser sujeito da* (língua) – considerando a preposição, um indicativo de pertencimento. No entanto, penso que o sujeito pode ser através da língua e se fazer sujeito usando a língua também,

entendendo que o sujeito pode rebelar-se e ser sujeito apesar da língua, mas não com a ideia de subjetivismo idealista (o sujeito como centro e causa de si), mas com respeito à condição social de sujeito, ator/atriz social e seus etnométodos, tendo como base a proposição de Garfinkel quando diz que o ator social não é uma idiota cultural. Afinal, a dicotomia opressor X oprimido, considerada objetivamente, é uma ação domesticadora, daí que não prevejo essa dicotomia, mas a relação fluida e desmarcada entre essas duas situações.

Tomando a paráfrase feita de Milner por Orlandi (2007: 166) – Não há língua sem poesia e sentido sem silêncio – tomo da literatura um claro momento de resistência que nos foi oferecido por Ruth Rocha (1985), através da história do Reizinho Mandão, quando a menina, sua súdita, lhe grita: "CALA BOCA JÁ MORREU, QUEM MANDA NA MINHA BOCA SOU EU" (sic) e, assim o fazendo, através de seu ato de fala[47], liberta o povo da opressão do silêncio e o reizinho da opressão do comando. Momento literário em que a arte imita a vida, quem lê o texto identifica nele a criança que conhece ou que um dia conheceu. Aquela que abomina silêncios e que, no movimento de rebeldia direcionada a tudo que lhe queira assujeitar, não só fala, mas inventa falas, suas falas, falas de seus grupos, e luta até que não seja mais possível e então se torna o corpo dócil descrito por Foucault (1987). Muito embora alguns resistam, muito depois de passada a infância e adolescência, pois, o importante, nos ensina Freire

> é que a luta dos oprimidos se faça para superar a contradição em que se acham. Que essa superação seja surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se. (FREIRE, 2011, p 60)

Esse momento pode ser evidenciado na escola quando o/a estudante é envolvido (a) pelo contexto da aula, então essa se torna mais dinâmica e interessante, quando há interação e produção de conhecimento significativo, quando os alunos, as alunas são ouvidos e exercem a sua liberdade de falar: quando não há uma imposição hierárquica dominando a aula e quando a aula transcorre apesar dos contextos. E isso é possível acontecer até em momento de palestras em que o não-silenciamento do professor, ou seja, a sua autonomia ao desenvolver a aula, acaba por provocar o silêncio físico[48] do aluno, da aluna: momentos de exposição de ideias, de palestras em que o professor desprende-se de compêndios e evolui a sua aula, estimulando a intertextualidade e explicitando suas ideias e, dessa forma, estimulando e

---

[47] A Teoria dos Atos de Fala surgiu no interior da Filosofia da Linguagem, tendo como pioneiro o inglês John Langshaw Austin (1911-1960), seguido por John Searle e outros, entendiam a linguagem como uma forma de ação ("todo dizer é um fazer").

[48] Silêncio físico é trazido, aqui, para diferenciar do silêncio de silenciamento. O silêncio físico é silêncio produtivo, momento de diálogo do sujeito com os interlocutores com que já teve contato e com o que está em contato no momento e que lhe impacta de alguma forma.

fomentando ideias em seus alunos e alunas, incitando ao diálogo interno e à interação de diversos modos, inclusive verbalmente. Mas este tipo de silêncio, penso que deve ser classificado em uma categoria diferente das expostas até aqui, pois é um silêncio de aprendizagem, importante para que o sujeito da aprendizagem interaja com o objeto da aprendizagem, o silêncio da escuta sensível que não silencia o diálogo oral e propicia o diálogo interno, o qual promove elaborações e reelaborações de pensamentos e a condição de reassujeitamento, lembrando que o silêncio do qual se trata aqui não é só o silêncio físico de calar-se, mas também o silêncio de falar o que não é pertinente no momento ou o que destoa do esperado.

Para falar da escuta sensível é imperativo que traga, antes, como venho fazendo ao longo desse texto, a literatura que explica melhor que qualquer teoria as coisas da ordem do humano. Trago Olavo Bilac que presenteia a humanidade com o soneto XIII dentro do poema Via Láctea que sempre me acompanha desde que o conheci. Nesse soneto, em que o autor dialoga com um interlocutor descrente, ele fala do esforço que faz para ouvir as estrelas e de como é compensatório ouvi-las. No final, ele dá a receita perfeita para a escuta sensível: "Amai para entendê-las, pois só quem ama pode ter ouvido capaz de ouvir e entender estrelas" (BILAC, 1980, p. 18). E, nesse ponto, concordo com Macedo (2004, p. 198) quando fala sobre a escuta sensível e a escola, dialogando com Freire:

> Funda-se, nestes âmbitos do saber e do fazer escolar, o que Freire denominou de uma "*pedagogia da pergunta"*, que avança, no máximo, para um ouvir caridoso e ritualístico, sem nenhum compromisso com o que chamo de uma empatia majorante, jamais humanismo pegajoso, adocicadamente neutro.

Assim, a escuta sensível conceituada por Barbier (Apud MACEDO, 2004, p. 199), carregada de abertura holística em "*que a sensibilidade é, certamente, individual, mas, igualmente e simultaneamente, social"* (grifos do autor). E, continua Macedo, "é a partir dessa fonte de inspiração que podemos vislumbrar uma escuta dialética e dialógica, uma empatia dialética e dialógica, uma autêntica *ausculta*, porque visceral" (MACEDO, 2004, p. 198). Sendo assim, importantíssimo se falamos de processo de enleituramento, quando tem por base categorias de análise o não-silenciamento e o reassujeitamento para a promoção da leitura-estar-no-mundo.

Esse não-silenciamento, nessa pesquisa, é o disparador de ações que neutralizam os dizeres midiáticos sobre a escola, esses que trazem os resultados de avaliações externas, tais como: Pisa, Enem, Prova Brasil, que dizem que o brasileiro não lê. Que a leitura está muito

abaixo do esperado para essa nova ideia de leitura[49] e que tem sido no nordeste onde índices de leitura se apresentam baixíssimos com relação ao esperado. O que considero revelador, diante desses resultados, é que o encaminhamento que se dá em sala de aula às práticas de leitura, notadamente aquela que leva intencionalmente à atribuição de sentidos ao texto, visando a formação não só do leitor crítico, mas do cidadão atuante, ação que considero papel preponderante da escola, essa leitura de inferência e interferência não anda acontecendo nas escolas, as leituras têm sido superficiais, ao menos é isso que apontou as pesquisas realizadas por mim em situação de mestrado (CAMPINHO, 2008) e que continuam se apresentando nas pesquisas de doutoramento.

Uma das categorias de análise mais caras à AD é a noção de sujeito e a percepção de que só nos constituímos enquanto sujeitos através do assujeitamento. Orlandi (2003) trata o assujeitamento como sinônimo de sujeito discursivo, interpelado pela história inscrita em uma conjuntura espaço-temporal que passa pelo jogo das formações imaginárias relativas às condições de produção do dizer.

O sujeito, na AD, é interpelado historicamente pelas formações discursivas sociais e submetido à língua, pois afetado pelo simbólico. "Não há sujeito nem sentido sem o assujeitamento à língua", diz essa autora e argumenta com o fato de que não inventamos uma língua, mas nos engajamos àquela que já faz parte do processo discursivo que já está instalado socialmente. A partir dessa língua que nos é dada, que herdamos é que nos subjetivamos.

Há um princípio na análise de discurso que afirma que "o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia". É desse modo que a análise de discurso trata do assujeitamento, ou seja, do fato de que o sujeito *está sujeito à* (língua) para *ser sujeito da* (língua). Esta é sua ambiguidade constitutiva. Esse argumento baseia-se na relação ideologia-insconsciente que provoca a opacidade no dizer, uma vez que o indivíduo não se dá conta de que se engaja ideologicamente em certas formações discursivas dispostas em campos discursivos próprios de uma dada comunidade a qual se quer pertencer.

Então, lá vou eu mais uma vez lançar mão da literatura para contra-argumentar a favor do sujeito que usa a língua para se rebelar contra a tirania dela mesma, a língua, criando formas de dizer e reconfigurando enquanto sujeito, criando mais interpelações. Explico: Marcelo, Marmelo, Martelo da mesma Ruth Rocha já citada anteriormente, é um livro que retrata claramente essa rebeldia do sujeito com relação à língua que lhe é imposta. Rebeldia

---

[49] Leitura aqui considerada na categoria de atribuição de sentidos, de leitura-estar-no-mundo, leitura em que, mais que perceber os pressupostos e subentendidos, o leitor produz um novo texto (escrito, oral ou mental) sobre aquela leitura.

mais do que saudável na constituição de indivíduo, pois se precisamos do mesmo para nos engajarmos socialmente, precisamos do não-mesmo para nos tornarmos indivíduos. Com isso não quero dar a ilusão de sujeito como único, indivisível, posto que não o é, pois é marcado sócio-historicamente pela ideologia que o constitui, mas dizer que o sujeito, indivíduo, nós, estamos sempre fazendo dois movimentos aparentemente opostos e incongruentes de nos juntarmos ao grupo ao mesmo tempo em que lutamos pelo afastamento, ou seja, individuamento[50] (movimento em prol da individualidade).

A maior evidência desse movimento, essa rebeldia do indivíduo são as mudanças ocorridas ao longo da historia da humanidade, quando podemos perceber claramente, através de várias nuances artísticas, tecnológicas, de arranjos sociais e políticos, como os ajustes vão acontecendo, às vezes injustamente levando o nome de um indivíduo ou de um povo: "Dom Pedro proclamou a independência do Brasil", "Os gregos inventaram a democracia", são exemplos. E por que injustamente? Porque as ideias vão sendo gestadas e propagadas até que sensibilizem uma quantidade de pessoas que lhe dão concretude.

Independente do objetivismo abstrato que apregoa a língua como um sistema neutro ou do subjetivismo idealista que tem o sujeito como centro e causa de si, a língua, enquanto sistema formal não existe por si só e, paradoxalmente, provoca a sua própria existência e a do sujeito/indivíduo: "penso, logo, existo".

O sujeito se submete à língua(gem) – mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar(se) – em um gesto, um movimento sócio-historicamente situado em que se reflete sua interpelação pela ideologia. Mas ele pode se rebelar e o faz continuamente. A ideia de reassujeitamento que pretendo defender aqui é a de que é possível se rebelar e, mais do que possível, essa rebeldia é o que mantém a coesão e a coerência na própria língua(gem). Mas o reassujeitamento não é só ação, ele também é ideia e, se podemos e nos rebelamos é preciso, aliado a isso, ter consciência desse poder/necessidade que nos impulsiona a.

Defendemos, neste trabalho que cabe também a escola e à própria língua(gem), através de suas diversas produções textuais, provocar esse movimento de consciência de assujeitamento para que possamos nos encaminhar ao reassujeitamento diante, pela, através e por causa da linguagem. Daí porque a ideia de que a categoria reassujeitamento é tão ou mais importante de ser trazida para a escola, pois ela é a libertação pelo saber, pelo conhecimento que devo ter de ser assujeitado e interpelado pela ideologia.

---

[50] A opção pela palavra endividuamento em detrimento da palavra individualização é para manter a ideia de que é processo, como indica a primeira palavra, diferente da segunda que indica ato pontual.

3. LIMITES E FRONTEIRAS

> DAS NEGATIVAS
>
> Este último capítulo é todo de negativas. Não alcancei a celebridade do emplasto, não fui ministro, não fui califa, não conheci o casamento. Verdade é que, ao lado dessas faltas, coube-me a boa fortuna de não comprar o pão com o suor do meu rosto. Mais; não padeci a morte de D. Plácida, nem a semidemência do Quincas Borba. Somadas umas cousas e outras, qualquer pessoa imaginará que não houve míngua nem sobra, e conseguintemente que saí quite com a vida. E imaginará mal; porque ao chegar a este outro lado do mistério, achei-me com um pequeno saldo, que é a derradeira negativa deste capítulo de negativas: Não tive filhos, não transmiti a nenhuma criatura o legado da nossa miséria. (ASSIS, 1980)

A epígrafe, tomo de empréstimo do livro "Memórias póstumas de Brás Cubas" e a linguagem também, sua narrativa em primeira pessoa, uma vez que se propõe a contar "memórias"; sua dialogia com os leitores (que aqui amplio para as leitoras, considerando os movimentos feministas surgidos após os escritos machadianos e nos quais me sinto engajada). Portanto, cara leitora, caro leitor, pretendo aqui dialogar convosco sobre o que considero e, principalmente, o que não considero nessa pesquisa, para que não haja dúvidas de que não é o caso de sair quite com o objeto a que me proponho desde o começo em pesquisar: a constituição do sujeito-leitor, pois, como Machado, penso que saímos todos – quem se interessa por educação – com o saldo positivo, ao menos, do otimismo e do olhar em perspectiva: aquela alegria e esperança que Freire (1996, p. 72 – 76) estabelece como exigência para o ensinar.

Embora Machado tenha dedicado o seu último capítulo às negativas, eu, ainda sob a sua influência, rebeldemente, tomo de empréstimo a sua ideia, mas a modifico. Forçoso, como diria Guimarães Rosa, afinal, não sou uma defunta autora! Proponho trazer reflexões sobre as negativas desse texto logo no começo da explicitação dos encaminhamentos dessa pesquisa para que os leitores e as leitoras situem-se sobre os caminhos aqui enveredados e para que fiquem marcados os posicionamentos aqui tomados. Mais que ser o caso de dizer "isso, sim, aquilo, não", as considerações que se seguem explicitam as tensões entre opressão e resistência, entre os currículos oficiais e os ocultos, entre o que gera aprendizagens e o que gera angústias. Então, a ideia aqui posta é explicitar currículos ocultos e considerar que, mesmo considerando essas interpelações todas, a escola pode fazer seu papel de constituir sujeito leitor.

Desde já, fazendo a *mea culpa*, admito que os caminhos que tomo fará torcer muitas bocas e agredirá a sensibilidade daqueles que, muito justamente, vêm se enveredando pelos caminhos dos estudos culturais, ou seja, aqueles que se concentram em questionar e pensar sobre a cultura, agora entendida como uma forma ampla de possibilidades na qual despontam os domínios do popular, distanciando-se do positivismo que apregoa a imparcialidade e a homogeneidade no trato com as pessoas, do determinismo, considerando-as todas iguais. Declaro que me engajo nesses estudos e que não considero as pessoas iguais. De verdade, considero a igualdade uma perversidade, uma vez que nós, seres humanos, criativos, criativas, inteligentes e inventivos, inventivas, acima de tudo, somos tão variados quanto o senso mundial aponta a quantidade de nós que povoa o globo. No entanto, ainda que considere as diversidades e os variados contextos, acredito que "ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica" (FREIRE, 1996, p. 125-134), no meu entender, isso implica dizer que à professora, ao professor cabe o posicionamento político de ensinar "apesar de".

Esse "modo" de ensinamento está fundamentado na educação libertadora que Freire retoma na Pedagogia do Oprimido. Ao justificar a Pedagogia do Oprimido, esse autor discute a importância de colocar o humano no centro do fazer pedagógico, tirando-o do lugar de objeto para tornar possível encontrar o seu caminho como sujeito. Para isso é importante que ele tome a palavra e cabe primordialmente à instituição escolar dar subsídios, ferramentas para essa tomada da palavra, ou, mais belicosamente falando, visto que mais parece uma guerra – a luta de que falava Bakhtin – é dar armas, ensinar a usá-las, treinar estratégias de guerrilha, entendendo que tudo isso se encontra nos textos que circulam socialmente e que nenhum projétil é mais potente, letal e certeiro que a palavra, a qual tem como arma o texto.

Então, vamos às negativas: Não considero na pesquisa a questão social a qual contextualiza as situações dos sujeitos nela envolvidos. É sabido que o contexto, dentro da ideia de condições de produção, é um condicionante revelador de situações, não no sentido do determinismo experimentado no início do século XX, mas na visão que Hall (2005) traz de pertencimento, quando se conta a história da nação. Assim diz ele: "As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre "a nação", sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades" (HALL, 2005, p. 51) (grifos do autor). Obviamente essa identidade nacional imprime nos sujeitos-nacionais alguns assujeitamentos que é o que faz com que seja aceito pelo grupo e, por isso, são tão caras a todos os seres humanos. No entanto, trabalho com o fato de que atores sociais, tanto na contemporaneidade quanto em épocas passadas, aceitam e

resistem a parâmetros sociais construídos em conjunto ou autoritariamente[51] e, assim agindo, faz e é feito – ou deixa-se fazer – historicamente. Nesse sentido, privilegio a capacidade humana de rebelar-se aos assujeitamentos, mesmo quando estes distanciam os sujeitos de seus grupos, pois novos grupos podem sempre ser formados e provocar outros assujeitamentos.

Acreditando como Paulo Freire que a práxis "é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (2011, p. 52), defendo que a escola deve trabalhar com as várias realidades sociais, sem privilegiar nenhuma, buscando uma inserção crítica do educando, da educanda na realidade, tanto a sua local, quanto as outras, globais. Portanto não considero na pesquisa a questão social porque ela não pode ser neutralizadora ou delimitadora de aprendizagens, não pode incidir na formação e autoformação do sujeito-leitor de forma determinante, embora o assujeite inexoravelmente.

Não considero questões de etnia, primeiro porque é uma situação bastante opacionada na Bahia, local de minha pesquisa, onde os preconceitos são velados e revelados em ações muito marcadas. Do mesmo modo como nego a situação social na pesquisa, nego que questões étnicas seriam assujeitamentos tão marcados que neutralizassem aprendizados que determinassem leituras e produções de leitura, limitando uma e outras. É nessa perspectiva que nego as questões étnicas.

Não considero a questão de gênero, essa que tanto me é cara, por ser mulher e por estar sensível aos questionamentos levantados pelas mulheres desde finais do século XIX, com o movimento sufragista, porém, mais notadamente nos dias atuais, quando tem assumido um posicionamento político mais atuante, incluindo-se aí as questões da sexualidade. Homens e mulheres, sejam quais forem as suas condições socioeconômicas, suas etnias, merecem conhecer a realidade opressora, rebelar-se (ou não, pois esse é um direito também) e construir novas realidades, revendo suas identidades. A escola que apaga a discussão de gênero e sexualidades silencia uma característica intrínseca do ser humano, daí porque considerar questões de gênero para a avaliação da aprendizagem ou julgamento de resultados da produção leitora se torna uma ação perversa que não pretendo considerar em minha pesquisa e que deve ser efeito de produção de sentido tratado de forma a produzir efeito de respeito e equidade no enleituramento.

Não considero a situação familiar, mesmo sabendo da situação de implicatura dessa na sanidade mental e física de educandos, além da sua influência na aprendizagem como um todo, como um dos mais fortes aparelhos ideológicos[52] ao qual estamos expostos desde o

[51] Vide Foucault, 1999
[52] Ver Louis Althusser – Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado

nascimento. Sua influência no enleituramento, como todas as outras, é relativa e, por isso mesmo, não pode ser determinante na formação do sujeito-leitor.

Todas essas variantes são sabidamente relevantes para um estudo que leve em consideração sujeitos em seus contextos situacionais, tal a proposta aqui, pois entendo que o sujeito-leitor, não é indivíduo ideal e não o quero tratar dessa forma. Entendo seu engajamento sócio-político e cultural e que esse engajamento assujeita e provoca ações e reações, imprimem comportamentos, ideias, modos de ver e levar a vida, modos de leituras do mundo. No entanto, todos esses assujeitamentos não podem ser categorias de apagamento de uma tomada de consciência de si no mundo e do incentivo ao pensamento crítico autônomo, objetivo de uma educação realmente libertadora que vise o enleituramento.

E, como negativa final, tomando mais uma vez o texto machadiano da epígrafe, acima de tudo e guiando meu olhar, concordando com Garfinkel, não considero os sujeitos sociais como idiotas culturais. Pelo contrário, escuto-os, percebo-os e tenho nos seus discursos o meu objeto de estudo, de descrição mais do que de análise, porque eles próprios são atores e autores que analisam o que dizem para minha compreensão. Acreditando em seus discursos, dizeres e fazeres, desprezo seus contextos vários, no sentido de não fazer desses contextos impeditivos de constituição do sujeito-leitor, e foco-me na dialogia subjacente àquilo que me dizem, o que me revelam sobre seus etnométodos de constituição de si enquanto leitor do mundo.

Importante aqui registrar essas negativas para que o estudo não se torne leviano e superficial, mas que abra uma nova perspectiva no estudo da situação *sui gereris* de uma sala de aula, em que docentes estão envolvidos em uma enorme gama de variáveis multiculturais, mas, ainda assim, se dispõem a mediar a incrível viagem do ser humano no campo do saber, nesse caso particular, através da leitura.

Ainda sob influência da linguagem machadiana, dialogando com quem se dignará a ler essa pesquisa, chamo-as (os) para uma reflexão acerca dessas variáveis multiculturais que dizem sempre presente nas salas de aula, nas quais reconheço a influência no processo de ensino-aprendizagem, mas as desconsidero por concordar com Paulo Freire quando diz que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 1996, p. 76-84) e com Pêcheux (Apud ORLANDI, 2007, p. 132) quando diz que todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação das redes e trajetos.

No entanto, para que seja possível essa mudança, como nos ensina o mestre Freire e ressaltado anteriormente, é preciso que o corpo docente assuma um posicionamento político diante da educação, assumindo-se sujeito de seu fazer pedagógico e produtor de

conhecimento, abandonando a “prolaterização do ensino” como denuncia Giroux (1987: 10), incentivando uma prática docente que vise à autonomia pregada por Paulo Freire, no qual se ancora para escrever seus textos. Portanto, é preciso evitar o silenciamento, como posto por Orlandi e assumir uma nova categoria mais própria da produção de conhecimento: o não-silenciamento.

Freire (1967, p. 42), ao falar do homem situado e datado, diz que “A massificação implica no desenraizamento do homem. Na sua destemporalização. Na sua acomodação. No seu ajustamento”. Quando se prega aqui o desprezo de todas as questões que, de verdade, expressam um ser situado e datado, como ora se faz, o intuito não é o de massificar o humano, muito menos menosprezar o ajustamento por modelos canônicos. Pelo contrário, busca-se respeitar nos sujeitos as suas singularidades e fazer delas, com elas e, principalmente, apesar delas um fazer pedagógico que busque mais que o conceito de Freire de integração, que haja equidade e, assim, sentimento de pertença, independente de geografismos, psiquismos, socialismos, economismos. Que, acima de tudo isso, com tudo isso e através de tudo isso, haja ambiente propício ao aprendizado de si e do mundo, provocada pela tomada de consciência e da criticidade, na forma de assumir-se ser de integração, mesmo porque, ainda segundo Freire (1967, p. 47), “descriticizado, quedaria o homem acomodado e domesticado”. A escola não pode querer isso e levar educandos, educandas a uma suspensão de suas idiossincrasias pode favorecer a um olhar para fora de si, pois, assim como é importante ver a si e perceber-se agente atuante socialmente, é importante da mesma forma, ver o outro, sair de si é ver e compreender o outro, respeitando-lhe em seus etnométodos, sem se perder de si e de etnométodos que são tão satisfatórios quanto outros tantos. Quem se faz crítico, segundo Freire (1967, p. 51-52), renuncia tanto ao otimismo ingênuo e aos idealismos utópicos, quanto ao pessimismo e à desesperança e se torna criticamente otimista. Isso acontece quando o sujeito vê a si mesmo com seus próprios olhos, reassujeitando-se e se torna capaz de projetar-se e integra-se com seu tempo e seu espaço local e global, descobrindo-se inacabado.

Estudantes de escolas públicas, notadamente eles, sofrem um processo de alienação provocado por um currículo desumanizado, tecnocrata, de uniformidade, de unidade (FORMOSINHO, 1991, p. 1. Apud MACEDO, 2011, P. 18), assumindo uma posição de autodesvalia, de inferioridade que amortece o ânimo criador e distancia-os da leitura-estar-no-mundo. Também assim acontece com docentes dessas escolas os quais, nesse contexto, aceitam os esquemas e as receitas acriticamente importadas. Afinal, como nos lembra Macedo (2011, p. 18)

> ... estamos ainda vivendo num *ethos* e num *habitus* sociopedagógico que dá preferência ao modelo, à coisa e ao sistema pré-montado, em detrimento das pessoas, suas demandas formativas, referências culturais e históricas; em detrimento dos contextos e seus interesses indexalizados ao complexo mundo do trabalho e da produção; em detrimento, por consequência, do debate de sentidos que deve ser formulado no coletivo social.

Portanto querido leitor, querida leitora, sem estar quite com e educação ou com a leitura, a presente pesquisa buscou estabelecer as bases teórico-práticas da constituição do sujeito-leitor como aquele que se sabe assujeitado e é capaz de reassujeitar-se, pois adere ao não-silenciamento, produzindo o seu processo de enleituramento através da leitura-estar-no-mundo.

Se inicio com as negativas, nada mais justo do que terminar essas reflexões com as assertivas, para dar equilíbrio ao texto. Não o equilíbrio da balança de Minerva, pois, como nos fez ver Fernando Pessoa, esta traz em si a definição de um "modo-de-ver que escolhe o onde opor-se a todos para ter razão inutilmente (PESSOA, 1966, p. 42)". Mas o equilíbrio de tentar dar a palavra ao Sim, ao Não e ao Talvez como possibilidades viáveis e plausíveis de modo que se possa pensar para além do maniqueísmo já esgotado por décadas, séculos de uso e abuso.

Então: apesar de tudo: escola caótica, falta de logística, falta de apoio familiar, apesar de professores com formação defasada, ou com atualizações diferentes do esperado nas pesquisas mais atualizadas no campo da leitura, e tantas outras variáveis que interferem na aprendizagem que provocam assujeitamentos, do fato de que nem todos aprendem tudo e nem todos aprendem de tudo, tudo, apesar de currículos desempodeirados e considerando o exposto acima, acredito nas possibilidades de desenvolvimento de habilidades de leitura na escola, admitindo que a aula de leitura esteja em todas as aulas, mas que faço o recorte nas aulas de linguagens, notadamente aquelas em que o enfoque é a leitura, embora essas parecem não estar consoantes com as orientações advindas das políticas públicas e das teorias que dão conta do discurso-texto.

Ao apontar estratégias desenvolvidas consciente ou inconscientemente, teorizadas ou empíricas, em todo caso etnométodos de sujeitos em atuação em seus cenários particulares, notadamente na sala de aula, visando superar as dificuldades encontradas nas escolas, ou seja, possibilitando desenvolver um trabalho de leitura da "palavramundo", os sujeitos dessa pesquisa explicitaram ações que, ao lado das teorias sobre a leitura trazidas, principalmente por Paulo Freire e Eni Orlandi, desembocaram em um conjunto de ações que visam formar os sujeitos da interação na sala de aula em sujeitos de leitura, sujeitos leitores.

Partindo da compreensão de que o que se apresenta nas reflexões sobre a leitura aqui expostas são possibilidades, uma vez que factíveis em amplo aspecto: seja no campo epistemológico, seja no campo empírico, não se pode pensar que há uma tentativa de apresentação de verdade irrefutável, nem uma receita de ação mágica que faça acontecer a produção de leitura estar-no-mundo e nem que essa seja a única possibilidade de constituição do sujeito-leitor. É preciso compreender esse texto em seus espaços intervalares da composição do texto pedagógico, compreendendo-o como acontecimento guiado pelo reassujeitamento e pelo não-silenciamento. Nesses espaços intervalares é que é possível uma colaboração, notadamente no ambiente escolar provocada pelo professor, pela professora para que se precipitem as aprendizagens. Parto do pressuposto de que quanto mais docentes tiverem um acervo[53] constituído e idealizado amplo e flexível – entendendo-se que a aprendizagem é processo e é cumulativa – é possível a promoção da leitura estar-no-mundo, aí entra o componente de formação docente, ou, melhor dizendo, uma atenção a essa questão da possibilidade, porque algumas atividades podem ser realizadas no coletivo e é preciso estar atento, no sentido do estudo e da pesquisa, nessas ações e nas reações que provocam, portanto, um olhar atento e sensível do/da docente, o que só é possível se se encontra reassujeitado, ou seja, como dito anteriormente, aquele que se sabe assujeitado e que faz escolhas – nem sempre livres – de outros sujeitamentos, pois aí pode provocar a discussão sobre o assujeitamento que é constituinte do ser humano, portanto constituinte do sujeito-leitor em sua função específica.

A ideia que se tem ao visitar a escola básica é que a questão disciplinar está esgotando o professor, a professora, não lhe dando vez, não lhe dando condição de deixar fluir a sua preparação intelectual. São os barulhos do silenciamento que impedem que se percebam as produções de leitura possíveis. No entanto, essa ideia é posta em cheque com as possibilidades encontradas através do movimento de reassujeitamento e não-silenciamento docente e, por conseguinte, discente.

[53] Acervo idealizado, material, real e de leituras realizadas.

3.1 TEORIAS QUE EMBASAM ESSA PRODUÇÃO DE LEITURA

Escrever um texto solitariamente é tarefa ingrata e hercúlea, mesmo porque, concordando com um axioma da Análise de Discurso, não existe o discurso adâmico, aquele que não tem referenciais e que veio inteiramente do enunciador, pois o ser humano é um ser social e vivencia experiências várias no decorrer de sua existência que o vão formando (prefiro dizer formatando, concordando que os aparelhos ideológicos imprimem no indivíduo um tipo de ser social que se adéque às exigências do grupo ao qual pertença), constituindo-o em sujeito de discursos. E esses discursos vários fazem parte de seu dizer, assujeitando-o e incluindo-o em determinados campos discursivos, determinados grupos de discurso. Sendo eu um sujeito social, só posso dizer com o outro, pois se dilui o meu dizer diante dos dizeres aos quais já fui exposta durante a minha caminhada até aqui.

Citar aqui toda a comunidade argumentativa que me assujeita e produz comigo o meu discurso é, de seu lado, tarefa insana, pois muito já li, muito já assisti, muito já vi, muito já ouvi, muito já discuti. Mas alguns enunciadores se fazem presente de forma muito explicita em meu texto, por isso precisam ser aludidos aqui, marcando o referencial que norteia tal construção dialógica.

Há muito as academias vêm pensando e escrevendo muito sobre leitura, um pouco menos sobre as relações que se estabelecem nas salas de aulas e menos ainda sobre os sujeitos que povoam a cena sala de aula. Esses escritos trazem uma importante reflexão sobre o processo de produção de sentidos sob vários ângulos não excludentes (Eni Orlandi, Ingedore Kock, Angela Kleiman, dentre os que li num universo de muitos outros), discutem a importância e as relações que se estabelecem na sala de aula (Larrosa, Giroux, etc, etc). Mas foi em Freire e Orlandi que a ideia de leitura e das relações que se estabelecem na sala de aula tomam corpo na presente pesquisa, a qual foi beber na fonte da filosofia da linguagem parâmetros para análise dos relatos construídos e observados no cenário de pesquisa, junto aos sujeitos que se dispuseram a colaborar, respeitando a ideia de que "... o outro é condição irremediável para a construção de conhecimentos no âmbito das situações e práticas educativas" (MACEDO, 2006, p, 30). Para que as observações e as contribuições dos sujeitos de pesquisa tomassem lugar na pesquisa de forma séria, com o rigor que toda pesquisa precisa, a etnografia crítica e multirreferencial, indexada e implicada foi trazida através do diálogo com o professor Roberto Sidnei Macedo.

Paulo Freire, por sua vez, é autor no qual me debruço com mais cuidado durante essa caminhada. Autor que motiva a composição do título dessa tese, através do qual explicito o rumo que tomo na pesquisa. Paulo Freire foi um pensador, um filósofo da educação que partiu da prática para a teoria, através de um método dialético, a qual refletia a prática contextualizada do educando. A todo o momento, Freire apontava para uma situação de necessidade de mudança radical da paisagem educacional no Brasil, preocupado com a formação do cidadão, da cidadã.

Em *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa,* Freire privilegia o respeito ao conhecimento prévio que estudantes trazem para a escola, visto ser ele um sujeito social e histórico, e da compreensão de que "formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas" (p. 15). Define essa postura como ética e defende a idéia de que o educador deve buscar essa ética, a qual chama de "ética universal do ser humano" (p. 16), essencial para o trabalho docente.

Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos (...). É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar (p. 17 e 19).

Em sua análise, menciona alguns itens que considera fundamentais para a prática docente, enquanto instiga o leitor a criticá-lo e acrescentar a seu trabalho outros pontos importantes. Inicia afirmando que "não há docência sem discência" (p. 23), pois "quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (p.25). Dessa forma, deixa claro que o ensino não depende exclusivamente do professor, assim como aprendizagem não é algo apenas de aluno. "Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender" (p. 25).

Justifica assim o pensamento de que o professor não é superior, melhor ou mais inteligente, porque domina conhecimentos que o educando ainda não domina, mas é, como o aluno, participante do mesmo processo da construção da aprendizagem. Segue sua análise colocando como absolutamente necessário o rigor metódico e intelectual que o educador deve desenvolver em si próprio, como pesquisador, sujeito curioso, que busca o saber e o assimila de uma forma crítica, não ingênua, com questionamentos, e orienta seus educandos a seguirem também essa linha metodológica de estudar e entender o mundo, relacionando os conhecimentos adquiridos com a realidade de sua vida, sua cidade, seu meio

social. Afirma que "não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino" (p. 32). Esse pesquisar, buscar e compreender criticamente só ocorrerá se o professor souber pensar. Para Freire, saber pensar é duvidar de suas próprias certezas, questionar suas verdades. Se o docente faz isso, terá facilidade de desenvolver em seus alunos o mesmo espírito. O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo (...) Ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos: o em que se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente (p.31).

Ensinar, para Freire, requer aceitar os riscos do desafio do novo, enquanto inovador, enriquecedor, e rejeitar quaisquer formas de discriminação que separe as pessoas em raça, classes... É ter certeza de que faz parte de um processo inconcluso, apesar de saber que o ser humano é um ser condicionado, portanto há sempre possibilidades de interferir na realidade a fim de modificá-la. Acima de tudo, ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (...). O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (p. 66).

É importante que professores e alunos sejam curiosos, instigadores. "É preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache repousado no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano" (p. 96). Faz-se necessário, portanto, que se proporcionem momentos para experiências, para buscas. O professor precisa estar disposto a ouvir, a dialogar, a fazer de suas aulas momentos de liberdade para falar, debater e ser aberto para compreender o querer de seus alunos. Para tanto, é preciso querer bem, gostar do trabalho e do educando. Não com um gostar ou um querer bem ingênuo, que permite atitudes erradas e não impõe limites, ou que sente pena da situação de menos experiente do aluno, ou ainda que deixe tudo como está que o tempo resolve, mas um querer bem pelo ser humano em desenvolvimento que está ao seu lado, a ponto de dedicar-se, de doar-se e de trocar experiências, e um gostar de aprender e de incentivar a aprendizagem, um sentir prazer em ver o aluno descobrindo o conhecimento.

É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever (p. 161).

Nessa obra, portanto, expondo os saberes que considera necessários à prática docente, Paulo Freire orienta ao mesmo tempo em que incentiva os educadores e educadoras a refletirem sobre seus fazeres pedagógicos, modificando aquilo que acharem preciso, mas especialmente aperfeiçoando o trabalho, além de fazerem a cada dia a opção pelo melhor, não de forma ingênua, mas com certeza de que, se há tentativas, há esperanças e possibilidades de mudanças daquilo que em sua visão necessita mudar.

Preciso ainda citar Giroux, autor que me fez conhecer Paulo Freire, através de suas várias e constantes citações à obra desse autor brasileiro. Sendo norteamericano, Giroux fala das escolas de seu país, notadamente as escolas de periferia, seus currículos ocultos e políticas da educação. Ele traz a discussão sobre a desprolaterização docente, estabelecendo parâmetros para professores intelectuais transformadores, aqueles que se tornam mediadores críticos da aprendizagem.

Eni Puccinelle Orlandi é a autora mais presente em toda a obra. Nela eu encontro uma Análise de Discurso que posso trazer para o diálogo com a escola. Seu estudo sobre o silenciamento me traz parâmetros para a análise da situação de descrença e descrédito pela qual vem passando docentes em particular e a instituição escolar de forma ampla. De suas reflexões eu tiro os dispositivos de análise do que seja uma leitura-estar-no-mundo, o não-silenciamento e o reassujeitamento, anteriormente descritos.

Michael Foucault entra com sua análise arqueológica da condição do ser humano diante da natureza social que provoca o assujeitamento e a constituição do corpo dócil, no entanto, paralelo a isso e mesmo sendo oposta a essa ideia, aponta o movimento sempre sincronizado entre a opressão e a resistência, estabelecendo linha tênue e movimento sempre dual entre essas situações. Além disso, esse autor nos conduz à ideia de que a escola, enquanto aparelho ideológico, exerce seu papel de controle social e de comportamentos individuais.

Para falar disso tudo, não poderia deixar de ler Stuart Hall, para entender como as relações sociais têm se alterado nesse momento de pós-modernidade, ou modernidade tardia, como ele mesmo aponta. Estabelecendo novos paradigmas e, por conta disso, novas relações

sociais e institucionais, além da recontagem da historia de nação que se inaugura sob a égide da globalização oposicionada à individualização cada vez maior dos seres compositores das sociedades locais.

Hommi Bhabha, completando essa nova historia e composição social, nos traz a discussão sobre etnia e minorias, que se organizam em movimentos (des)articulados para a imposição de seus ideais.

Roberto Sidnei Macedo, meu professor durante os estudos de doutoramento, através de seus escritos que nos remetem a uma leitura-estar-no-mundo, através de seu não-silenciamento e seus reassujeitamentos, traz para essa pesquisa os caminhos de Hermes, através da etnopesquisa e seus dispositivos de análise aqui utilizados, sua inteligibilidade do sujeito de pesquisa, além das discussões sobre currículo, questão aqui trazida de forma muito tímida, mas que incide fortemente numa leitura que se quer leitura-estar-no-mundo. Sobre a etnografia, esclarecendo que o que se faz nessa pesquisa não é etnografia, mas uso dos dispositivos de análise próprios dela, uma vez que, lançando mão da etnometodologia, tem interesse centrado em compreender como a ordem social se realiza mediante as ações cotidianas, como nos ensina Macedo (2006, p. 68).

Muitos outros autores são citados aqui, mas esses dão as bases para a argumentação que tento defender nesse trabalho.

A literatura, sempre constante em minha vida, sempre, dentro da minha perspectiva, ampliada para além do livro e do canônico, encontra-se presente nesse texto, por conta de sua natureza reflexiva diante dos etnométodos dos sujeitos sociais que interagem socialmente, às vezes de modo atemporal.

3.2 ETNOMÉTODOS E DISCURSO

É possível explicitar diferenças e semelhanças entre as representações e práticas a partir da Análise de Discurso e a etnopesquisa no que concerne à, na e sobre a educação. Isto porque, nos diz Macedo (2004, p. 165), “a linguagem revela, veicula e cria representações cujas formas e significações estão inseridas no contexto social de sua produção e de seu uso”. Ainda segundo esse autor (MACEDO, 2004, p. 30), a etnopesquisa, por estar preocupada com

o *ethos*, do grego ethnos, povo, pessoa, volta-se para o conhecimento das ordens sócio-culturais e suas organizações, focando-se no homem em sociedade. Sendo assim, diz esse autor, é imperativo "descrever para compreender". Essa descrição, continua ele, supõe uma situação de presença, para que haja percepção fina e relacional do fenômeno. Mas essa presença precisa de um cuidado especial dos etnopesquisadores com a necessária suspensão provisória dos preconceitos para poder compreender o fenômeno e, ao mesmo tempo, compreender que, na coleta de dados, na pesquisa de campo, os dados aparecem para a compreensão com todas as suas impurezas, contradições, ambivalências, conforme sempre nos lembra o Professor Roberto Sidnei Macedo em suas aulas e em seus textos.

A abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX quando os cientistas sociais começaram a questionar os métodos então vigentes como modelos para os estudos de fenômenos humanos e naturais, fundamentados numa perspectiva positivista de conhecimento. Os teóricos, então, argumentavam que os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos e que, em ciências sociais, o interesse maior é no entendimento de um fato particular e não na sua explicação causal.

Assim se configura a nova abordagem de pesquisa, chamada de naturalística por alguns e de qualitativa por outros, fundamentada na hermenêutica – que se preocupa com a interpretação dos significados num texto, esse entendido num sentido amplo, levando em conta cada mensagem desse texto e suas inter-relações –; na centralização do foco de pesquisa na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações e na perspectiva idealista-subjetivista que valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo.

Macedo (2009) lembra que há sempre uma cobrança sobre o rigor nas pesquisas etnográficas e naquelas de cunho etnográfico como esta em pauta. Para esse autor, "a busca do rigor significa a busca da *qualidade* epistemológica, metodológica, ética e política, socialmente referenciadas" (grifo do autor) (MACEDO, 2009, p. 75). Ele, ainda, ressalta que "a ideia de rigor para esse jeito de pesquisar não abre mão de exercitar o *perspectivismo* inerente a sua emergência político-epistemológica" (MACEDO, 2009, p. 78) (grifo do autor) mesmo porque o seu caráter é essencialmente da ordem da heterogeneidade.

O maior exercício na pesquisa etnográfica é que o pesquisador precisa deixar de lado visões pré-estabelecidas, padrões de medição, modelos e considerar o fenômeno sala de aula sob o ponto de vista funcional do dia-a-dia e o princípio holístico, que prevê o exame da sala de aula como um todo. Esses princípios, norteando a pesquisa na escola, levam a uma visão mais próxima da realidade no processo ensino-aprendizagem.

Além desses fundamentos, estão presentes, na pesquisa de orientação etnográfica, as ideias do interacionismo simbólico que assume o pressuposto de que a experiência humana é mediada pela interpretação, a qual não se dá de forma autônoma, mas à medida que o indivíduo interage com o outro. Muito similar ao interacionismo simbólico, em antropologia desenvolveu-se um método que ficou conhecido como etnografia, o que Geertz (Apud MACEDO, 2004) define como "a tentativa de descrição da cultura".

Essas concepções têm consequência democrática, diz Macedo (2004, p. 31) radical para o campo das pesquisas antropossociais e em ciências da educação mais precisamente, pois traz para a investigação vozes de segmentos sociais oprimidos e alijados, calados pelos estudos normativos e prescritivos, legitimadores da voz da racionalidade descontextualizada. Sendo o cenário de pesquisa privilegiado a sala de aula e as interações dos atores sociais que nela atuam, essa pesquisa toma como referência os recursos metodológicos da etnopesquisa crítica dos meios educacionais.

A grande contribuição para a educação da etnopesquisa e seus dispositivos de análise é que o pesquisador vai procurar entender um dado universo cultural, usando para isso uma metodologia que envolve registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações. Os dados são considerados sempre inacabados, pois a busca é pela descrição de uma situação dinâmica, o que permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária.

Sendo a linguagem constituinte do ser humano de tal modo que podemos dizer que nada há fora dela e que a linguagem impregna a totalidade da vida humana. Somos seres de linguagem, seres cognoscentes, no sentido em que buscamos entender tudo o que há a nossa volta e sempre com a linguagem, pela linguagem, através da linguagem. É certo, também, como nos ensina Bakhtin, que a língua é arena de lutas, uma vez que estamos sempre procurando convencer o nosso interlocutor a engajar-se em nossas ideias, usando, para isso, das armas que temos como opressores e/ou oprimidos. Esse jogo, nos diz Macedo (2004, p. 129), de interação funciona com regras incessantemente interpretadas e reinterpretadas. E conclui:

> O que tomamos como conhecimento do mundo não é um produto da indução nem da comprovação de hipóteses gerais está radicalmente indexalizado à história, à cultura e ao contexto. (MACEDO, 2004, p. 130)

Concordando com esse autor que a linguagem e discurso são os ingredientes fundamentais para a compreensão da realidade, sua dialética e história, busquei aliar os

etnométodos e a etnometodologia aos aparatos de análise da Análise de Discurso para dar conta do objeto a que me proponho descrever e analisar: a constituição do sujeito-leitor.

3. 3 CENÁRIO E SUJEITOS DA PESQUISA

Estudando a relação sujeito-leitor e leitura, foram descritos e analisados os discursos dos sujeitos interactantes na cena sala de aula com relação à prática da leitura, considerando a importância dessa prática para o desenvolvimento das ações que desembocam em ensino-aprendizado e, mesmo, concordando com os dicionários que põem como sinônimos leitura e estudo. Considero que a leitura é atividade basilar para o aprendizado e a formação cidadã.

A interação com os sujeitos de pesquisa foi realizada em três escolas estaduais de médio porte, orientando-me pelo que diziam os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), não por uma crença cega nos seus resultados, mas por precisar fazer uma delimitação do campo. Segundo portal eletrônico do Ministério da Educação e Cultura[54], o Ideb foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep – Prova Brasil, por exemplo – e em taxas de aprovação. Assim, para que o Ideb de uma escola ou rede cresça é preciso que o estudante aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula. O desempenho da escola é apresentado numa escala de zero a dez. Esse índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota seis em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos.

No momento de desenvolvimento da pesquisa, optei por escolas com diferentes índices na escala Ideb. Uma das escolas apresentava índice inferior ao esperado para 2011, outra apresentava o índice esperado e outra apresentava um índice acima da média esperada, demonstrando já alcançar a média prevista para 2022. A escolha não foi aleatória. Procurei entrar no cenário de pesquisa guiada por colegas de profissão que atuavam em escolas com os índices de meu interesse, assim não me tornaria um corpo tão estranho ao ambiente, uma vez que fui apresentada por um docente pertencente ao quadro. Em uma das escolas eu ainda

[54] Acesso em 14 jun 2013 <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>

atuava como professora da educação básica e tive em meus colegas e estudantes sujeitos de pesquisa bastante receptíveis.

Além desses sujeitos, mais dois foram trazidos para a pesquisa, apesar de não se encontrarem no cenário descrito: estudantes (apenas duas pessoas) do nono ano de duas escolas particulares de médio porte, da Capital Baiana. Essa introdução se deu por considerar que as escolas particulares também fazem parte do senso do Ideb. Mas os dados colhidos não integram totalmente a pesquisa e só aparecem em momentos pontuais, porque não foi possível fazer entrevista com seus professores, nem aplicar da mesma forma os dispositivos de pesquisa aplicados nas escolas públicas: estudo de caso e entrevistas coletivas. Ainda assim, não quis desprezar os dados por considerá-los interessantes para debate.

Escolhi concentrar a pesquisa em um dos segmentos do ensino fundamental, sua finalização, o atual nono ano, entendendo que me daria um quadro sobre o que se desenvolve no ensino fundamental da educação básica. Também por esse segmento fazer parte das avaliações da Prova Brasil, gerando, assim, os índices do Ideb. Sendo o ano que representa o fim da educação fundamental, espera-se que os estudantes apresentem um conjunto de conhecimentos de mundo que facilite um processo de leitura já consolidado, o conhecimento do funcionamento da língua, o principal objetivo do final do ensino fundamental na área de línguas já esteja garantido e o sujeito-leitor já apresente autonomia, o que não vem acontecendo, modo geral, tanto a nível nacional quanto em comparação com outros países com índice de desenvolvimento equivalente, segundo as avaliações anteriormente citadas.

As Escolas Estaduais cenários da pesquisa situam-se nos limites do município de Salvador, Capital da Bahia e tiveram seus nomes suprimidos, pois os resultados encontrados podem, de alguma forma, interferir de forma negativa no processo que se desenvolve nas mesmas e expô-las de alguma forma. Dessa maneira, assim procedemos para assegurar a identidade das instituições e dos sujeitos de pesquisa que nela atuam.

Três escolas apenas não representam o conjunto de escolas da capital baiana, mas, segundo Cançado (1994), os dados obtidos através do método etnográfico mesmo sendo obtidos de um número reduzido de sujeitos da pesquisa, ainda sim é uma quantidade considerável de registros e serve como *frame* de entendimento da realidade mais ampla.

O *corpus* relacionado à informação dada por docentes que atuam no nono ano é composto de um conjunto constituído por um questionário prévio à entrevista e algumas informações quantitativas extraídas do sitio do Inep (ver apêndice), e, também de entrevista semi-estruturada. Tanto os questionários quanto as entrevistas foram colhidas na unidade escolar (UE) cenário da pesquisa, depois de entendimento entre a pesquisadora e docentes.

Importante que se diga que os sujeitos de pesquisa foram avisados e esclarecidos sobre o tema da pesquisa e o destino dos dados e concordaram com a participação, no entanto seus nomes serão ocultados por motivos de salvaguarda de sua imagem.

Também os estudantes que participaram da atividade de produção de leitura foram esclarecidos sobre a pesquisa em desenvolvimento e, da mesma forma, sua identidade será ocultada, sendo referidos por numeração progressiva, conforme a sua participação no diálogo travado. Esses depoimentos foram colhidos na própria escola, em uma aula cedida por cada docente para a composição do *corpus* da presente pesquisa.

A constituição dos sujeitos de pesquisa foi feita considerando os atores sociais que compõem a cena sala de aula, notadamente docentes e discentes, e outros atores que também integraram essa cena de forma mais ou menos intensa, pessoas que povoam o ambiente escolar. No entanto, sendo o foco no sujeito-leitor em situação de sala de aula, a interação foi focada em estudantes do 9º ano e nos docentes que atuam nesse segmento.

Dois cenários de pesquisa foram possíveis por conta da ajuda valiosa de professoras da escola que apresentaram a pesquisadora. Uma das escolas está situada no centro da cidade, numa avenida bastante movimentada na qual convivem pessoas das mais variadas classes sociais. Segundo Cristina Gomes em artigo para o sitio InfoEscola[55], as classes sociais são definidas por "pessoas que têm o **mesmo poder aquisitivo**, a **mesma função**, os **mesmos interesses"** (grifos da autora), com efeito, não se percebe uma discrepância relativa aos discentes que circulam na escola, notadamente todos oriundos das classes de menor poder aquisitivo. Essa escola apresenta índice Ideb muito abaixo do esperado para a própria escola e para o município no momento da pesquisa (2011). Por motivos de preservação da identidade dos sujeitos envolvidos, será denominada ESCOLA PÚBLICA1 (EP1).

A outra escola a que foi possível acesso através da mesma estratégia é uma escola de bairro afastado do centro, onde convivem pessoas de classe média-baixa[56]. É uma escola que, embora os professores sejam, como nas outras, docentes concursados do estado, devem observar, também, as especificidades da Polícia Militar, uma vez que a escola, originalmente, nasceu para atender aos filhos de policiais. O fardamento é diferenciado e regras estabelecidas no ambiente escolar são próprias da lógica militar. Essa escola apresenta índice Ideb acima do esperado para a própria escola e para o município no momento da pesquisa (2011). Por

[55] Acesso em 04 mar 2013> http://www.infoescola.com/sociologia/classes-sociais/

[56] Ainda segundo Cristina Gomes, "A noção de classe média varia de país para país, de acordo com o desenvolvimento econômico, logo existem muitas classes médias diferentes." (grifo da autora)

motivos de preservação da identidade dos sujeitos envolvidos, será denominada ESCOLA PÚBLICA2 (EP2).

Uma terceira escola integrou a pesquisa por conta de a própria pesquisadora fazer parte do quadro docente à época. É uma escola muito organizada que atende a uma comunidade bastante carente. O seu principal diferencial é a participação constante dos pais na escola, uma vez que essa se situa bem próximo à principal via de acesso da comunidade. Essa escola apresenta índice Ideb dentro do esperado para a própria escola e acima do esperado para o município, mas não muito acima, no momento da pesquisa (2011). Por motivos de preservação da identidade dos sujeitos envolvidos, será denominada ESCOLA PÚBLICA3 (EP3).

Todas elas têm, em seu quadro, docentes exclusivamente concursados, seja efetivo, seja por meio de Regime de Direito Administrativo (REDA). As condições físicas das escolas são equivalentes, sendo algumas apresentando uma conservação maior, outras não, mas não muito discrepante. Em todas há uma necessidade de manutenção das portas das salas, sendo que não há possibilidade de serem fechadas, ficando, portanto, reféns de barulhos externos. Em todas há ventiladores, alguns, eventualmente, não funcionam. Em todas se pode contar com o recurso da TV pendrive[57], uma TV colorida, de 29 polegadas com entradas para VHS, DVD, cartão de memória, pendrive - USB - e saídas para caixas de som e projetor de multimídia. Sendo assim, podem-se usar recursos de imagem e som de forma rápida e sem grandes custos. Todas têm laboratório de informática, no entanto, apenas uma delas o laboratório é usado de forma plena. Todas contam com quadro branco e pincel para a escrita, abolindo-se, assim, o giz e lousa verde que causam alergias. A biblioteca, em todas, é bastante modesta, mas pode ser acessada, seja por somente docentes para retirar os livros e levar aos estudantes, seja por ambos. Estudantes das três escolas contam com livros didáticos enviados pelo Mec às escolas públicas. A única coisa que difere a EP3 das demais é o número muito grande de estudantes na sala, diante de um espaço pequeno.

[57] Esses aparelhos foram disponibilizados pelo governo da Bahia para as escolas públicas, tendo como especificidades: TV em cores, modelo TV-29UCSEED, possui entrada para dispositivos USB e leitor de cartões de memória. Os formatos de arquivo multimídia suportados pelo televisor são: Arquivos de vídeo: MPEG (MPEG1, MPEG2), DIVX® E XVID; Arquivos de áudio: MP3 e WMA; Arquivos de imagem: JPEG.

3.4 CAMINHOS DE LER O LEITOR

Tudo o que cala fala
Mais alto ao coração[58].

Uma pesquisa qualitativa tem como objetivo a tentativa de aprofundar o nível de compreensão de um momento que está sendo vivido por um "organismo humano (pessoa, grupo, etc)". A grande contribuição para a educação da pesquisa de cunho etnográfico é que o pesquisador vai procurar entender um dado universo cultural, usando para isso uma metodologia que envolve o outro, suas inteligibilidades, seus etnométodos, através de registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações, grupos focais. Os dados são considerados sempre inacabados, pois a busca é pela descrição de uma situação dinâmica, o que permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária.

Este estudo se propôs a pesquisar a produção de leitura nas salas de aula de Língua Portuguesa, em três Escolas Públicas Estaduais de Salvador, para daí estudar e descrever os resultados a luz das categorias de pesquisa aqui trazidos: não-silenciamento e reassujeitamento, com o intuito de dar voz e fazer falar o que o silêncio político[59] neutraliza, buscando encontrar, nesse processo, a constituição do sujeito-leitor, através da leitura-estar-no-mundo. Visa fazer um contato direto do pesquisador com a situação anteriormente descrita em que se apresenta a educação brasileira, procurando reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária. Os sujeitos envolvidos na pesquisa, sujeitos de leitura, agentes ativos da situação sala de aula, docentes e discentes, participaram com suas concepções e ações pedagógicas com relação à produção de leitura, procurando explicitar saberes e concepções de leitura.

Focando-se no que se conhece hoje como Ensino Fundamental, ou seja, os nove primeiros anos do educando no ambiente escolar regular, notadamente no final dele, o 9º ano, este estudo se propôs pesquisar o jogo das relações interpessoais nos cenários escolhidos para a pesquisa, com foco na relação sujeito-leitor e leitura, para perceber nas linguagens de docentes e discentes sua relação com essa prática, considerando as categorias de análise criadas para a descrição dessa situação particular e desse olhar específico para as práticas de

---

[58] (http://letras.terra.com.br/lulu-santos/35063/> Acesso em 07 set 2011)
[59] Segundo teoria exposta por Orlandi (2007), sinônimo de silenciamento.

leitura que desembocam no enleituramento, tão importante para a constituição do sujeito-leitor.

Por considerar que as relações interpessoais na sala de aula, vistas aqui de forma ampla, considerando as relações de poder sempre fluidas entre opressão e resistência, são relevantes para a aprendizagem e que para provocar autonomia leitora, o/a docente precisa ter autonomia, pois, como assevera Paulo Freire (2010, capa), "ninguém é sujeito da autonomia de ninguém", algumas categorias foram elaboradas a fim de estudar as estruturas de opressão e resistência que se estabelecem entre docentes, discentes, discursos de autoridades, currículo as quais provocam aprendizagens, nem sempre as que se espera. Essas categorias buscam fazer uma descrição filosófica sobre a aprendizagem, considerando, como já foi dito, que "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 1996:23). Essa escolha de pesquisa levou ao levantamento bibliográfico já descrito, procurando definir parâmetros terminológicos para a análise.

As categorias fundantes nessa pesquisa derivam das que emergiram em pesquisa de mestrado (CAMPINHO, 2008) executada pela autora, quando, ao procurar descrever a implantação do livro didático no primeiro ano do ensino médio, percebeu que havia um jogo de poder entre os sujeitos da interação que atuam no cenário sala de aula, provocando neutralização de aprendizagens escolares – aquelas esperadas, presentes no currículo explicitado. Esse jogo de poder sempre se deslocando entre opressão e resistência, se fez perceber em vários âmbitos desse cenário no qual foram incluídas as ações (discursos) governamentais, institucionais, partícipes desse ambiente.

O *copus* foi selecionado através da escuta sensível do que dizem e calam docentes, agentes ativos dessa situação quanto às suas concepções e ações pedagógicas com relação à produção de leitura; através de olhar e escuta sensíveis sobre as ações e reações, silêncios e silenciamentos de discentes, procurando explicitar saberes e concepções de leitura e texto, considerando que esses sujeitos não são, como nos ensina Roberto Macedo (2006), através da citação a Garfinkel, "idiotas culturais". Além disso, as experiências vividas pela própria pesquisadora, ela mesma sujeito da pesquisa, formam o *corpus* que constitui o material de que se vale a mesma para estudar as relações que se estabelecem na sala de aula e como elas podem ou não concorrer para um processo ensino aprendizagem que conduza a leitura-estar-no-mundo.

A investigação foi, então, implementada em três etapas aqui descritas ordenadamente apenas a título de organização didática dos fatos, não dos acontecimentos, mesmo porque em cada escola se apresentou uma realidade própria e essas nuances não foram consideradas

como dado de pesquisa. A primeira etapa foi constituída de estudo histórico-crítico da situação da leitura nas escolas brasileiras e das avaliações externas ao ambiente escolar anteriormente citadas, um estudo bibliográfico exploratório e analítico, procurando perceber as bacias semânticas[60] em que se ancoram, produzindo currículos, silenciamentos e assujeitamentos. Segundo Macedo (2004, p. 171), apesar das zonas de sombra ideológicas, em geral, os documentos oficiais oferecem definições significativas sobre as políticas educacionais de um país, pois, embora sejam elaboradas de forma pouco democrática, representam os desejos e anseios de um povo.

A segunda etapa foi composta de entrevistas semi-estruturadas com um roteiro de questões a serem discutidas com as professoras e os professores que se dispuseram a participar da pesquisa, buscando saber como desenvolvem a produção de leitura na sala de aula. Também nessa etapa, foram feitas entrevistas semi-estruturadas com estudantes do nono ano fundamental para dar voz a esses atores sociais e perceber como atribuem sentidos aos textos e produzem leitura, bem como perceber as suas concepções de aula, leitura, língua, entendendo que esses sujeitos sociais elaboram conceitos e etnométodos para lidar com as situações cotidianas e que isso se configura em situação de relevância para o entendimento das situações de leitura.

A entrevista semi-estruturada foi privilegiada nessa pesquisa por considerá-la um rico e pertinente recurso metodológico para exercitar a escuta sensível para compreensão das realidades humanas. A regra de ouro citada por Macedo (2004, p. 167) foi considerada, uma vez que eu, a pessoa que guiou as entrevistas, tinha sempre o cuidado de me fazer apresentar pelos professores dos estudantes entrevistados ou por colegas docentes, explicando a pesquisa desenvolvida e dialogando anteriormente com os sujeitos de pesquisa, buscando explicitar os meus estudos e buscando a sua colaboração espontânea, acontecendo, inclusive de respeitar aqueles que não quiseram colaborar e usando de dispositivos diferentes com aqueles que solicitavam – não gravar a entrevista, por exemplo.

A entrevista semi-estruturada foi escolhida porque, segundo Macedo (2004, p. 166),

> é flexível, mas também é coordenada, dirigida, e, em alguns aspectos, controlada pelo pesquisador, portanto trata-se de um instrumento com um objetivo visado, projetado, relativamente guiado por uma problemática e por questões de alguma forma já organizadas na estrutura cognitiva do pesquisador.

---

[60] Segundo Maffesoli – revista FAMECOS, n. 23, 2004, a noção de bacia semântica, proposta por Gilbert Durand e inspirada do inconsciente coletivo de Jung, serve para indicar como pequenas coisas podem gerar as coisas mais importantes, é o background no qual cada um se banha sem prestar atenção.

Atenta a isso, procurei realizar um roteiro flexível que desse conta da escuta sensível, mas sempre direcionando a discussão para o tema de interesse da pesquisa.

Na terceira etapa, foi proposta uma atividade de produção de leitura de filme-propaganda, trazendo como recurso de coleta de informações a discussão coletiva realizada sobre um tema, tendo como mediadora a própria pesquisadora, ou seja, foi realizado o que em etnografia, segundo Macedo (2004, p. 178-179) se denomina de grupo focal ou nominal. No entanto, para que houvesse uma simulação de aula e de possibilidade de aplicação empírica do que se defende nesse texto como produção de leitura visando uma leitura-estar-no-mundo, o grupo focal, contradizendo as orientações de Macedo (2004, p. 178), foi composto do total de estudantes presentes à aula em cada uma das escolas, quebrando o princípio de representatividade, mas considerando que "afinal de contas, a prática pedagógica se realiza enquanto prática grupal em todas as suas nuances" (MACEDO, 2004, p. 179). No entanto, como se pode ver adiante nas transcrições, foi mantida a tolerância às ambiguidades, paradoxos, contradições, insuficiências, impaciências, compulsões (MACEDO, p. 179) próprios desse recurso.

Além da entrevista, foram usados mais dois importantes dispositivos de coleta de dados: a observação – presença do olhar, escuta sensível, senso analítico (MACEDO, 2004, p. 151) e diário de campo.

Segundo Macedo (2004, p. 151), o processo de observação não apenas um ato mecânico de registro, ele está inserido num processo de interação - nesse caso, entre pesquisadora, estudantes do 9º ano e docentes desse segmento - e de atribuição de sentidos. Uma vez que não era um corpo completamente estranho à escola, seja porque nela atuava, seja por ter sido levada por um indivíduo do local, foi possível observar as interações ocorrendo de forma mais ou menos naturais nas salas de aula, cenário privilegiado na presente pesquisa.

O diário de campo foi realizado com o intuito de, considerando a experiência na docência nos níveis fundamental e médio e na orientação de estágio da pesquisadora, contribuir para uma descrição mais ampla da cena descrita. Segundo Macedo (2004, p. 195), o diário de campo, ou notas de existência e conhecimento é um aprofundamento reflexivo sobre as experiências vividas no campo de pesquisa e no campo da própria elaboração intelectual do pesquisador, visando apreender de forma profunda e pertinente o contexto do trabalho de investigação. É, enfim, uma meta-reflexão do processo de formação do pesquisador, diz Macedo (2004, p. 197). As observações feitas durante a pesquisa figuram ao longo do texto e podem ser claramente observadas entre os registros dos discursos dos sujeitos de pesquisa.

Os discursos dos sujeitos de pesquisa e aqueles coletados dos documentos oficiais do Mec disponibilizados para internautas foram estudados na perspectiva da Análise de Discurso (AD), considerando os dispositivos de campos discursivos, formações discursivas, formações ideológicas, heterogeneidade discursiva, condições de produção e polissemia. A análise teve foco no tratamento dado à leitura no trabalho em sala de aula, negligenciando outras abordagens feitas usualmente no ensino da língua, enfocando conceitos que deem conta da leitura como produção de sentidos, ressaltando a incompletude da linguagem como característica de todo processo de significação. Incompletude tomada na perspectiva da AD, ou seja, aquela que nos diz que textos e sujeitos são históricos e, que, por isso mesmo, os sentidos podem ser vários, uma vez que elementos externos também interferem nas condições de produção – entendida como as relações entre o interior (linguístico e não-linguístico) e o exterior (ideológico) do discurso.

Esta é, portanto, uma pesquisa de cunho etnográfico, pois tem as características expostas por André (2004) do que seja uma pesquisa de tipo etnográfico em educação, quais sejam:

1) Uso de técnicas associadas à etnografia: foram chamados à pesquisa docentes e discentes com o objetivo de, através da escuta sensível e olhar de analista de discurso, contextualizar a constituição do sujeito-leitor tendo como cenário a sala de aula de língua portuguesa, buscando informações de como se dá o processo de enleituramento nessas aulas. Além de observação participante, uma vez que a pesquisadora tinha, à época da pesquisa, um alto grau de interação com a situação estudada, pois trabalhava ao lado dos sujeitos da pesquisa e teve a si mesmo como elemento de observação;

2) Princípio da interação constante entre pesquisador e objeto pesquisado: a pesquisadora é o sujeito principal de interação e análise de dados. Interagiu diretamente com os colegas docentes e, enquanto mediadora de uma situação pontual de leitura, com estudantes das três escolas pesquisadas. Por diversas vezes houve a intervenção da pesquisadora nas circunstâncias da pesquisa, modificando técnicas, revendo questões, localizando novos sujeitos, revendo metodologias durante o desenrolar do trabalho;

3) Ênfase no processo: a maior ênfase nesta pesquisa está no processo de constituição do sujeito-leitor e seus etnométodos de enleituramento. Todos os discursos trazidos através dos documentos governamentais a esse respeito foram tomados como subsídios de entendimento do contexto, uma vez que, como nos diz Macedo (2009, p. 68), “a etnometodologia é uma teoria do social”;

4) Preocupação com o significado: preocupando-se com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, a pesquisadora tentará retratar a visão pessoal dos participantes neste processo de constituição do leitor na perspectiva da leitura-estar-no-mundo, entendendo que "o ator social não é um idiota cultural" (GARFINKEL, apud MACEDO, 2006, p. 68);

5) Trabalho de campo: uma vez que a pesquisadora era professora lotada em uma das escolas cenário de pesquisa e mantinha contato permanente com os sujeitos de pesquisa, sujeitos de leitura em sua manifestação natural.

Ainda seguindo os pressupostos da pesquisa etnográfica, este trabalho visa à descoberta de novos conceitos, novas formas de entendimento dos processos de constituição do sujeito-leitor, visando a leitura-estar-no-mundo através do não-silenciamento e das possibilidades de reassujeitamento. Nesse sentido, o esquema etnográfico se encaixa com esta pesquisa, uma vez que esta centra a sua preocupação no processo educativo e não em seus fins, muito embora leve em consideração os discursos institucionais que tratam da proficiência e competência leitora de estudantes do ensino fundamental.

Esta pesquisa tem caráter etnográfico uma vez que se fundamenta no contato direto do pesquisador com a situação pesquisada e os sujeitos da pesquisa, focando-se numa situação pontual, mas que pode ser generalizada, permitindo reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária no que concerne ao trabalho com a leitura, notadamente a leitura-estar-no-mundo, na situação de aula de língua, buscando a constituição do sujeito-leitor, pois é esse o objeto fundamental deste trabalho.

Cavalcanti e Lopes (1991) estabeleceram um roteiro para o pesquisador etnográfico, o qual este estudo usará como parâmetro para a pesquisa qualitativa. A saber:

a) Estabelecimento do campo: Escolas selecionadas, considerando os índices do Ideb e focando-se no 9º ano fundamental, turno matutino;

b) Estabelecer o papel e a maneira de entrar nesse campo: sendo a pesquisadora, à época, lotada numa das escolas e tendo a colaboração de colegas professoras, colegas do doutorado que atuam nas outras escolas, não houve dificuldade de acesso. O meu papel na pesquisa foi o de pesquisadora e, em alguns momentos, o de sujeito da pesquisa;

c) Os sujeitos da pesquisa: docentes de Língua Portuguesa em atuação no 9º ano do ensino fundamental e estudantes desse mesmo segmento;

d) Desenvolver um relacionamento entre os sujeitos da pesquisa: este item foi amplamente facilitado por conta do envolvimento da pesquisadora com os cenários de pesquisa e com os atores sociais que atuam nesses ambientes;

e) Coleta de dados: questionário (vide texto associado a informações de incentivo e guia ao docente que o respondeu no Apêndice) e entrevistas gravadas com docentes, entrevistas gravadas com discentes e atividade prática de produção de leitura que realizei com discentes que cederam as entrevistas;

f) Análise do *corpus*: considerando as categorias de análise: leitura-estar-no-mundo, não-silenciamento, reassujeitamento e a gramática, categoria surgida no momento da análise dos dados e que se apresentou de forma intensa como preocupação de docentes e discentes, no sentido de considerarem que as aulas de línguas deveriam focar-se na gramática normativa e em suas orientações, como se esse fosse o caminho para o entendimento da leitura, denotando uma concepção de leitura decifratória;

g) Fazer a interpretação: tentativa de diálogo entre o que dizem os atores sociais chamados para a pesquisa como sujeitos de pesquisa e as categorias acima descritas como relevantes para dar conta de uma leitura de enleituramento, considerando que esse processo não ocorre somente na escola, mas que é papel preponderante dela.

O questionário, composto de questões objetivas e espaço para comentário, foi elaborado seguindo as orientações de Eni Orlandi sobre os processos de produção de leitura.

Na entrevista gravada são feitas perguntas de cunho pessoal tanto sobre a formação docente quanto sobre a sua prática pedagógica, para se fazer um quadro dos professores que atuam nesse segmento e os seus processos de formação para a atuação em sala de aula. Os questionários foram aplicados pela pesquisadora e, em alguns momentos os professores o levaram para casa, para respondê-los a sós, em outras situações optaram em responder em grupos. Alguns nunca foram devolvidos.

Para estudantes, as entrevistas foram feitas em grupo, as perguntas eram lançadas e os menos tímidos respondiam. Os mais tímidos eram instados a responder, mas não coagidos e participaram a seu modo, concordando, discordando com gestos, demonstrando atenção ou distraindo-se dos acontecimentos. As perguntas eram: “O professor/a professora ensina a entender o texto?”; “O que seria para você uma aula perfeita de trabalho com o texto?”; “O que você acha dos textos trazidos para a aula?”; “Que textos você acha que seriam bons para trabalhar na sala?”.

Com as contribuições trazidas por esses sujeitos de pesquisa, utilizei-me da sugestão de roteiro elaborada por Cançado (1994):

a) ler e reler os questionários aplicados, entrevistas feitas e anotações da atividade prática de produção de leitura feita com estudantes do 9º ano;

b) levantar as regularidades[61], aprimorando o foco da pesquisa;

c) descrição de como o professor trabalha a produção de leitura com os seus alunos e que teoria o ampara, mesmo que implicitamente;

d) relacionar esses dados com as categorias de análise trazidas para a presente pesquisa, procurando perceber se elas se mostravam, em que nível, com que frequência, acreditando que elas aparecem na pesquisa.

Sendo assim, através desses procedimentos, este estudo procurou pesquisar o jogo das relações interpessoais nas salas de aula de Língua Portuguesa, considerando-a como aquela que promove, de forma mais intensa, porém não individualmente, uma formação leitora crítica e, por isso, formadora do cidadão autônomo e crítico de que fala Freire em seus textos.

Estudando a relação sujeito-leitor e leitura, foram analisadas as linguagens dos sujeitos da pesquisa com relação à prática da leitura, considerando as categorias de análise propostas e os descritores usados para as avaliações externas ao ambiente escolar, notadamente os da Prova Brasil, a qual tem um dos focos no nono ano, o qual é, aqui, privilegiado porque representa o fim de uma etapa de ensino. Esses dados foram levados em consideração, pois revelam níveis de desempenho abaixo do esperado para alunos egressos do ensino fundamental, quando se espera que o nível básico já tenha sido consolidado e o sujeito-leitor já apresente autonomia, o que não vem acontecendo, modo geral, tanto a nível nacional quanto em comparação com outros países com índice de desenvolvimento equivalente, segundo tais avaliações. A gramática, que não havia sido pensada como discussão relevante para o processo de enleituramento, surge como um aspecto de relevância tanto nos discursos de docentes quanto de discentes e, então, é trazida para a análise, uma vez que as concepções de gramática que regem as aulas foram consideradas, principalmente porque é o conhecimento do funcionamento da língua o principal objetivo do final do ensino fundamental.

[61] Tomar-se-á este termo como sinônimo de formação discursiva tal como foi reformulada por Pêcheux: determina o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada. Considerar-se-á que é nas formações discursivas que se opera o “assujeitamento”, a “interpelação” do sujeito como sujeito ideológico (CHARAUDEAU E MAINGUENEAU 2004, 241)

3.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE: LUPAS PARA LER A LEITURA

Por considerar que as relações interpessoais na sala de aula (vistas aqui de forma ampla, considerando as relações de poder sempre fluidas entre opressão e resistência) são relevantes para a aprendizagem e que para provocar autonomia leitora o/a docente precisa ter autonomia, pois, como assevera Paulo Freire, "ninguém é sujeito da autonomia de ninguém" (FREIRE, 1996, capa), algumas categorias foram elaboradas a fim de estudar as estruturas de opressão e resistência que se estabelecem entre docentes, discentes, discursos de autoridades e gramática as quais provocam aprendizagens, nem sempre as que se espera. Essas categorias explicitam a análise filosófica sobre a aprendizagem que se encontram nas escolas públicas, tendo por base o frame que consiste nas escolas pesquisadas e no *corpus* levantado.

As categorias fundantes nessa pesquisa, como já dito anteriormente, derivam das que emergiram em pesquisa de mestrado (CAMPINHO, 2008) executada pela autora, quando, ao procurar descrever a implantação do livro didático no primeiro ano do ensino médio, percebeu que havia um jogo de poder entre os sujeitos da interação que atuam no cenário sala de aula, provocando neutralização de aprendizagens escolares – aquelas esperadas, presentes no currículo explicitado. Esse jogo de poder sempre se deslocando entre opressão e resistência, se fez perceber em vários âmbitos desse cenário no qual foram incluídas as ações (dizeres) governamentais, institucionais, partícipes desse ambiente.

As categorias usadas na atual pesquisa foram, basicamente, as que se seguem:

NÃO SILENCIAMENTO **–** Como já dito anteriormente, o não silenciamento deriva da política de silêncio, descrita por Orlandi (2007), a qual foi desmembrada em: silêncio constitutivo – para dizer é preciso não-dizer ou uma palavra apaga necessariamente as "outras" palavras; e o silêncio local, referente à censura propriamente dita – aquilo que é proibido dizer em certa conjuntura. O silenciamento é, pois, uma categoria linguística que pode ser considerada tanto como retórica da dominação (a da opressão – no sentido de calar, evitando o que não se quer discutir, questionar), quanto à retórica do oprimido (a da resistência – no sentido de calar quando o outro quer ouvir, ou, até mesmo, trazer outras falas indesejadas).

Nesse sentido, o não silenciamento é a ruptura do discurso pedagógico autoritário, no qual, segundo nos ensina Orlandi (2003, p. 15-16) não existem interlocutores, mas um agente exclusivo do dizer, o que resulta na polissemia contida, gerando o comando,

consequentemente uma obrigação de obediência. Nesse tipo de discurso, muito comum na escola, segundo essa autora e segundo o que pude perceber nos resultados de pesquisa, a interação fica prejudicada, pois a polissemia é contida, provocando mais inculcação que aprendizado. Esse tipo de discurso acaba por provocar sempre resistência, por desconsiderar o outro na interação. Percebi que essa resistência, na sala de aula, prejudica a importante mediação que deve ser feita pelo (a) docente na interação sujeito-leitor e sujeito-autor.

Para que haja o não silenciamento, uma vez rompida a circularidade do discurso pedagógico, como assevera Orlandi (2003), é preciso que o discurso autoritário seja substituído pelo discurso polêmico, no qual os interlocutores assumem seus papéis sem a hierarquia do comando, sem um agente exclusivo do dizer, quando interlocutores sentem-se a vontade para apresentar suas interpretações, conforme suas vivências, suas histórias acumuladas, seus assujeitamentos.

O não-silenciamento ocorre quando as opressões e resistências se anulam e quando o sujeito da linguagem toma a palavra e produz um texto próprio, autônomo e crítico – mesmo considerando que todo texto é o resultado de outros tantos textos, o sujeito não-silenciado faz a escolha consciente e crítica do texto ao qual vai engajar-se.

Para perceber essa categoria em ação é preciso exercer a escuta sensível, dar voz aos sujeitos de interação e perceber em seus etnométodos os modos como resolvem as situações que se colocam para entendimento, no caso em estudo, a produção de leitura de um texto em sua materialidade, com suas nuances, sem precisar que a leitura seja ampla e completa, dado a impossibilidade, por conta da característica de incompletude da linguagem e da situação mesmo em que se coloca a situação de sala de aula: situação de aprendizado, mas percebendo as inferências, a busca por referentes para a ampliação da inteligibilidade da situação textual a que o sujeito-leitor está posto.

O não silenciamento não é situação somente de falar, de interagir verbalmente. Ele pode, também, se apresentar como o silêncio da racionalização, do diálogo interno que provoca uma aprendizagem que gera um conhecimento que se transforma em ação, quando preciso. Paulo Freire explicitava, sempre, que a educação não ocorre no abstrato, de forma independente dos modos objetivos e concretos de vida social e coletiva, o não silenciamento retrata bem essa fala de Freire.

REASSUJEITAMENTO – O termo reassujeitamento, conforme especificado anteriormente, está aqui sendo usado em confronto com o termo assujeitamento, ou seja, ao fato de que o sujeito *está sujeito à* (língua) para *ser sujeito da* (língua) – considerando a preposição, um indicativo de pertencimento. Apesar de sermos sujeitos que pertencem a uma

dada – ou a mais de uma – língua, nós é quem a fazemos, nós nos engajamos a ela, mas não pacificamente. Trazemos com nossa existência no mundo novas configurações para a língua, novos vocábulos e novas formas de dizer. Conforme exposto no item 2.3, podemos e nos rebelamos constantemente contra os assujeitamentos que nos são impostos diariamente e inexoravelmente através da língua.

Reassujeitar-se é rebelar-se quanto ao assujeitamentos a que somos impostos, mas não o movimento de rebeldia pura e simples, pois esse é da ordem do humano. Sendo, ao mesmo tempo ideia e ação, o reassujeitamento depende, ele também, da racionalização, transformando-se em rebeldia pensada, analisada, debatida e escolhida. Estamos sempre assujeitados, pois assujeitamento é condição de ser humano, de viver em grupo, seres sociais que somos. Mas podemos fazer escolhas conscientes – e também inconscientes – de novos engajamentos conforme as situações se nos apresentam. Mas a escolha consciente aqui descrita não se alinha ao que em psicanálise trata, mas de uma situação que não se aparta muito dessa ciência que é a racionalização, o pensar-se ser que é e está no mundo ao modo heideggeriano de pensar o humano.

Reassujeitar-se é fazer outras escolhas, além daquelas que já nos foi imposta e mesmo no lugar destas. Como ocorre? Primordialmente através do diálogo. Quando dialogamos com pessoas, obras literárias, fílmicas, artísticas de modo geral, jornalísticas e que mais circule socialmente, entramos no embate de que fala Bakhtin e tentamos convencer e ao mesmo tempo não se deixar ser convencido pela ideia exposta por nosso interlocutor. Esse embate pode ou não – mas geralmente sim – provocar em nós outras estratégias que não havíamos pensado ainda, uma vez que cada diálogo é um novo exercício de reelaboração de si.

Isso pode ocorrer de forma inconsciente, como de fato, na maioria das vezes ocorre, mas cabe à escola provocar esses encontros entre sujeito-leitor e sujeito-autor e fomentar esses reassujeitamentos, propiciando o pensamento divergente, tão importante nas culturas humanas que, por vezes, são cerceados a todo custo, pois, via de regra, mexem com as estruturas e provocam modificações em todos os âmbitos da conjuntura social.

Dessa forma, o reassujeitamento é da ordem da constituição da cidadania, da formação do sujeito que interage no grupo, criando condições para que este se fortaleça com a participação de todos.

Na sala de aula, para provocar reassujeitamentos o/a docente deve ter consciência de seus próprios assujeitamentos, saber que de alguns não se pode – e não se quer – livrar, respeitar essa característica nos seus interlocutores/interlocutoras, mas apresentar sempre possibilidades para que ocorram e a produção de leitura, através da leitura-estar-no-mundo é

ferramenta muito adequada para que isso ocorra. Ao dialogar com sujeitos-autores, o sujeito-leitor pode trazer seus argumentos e, através da mediação docente, exercitar o seu pensamento divergente, tornando-se cidadão autônomo crítico, capaz de estabelecer laços sociais que torne o convívio humano mais pacífico.

É certo que nem sempre assujeitamentos provocam ações pacíficas e quem sempre ações não pacíficas são maléficas. Aqui não se quer pregar maniqueísmos nem condutas arraigadas. O reassujeitamento não trará somente pacificação e cidadania. Daí a importância dos mediadores no processo de leitura. O/a docente é um desses possíveis mediadores, mas é o que vai dar subsídios para que a leitura se torne inteligível em suas várias nuances: linguística, contextual e psicológica. É através do discurso polêmico e não autoritário, conforme descritos anteriormente que esse movimento pode ser assegurado.

Como se pode explicitar essa categoria na descrição e análise dos discursos dos sujeitos de pesquisa? Através de suas histórias de leituras e de como o que dizem e como fazem a produção de leitura se apresentam nas suas falas.

A abordagem referente à análise do *corpus* levantado junto aos sujeitos de pesquisa: a produção de leitura feita com estudantes de nono ano, a entrevista que concederam e a entrevista junto aos docentes, além de estudo dos documentos (textos) sobre e das avaliações externas ao ambiente escolar e dos documentos oficiais organizadores da prática didática em sala, tais como LDBEN, PCN e Orientações Curriculares tomou por base a Análise de Discurso (AD), considerando os dispositivos de campos discursivos, formações discursivas, formações ideológicas, heterogeneidade discursiva, condições de produção e polissemia, presentes em cada um dos dispositivos acima definidos. A análise teve foco no tratamento dado à leitura no trabalho em sala de aula, privilegiando conceitos que deem conta da leitura como produção de sentidos, ressaltando a gramática, considerada como em Franchi (2006, p. 99) “conjunto de regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com o seu sentido e possibilitam a interpretação” e a incompletude da linguagem como característica de todo processo de significação. Incompletude tomada na perspectiva da AD, ou seja, aquela que nos diz que textos e sujeitos são históricos e, que, por isso mesmo, os sentidos podem ser vários, uma vez que elementos externos também interferem nas condições de produção – entendida como as relações entre o interior (linguístico e não-linguístico) e o exterior (ideológico) do discurso.

4. LEITURA E SILÊNCIO, A LEITURA DO SILÊNCIO

Este estudo buscou pesquisar a produção de leitura nas salas de aula de Língua Portuguesa, em Escolas Públicas Estaduais de Salvador, tendo como recorte três escolas, para daí estudar e analisar os resultados, com o intuito de dar voz e fazer falar o que o silêncio político, o silenciamento, neutraliza. Ao estudar a situação em que se apresenta o ensino-aprendizagem da produção de leitura nas salas de aula da educação pública brasileira, procuramos reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária, notadamente no tocante às aulas de língua materna, considerada, enquanto componente curricular, de extrema importância, uma vez que promove o letramento linguístico, ou seja, segundo Soares (2010, p.17-18), a condição que o indivíduo ou grupo social passam a ter de agir socialmente, culturalmente, politicamente, economicamente, cognitivamente, linguisticamente. Enfim, é o conjunto de ações e reações geradas no ser que lê e escreve em seu contexto amplo e que produzem inteligibilidade do mundo.

A constituição dos sujeitos em uma pesquisa de base etnográfica sempre é um exercício para "compreender a si mesmo como vivo num mundo onde se pode, por contraste com o outro, desenhar os seus contornos" (KILANI, Apud MACEDO, 2006, p. 24), sendo assim, pesquisar é sempre pesquisar-se, trazendo o outro para a ampliação do entendimento de si. Portanto, todo pesquisador é sempre sujeito de sua própria pesquisa. No entanto, há que se observar o rigor com que a pesquisa deve ser desenvolvida, no sentido defendido por Macedo (2009, p. 75) quando diz que "a busca do rigor significa a busca da *qualidade* epistemológica, metodológica, ética e política, socialmente referenciadas, da pesquisa qualitativa" (grifo do autor). Esse autor defende, para o bem do rigor, a aceitação de que todo conhecimento culturalmente produzido é legítimo e que todo ator social desenvolve etnométodos, ou seja, como já dito, modos, jeitos, maneiras de compreender o mundo e resolver os impasses da vida. Esse autor, ainda, nega, nesse tipo de pesquisa, rigidez e neutralismo a-político. Nesse sentido, há uma concordância com os "saberes necessários à prática educativa" (FREIRE, 1996, capa), apresentados por Freire e que regem a ideia de educação e ensino-aprendizagem neste texto. O presente capítulo apresentará os resultados de pesquisa através dos sujeitos de pesquisa e do olhar em perspectiva da pesquisadora.

4.1 SILENCIAMENTO E FORMAÇÃO CIDADÃ

Sem querer um conceito rígido de leitura e leitor, visto que a análise trazida para este texto, embora faça um esforço para neutralizá-los, entende que devam ser considerados fatores como o contexto, as condições de produção, ideologia e tudo o mais que interpela o sujeito social e, consequentemente, as ações que esse produz e provoca, propomos apreender a singularidade sem perder de vista a possibilidade de construir uma generalidade a respeito dos conceitos aqui tratados.

Concordando com Orlandi (2003, p. 190) que a leitura é discurso e, por ser discurso, essa atividade tão intrínseca ao ser humano, é intervalar, é, como discute Orlandi (2003), regida pela relação com outros textos, o que faz com que o texto seja compreendido ou não por determinados sujeitos, a depender se seus conhecimentos prévios, seus conhecimentos linguísticos, seu conhecimento da estrutura textual. Dessa forma, temos, em processo de interação, o sujeito-leitor e o sujeito-autor, ambos dialogando com suas condições de produção, as condições de produção do texto e com outros textos e suas condições de produção. Porque os leitores, por serem leitores, são seres de linguagem, se constituem pela linguagem, através da linguagem, com a linguagem e, até, apesar da linguagem. Essa relação de trocas que se estabelece na leitura promove uma interpelação do sujeito e incide na sua autoimagem e, por conseguinte, na sua identidade, pois, "o leitor, na medida em que lê, se constitui, se representa, se identifica" (ORLANDI, 2003, p. 185), no sentido expresso por Freire (1996, p. 57-58), bem heideggerianamente, quando diz que "para mulheres e homens, *estar no mundo* necessariamente significa *estar com o mundo*" (grifos do autor). Nesse sentido, estudantes na escola básica precisam ter acesso a bens culturais variados, inclusive os locais, para lhes dar significados e relacioná-los com o mundo, provocando o sentimento de pertença e de ser-no-mundo. Mas essa ação não pode ser homogeneizadora, como vem ocorrendo nas escolas e contra a qual estudantes vêm se rebelando, posto que são indivíduos e travam constante luta por essa individuação, enquanto lutam por permanecer no grupo[62]. Daí a grande importância do processo de produção de leitura, momento de reelaboração de si no confronto com o outro, o sujeito-autor, o qual, também, é sujeito em processo[63].

---

[62] Segundo Orlandi (2003, p. 187), "Há uma contradição inerente à noção de sujeito que vem da relação entre identidade e alteridade". É nesse espaço que se trava a luta aqui referida.

[63] Aqui caberia uma discussão sobre a ilusão do sujeito como fonte do dizer, quando na verdade o seu dizer nasce em outrem, mas essa ideia será deixada implícita para não se perder a ideia principal tratada neste momento.

No entanto, a proposta de produção de leitura, enfocando conceitos que deem conta da leitura como produção de sentidos, ressaltando a incompletude da linguagem como característica de todo processo de significação não é uma atividade que faça parte ainda da formação do estudante de letras, haja vista que componentes curriculares como Análise do Discurso ou Linguística textual ou Teorias da Enunciação ainda não são amplamente encontradas nos cursos de letras no território brasileiro, ou, quando o são, apresentam-se como componentes optativos, alijados de sua real importância no panorama dos estudos linguísticos onde se encontram o funcionalismo, gerativismo, estruturalismo, por exemplo. Sendo assim, temos que concordar com Bortoni-Ricardo (2010, p. 17) quando relata que "além das dificuldades inerentes ao trabalho pedagógico, temos que considerar também que a formação de professores em nosso país vem negligenciando dimensões de natureza mais prática...".

Necessitávamos, dizia Freire (1967), ao relatar as suas experiências com a alfabetização de adultos em meados do século passado, no Brasil, de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política. E ainda a necessitamos, pois a educação libertadora não se concretizou no Brasil, isso porque os dois sujeitos principais da escola ainda não deixaram de ser objeto, para se tornarem sujeitos. Para que essa pedagogia se concretize é preciso uma educação corajosa (1967, p. 93) e para que essa aconteça, é preciso ter havido antes a formação do formador que o levasse à coragem, que o libertasse do dualismo, que abrisse as portas ao pensamento divergente, considerando o aprendente como ser inteligente e produtivo, como cidadão crítico e consciente de sua ecoexistência[64]. A educação, diz Freire (1967, p. 97), é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade não pode fugir à discussão criadora sob pena de ser uma farsa.

Já nos idos da década de sessenta do século XX, Paulo Freire alertava para os déficits quantitativos e qualitativos de nossa educação. Hoje, já na segunda década do século XXI, encontramo-nos ainda nessa mesma realidade, ainda não alcançamos uma educação com o povo e não para o povo, como preconizava esse autor. Freire, preocupado em que os sujeitos da educação cada vez se tornassem mais sujeitos e menos objetos, ensinava que "quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos

[64] Conforme nos ensina Edgar Morin, no texto: Da necessidade de um pensamento complexo. "Princípio de auto-eco-organização (autonomia/dependência): os seres vivos são auto-organizadores que se autoproduzem incessantemente, e através disso despendem energia para salvaguardar a própria autonomia. Como têm necessidade de extrair energia, informação e organização no próprio meio ambiente, a autonomia deles é inseparável dessa dependência, e torna-se imperativo concebê-los como auto-eco-organizadores. Acesso em 07 mar 2013 > http://www.ouviroevento.pro.br/leiturassugeridas/EM_Da_necessidade.htm

superficialmente os assuntos" (FREIRE, 1967, p. 96). E dizia ainda: "Precisamos apostar numa educação que não se desvincule da vida, que não seja só palavra milagrosamente esvaziada da realidade." (FREIRE, 1967, p. 94-95) e este é o maior desafio da atualidade, pois nela educando e educador não se veem, não se encontram.

Considerando a microfísica do poder descrita por Foucault, a ideia de coisificação e apatia se relativiza, pois a ideia desse autor conduz ao pensamento não dualista que transita entre opressão e resistência, assim definido:

> ... o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma "apropriação", mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou a conquista que se apodera de um domínio. Temos em suma que admitir que esse poder se exerce mais que se possui, que não é o "privilégio" adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas — efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados. (FOUCAULT, 1997, p. 26)

Desse modo, a ideia do poder se dispersa e se amplia, vagando entre a opressão e a resistência. Sendo assim, esses sujeitos resistiam a seu jeito. Eles engajam-se no que Bourdieu (2011) chama de poder simbólico, ou seja, aquele que é invisível e só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. No entanto, é na escola que o fomento dessas relações de poder precisam ser norteadas e nunca anuladas ou, pior, silenciadas, é ali que elas precisam ser visibilizadas, para que o sujeito social e ecológico dele faça uso consciente, tornando-se cidadão, posto que concorram para formação de identidades individuais, locais e globais.

Pensando o papel de docência e as ideias de Hall (2005), muito embora compreendendo que a descrição que esse autor faz das concepções de sujeito e identidade não têm marcação temporal, embora possa ser historicamente marcada, ou seja, compreendendo que em alguns momentos emerge de forma mais marcante uma das descrições, mas elas não estão presas a esses momentos, podendo haver descrições que ocorrem simultaneamente, podemos pensar uma descrição histórica do papel social do sujeito da docência na nossa sociedade.

Traçando um paralelo entre o sujeito-da-razão, o sujeito cartesiano, indivíduo uno em Hall (2005, p. 23) e a ideia de professor como o dono e detentor do saber, encontramos um ator social que produz conhecimentos e que tem respostas para as perguntas, tirando da

ignorância seus pupilos. Nesse sentido, o pupilo é ser de inocência e de recepção apática de um conhecimento que é marcado como único e imutável.

Já na concepção mais social do sujeito biologizado, centrado no conhecimento, o professor tem missão de passar adiante o conhecimento produzido pelos cientistas, cada um em sua área. O dono do saber se transforma em dono de um saber determinado. Os estudantes, vistos como seres irracionais, movidos pelos instintos, precisam sair do horror da ignorância em que se encontram, através de memorização e mostrar esse conhecimento compartimentalizado somente quando solicitado, sendo capaz de repetir uma ideia determinada de conhecimento.

Na concepção do sujeito pós-moderno e descentrado, o foco recai na interação, posto que as relações hierárquicas sejam fluidas e o conhecimento centrado na prática. Nesse sentido, o professor deve ser capaz de articular conhecimentos, dando-lhe sentido prático. O conhecimento é interação e variado. O estudante, nessa perspectiva, é sujeito de interação que também tem conhecimentos, conforme nos ensina Freire (1996): o professor aprende ao ensinar e o aluno ensina ao aprender.

Obviamente, essas concepções, aqui colocadas, como já foi dito, não podem obedecer a uma marcação temporal, nem epistemológica. São concepções apresentadas separadamente por questões didáticas, mas que fluem nos indivíduos, apresentando-se mais ou menos emergentes em determinadas situações.

Para Freire (1967, p. 36), todo o empenho deve ser na “busca do homem-sujeito que, necessariamente implicaria em uma sociedade também sujeito”, pois é preciso estar no mundo e com o mundo (1967, p. 39). Sendo assim, entende-se que o silenciamento está na sociedade, produzido por ela e fomentado por ela, sendo por ela mesma, sempre tensionado, por isso faz parte inerente da instituição escolar e da formação cidadã. No entanto, cabe aos sujeitos implicados no processo ensino-aprendizagem contestar esses silenciamentos, revendo-os sempre de forma crítica e, assim, formar cidadãos – e se formar – com autonomia, consciência ecológica e participação política na sociedade, dessa forma, fomentando reassujeitamentos através da leitura-estar-no-mundo.

4.1.1 Quem sai vencedor nas lutas faladas e silenciadas na sala de aula?

– Ao vencedor, as batatas! (ASSIS, 1969, p. 235)

Uma primeira e rápida resposta a essa pergunta seria atribuir ao mais forte política e ideologicamente a vitória. E quem seria o mais forte? Uma vez que, assim como admite o próprio Machado de Assis, "a palavra", vencedor, dá "o sentido vago da luta e da vitória" (ASSIS, 1969, P. 235). No entanto, nessa situação, uma vitória, o que consequentemente remete a uma derrota, não concorre pedagogicamente para um processo de ensino-aprendizagem que resulte em cidadãos críticos e autônomos, ecologicamente implicados, pelo menos não a maioria, não até agora na história da escola brasileira, salvo exceção de uns poucos.

Uma situação que concorre de forma bastante incisiva para essa situação é a tendência de apagamento da voz do professor, através de políticas paternalistas de apresentar normas e procedimentos, além do próprio planejamento da aula, através do livro didático, provocando a homogeneização do saber, a padronização da cultura, o apagamento da individualidade – e aqui me refiro aos dois principais atores da cena sala de aula. Geralmente as pesquisas desenvolvidas em ambiente escolar apontam para a má formação do docente, mas, se esse é o problema, por que não investir em formação de mais qualidade, ao invés de "ampará-los" em sua má formação? Uma possível leitura que se faz desses todos discursos é de descrença por este profissional. Em AD discute-se que a prática científica não está segmentada da prática política e vice-versa. Ambas são determinadas pelas condições sócio-históricas e ideológicas de uma dada formação social. Nessa visão, o discurso dos cientistas da linguagem, que assinam as orientações governamentais, nada mais é do que o discurso do poder impondo metas e objetivos a serem alcançados, industrializando a escola, um espaço que deveria ser o da construção de conhecimento. Proletarizando o ensino, como discute Giroux (1997) em seus textos, apontando para uma pedagogia crítica da aprendizagem.

Aos estudantes é reservado espaço ainda mais silencioso do que o do professor. Enquanto esse – eventualmente – ainda é chamado para dar a sua opinião, àquele só resta calar e aceitar[65]. Embora nem se calem, nem aceitem e, a seu modo, contestem – uma

[65] Mesmo neste trabalho a voz do aluno é trazida de forma muito apagada, mesmo porque não é a isso que se propõe a presente pesquisa. A literatura ligada à crítica a educação é carente desta análise.

contestação, é verdade, um tanto desarticulada e no sentido de não promover nem prever uma mudança de atitude coletiva consciente e crítica.

Orlandi (2001) adota a posição de que “somos sujeitos simbólicos vivendo espaços histórico-sociais”. Trazendo essa perspectiva para o viés do estudo do silenciamento, pode-se chegar às indagações: Por que o aluno cala-se diante do discurso autoritário do professor? Por que ele não se cala e contesta de forma tão desarticulada que mais parece um silenciamento? Por que se silencia a leitura na escola? Por que o professor, em vários momentos, escolhe calar-se e repetir os discursos de outrem? Por que silencia suas próprias leituras? Na perspectiva de que o silenciamento, como nos apresenta Orlandi (2007), é improdutivo para o que se espera da educação na atualidade, é preciso que seja pensado, discutido, debatido, para que entre em seu lugar o diálogo, posto aqui como oposto ao silêncio, em seu aspecto de silenciamento, ou seja, o não-silenciamento, entendendo que o sujeito se constitui enquanto tal através da linguagem, mas que, sendo sujeito de linguagem pode rebelar-se e reassujeitar-se através das leituras que faz, por que esse processo não se explicita na escola? Por que não é incentivado de modo explícito e consciente?

Sendo assim, como exigir dos alunos das alunas a capacidade leitora em “analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências, enfocando competências que serão relevantes para suas vidas futuras”, como propõem o PISA, ou que “demonstrem habilidades de leitura de textos argumentativos mais complexos, relacionem tese e argumentos em textos longos, estabeleçam relação de causa e consequência, identifiquem efeitos de ironia ou humor em textos variados, efeitos de sentidos decorrentes do uso de uma palavra, expressão e da pontuação, além de reconhecerem marcas linguísticas do código de um grupo social” como espera a Prova Brasil, se, em sala de aula, o livro didático, através do uso que se faz dele não conduzem à consecução desses objetivos? Se na escola o aluno é levado a apagar a sua constituição leitora, pois é pouco requisitada? Se a voz do professor é apagada da cena político-educacional, alijado de atuar ativamente nas decisões que concernem ao ensino: quantos professores foram ouvidos sobre os PCN, quantas e quais sugestões deles foram levadas em consideração? Estes dados não são disponibilizados.

Possíveis vencedores dessa luta seriam, de modo amplo, a sociedade e, em particular, os atores sociais que atuam na sala de aula, mais notadamente estudantes de escolas públicas, sejam eles do ensino noturno ou do diurno, a quem deve ser possível não só o acesso ao desenvolvimento de habilidades e competências em leitura que o levem à cidadania, mas o acesso ao direito básico a uma formação que lhes dê possibilidade de praticar – na escola, no trabalho e na vida – o que é da natureza do ser humano: ser-humano-no-mundo, respeitando

sua ecoexistência. Desta forma, talvez, os resultados apresentados por programas tão amplos e centralizados de avaliação não apresentassem resultados tão aquém do esperado.

Tal como na história contada por Quincas Borba a Rubião, aludida na epígrafe, as lutas faladas e silenciadas na sala de aula são lutas pela sobrevivência, por isso, aos vencedores não cabem prêmios, o grande prêmio é justamente a batalha e o que se aprende com ela.

4.2 O QUE FALAM E CALAM OS ATORES SOCIAIS QUE INTERAGEM NA AULA DE LEITURA

Essa pesquisa contou com um *corpus* variado, cedido por sujeitos de pesquisa, sujeitos da aprendizagem que interagem nas salas de aulas das escolas públicas da Capital Baiana, além do diário de campo e escuta sensível. Ao iniciar pesquisas na sala de aula, foi possível perceber um movimento contraditório que estava entre o desejo de falar o que sempre está fadado ao silêncio e à censura e um medo que é ao mesmo tempo racional e mitológico, pois paira na escola o fantasma da revanche, da vingança que se consubstancia na forma de advertências ou realocamento involuntário de docentes ou na forma de notas insatisfatórias para discentes ou outras sansões. Mito ou realidade, fato é que há uma dificuldade em conversar com atores que integram na cena sala de aula, pois a punição parecer fazer parte do cenário.

Nas três escolas, foram realizadas três atividades, para a interação com os sujeitos de pesquisa e constituição de *corpus* para entendimento dos procedimentos de leitura realizados nesses cenários, conforme anteriormente detalhado. Aqui são apresentados esses procedimentos excluindo qualquer hierarquia entre eles, e sem observar a ordem cronológica com que ocorreram. Em cada ambiente, a metodologia variou, conforme as situações foram se apresentando.

Uma das atividades foi fazer uma produção de leitura de um filme-propaganda[66] que tem como pano de fundo imagens enquanto um narrador apresenta um texto baseado no livro de Guiomar de Grammont, historiadora, escritora, dramaturga e filósofa mineira, Ler devia ser proibido[67]. As imagens dialogam com o texto de forma bastante simbólica, deixando claro

---

[66] Endereço de acesso< http://youtu.be/iRDoRN8wJ_w > acesso em 07 mar 2013
[67] Acesso em 04 mar 2013 > http://www.leialivro.com.br/ler-devia-ser-proibido/#ixzz2MZs9Ouue

o teor irônico do texto, que se segue, mostrando imagens que destoam do que é dito, revelando a ironia. O título é apresentado em letras negritadas em preto, exceto pela palavra "proibido" que figura em vermelho. Apresentar o texto é importantíssimo para o entendimento das discussões travadas com discentes.

> ***Ler devia ser proibido***
> Pensando a respeito, eu acho que ler devia ser proibido.
> Nada contra quem lê, mas de certas coisas não se duvida e ler não é nada bom.
> A leitura nos torna incapazes de suportar a realidade, a leitura tira o homem de sua vida pacata e o transporta a lugares nada convencionais.
> Para uma criança o perigo é ainda maior porque ela pode crescer inconformada com os problemas do mundo e querer até mudá-lo. Dá para imaginar?
> E outra coisa: ler pode estimular a criatividade e você não quer ver uma criancinha bancando geniozinho por aí, né?
> Além disso, a leitura pode tornar o homem mais consciente e ia ser uma confusão se todo o mundo resolvesse exigir o que merece.
> Nada de vagar pelos caminhos da imaginação, simplesmente porque leu um bom livro.
> Há quem diga que ler engrandece, mas eu não conheço um caso sequer.
> Quer um conselho? Silêncio.
> Ler só serve aos sonhadores e sua vida não é uma brincadeira.
> Cuidado, ler pode tornar as pessoas perigosamente mais humanas.

Após a exposição do filme-propaganda que dura um minuto e meio, a pesquisadora promove uma produção de leitura com estudantes, sempre do nono ano, discutindo as ideias apresentadas no texto oral e no texto imagético e os contrastes entre elas, partindo sempre do título e do fato simbólico da palavra "proibido" aparecer em cor vermelha, diferente das demais palavras do título que aparecem em preto. A produção de leitura foi conduzida, invariavelmente, pela seguinte sequência didática: apresentação do título, fazendo levantamento de hipóteses sobre o que se pode inferir sobre o título e o uso simbólico da cor vermelha na palavra proibido. Depois o filme é projetado sem interrupções e, após a projeção, são feitas algumas perguntas norteadas pelas respostas que são dadas à pergunta principal: "Qual a ideia sobre leitura presente no texto?" As respostas são ouvidas e instigadas mais ideias a respeito sem que se chegue a nenhuma ideia específica. Depois o filme é projetado com paradas para a leitura das imagens, atribuindo referentes a elas: quem é Albert Aistein, a história do filme ET, o extraterrestre e seu diretor Steven Spilberg, Nelson Mandela, entre outros. Após essas inferências, os/as estudantes são instados a dizer o que pensam sobre leitura.

Após a atividade de produção de leitura em que se objetiva ver o nível de ingenuidade do sujeito-leitor com relação ao texto, é feita uma entrevista grupal, onde algumas perguntas

norteiam a visão de discentes sobre as aulas de língua portuguesa. Tais como: como é feita a aula de leitura? O professor ensina a ler o texto? O que seria para você uma aula de leitura perfeita? O que você acha dos textos trazidos para a aula? Que textos seriam bons para a aula de leitura? Outras perguntas surgiram da necessidade durante a interação.

Foi, também, realizada entrevista aberta, semi-estruturada[68] com docentes desse segmento, nem sempre com o próprio docente da turma pesquisada.

A seguir, encontram-se os diálogos travados com os sujeitos de pesquisa em seus contextos e considerando os mesmos. Por uma questão meramente didática, esses dados serão apresentados um a um por escolas.

4.2.1 Produção de leitura do filme-propaganda

O primeiro *corpus* apresentado a seguir encontra-se em formato de diário de campo, relatando as impressões da pesquisadora no cenário da pesquisa, em interação direta com os sujeitos da pesquisa. Poucas interferências foram feitas com relação à produção da leitura, pois o objetivo mesmo era perceber como ocorre esse processo.

EP1

> Ao chegar à escola, uma realidade já se apresentava bastante singular: alunos e alunas da escola só podem entrar no colégio se o professora/professora já estiver na casa. Perguntado o motivo a uma funcionária, foi revelado que a escola assim procede para que não haja depredações. Conseguir usar o aparelho foi, também, uma experiência singular. A única das três escolas pesquisadas que não tem TV Pendrive nas salas de aula, mantém o aparelho numa sala que serve, também, como laboratório de informática, uma sala com muitas carteiras, um balcão que circunda as paredes onde se encontram computadores instalados. Não tenho notícias da sua real funcionalidade. Na sala tem, também, três TVs Pendrives. Estudantes a postos, ligamos o aparelho, ajustamos o vídeo e apresentei-me – e nesse momento os estudantes ficaram bem atentos – pedi a eles que me ajudassem na pesquisa e quando falei sobre leitura, pela reação da maioria, pareceu-me que eles acharam que falaríamos sobre alfabetização, ou leitura decifratória, então esclareci que o foco era o trabalho com texto na aula, eles então, passaram a reclamar que só trabalhavam com poemas e não com textos mais elaborados (palavras deles). Então tomei a palavra para dizer que veríamos um pequeno filme para motivar o nosso debate, eles silenciaram e eu iniciei o filme "Ler devia ser proibido". Eles demonstraram não conhecer alguns referentes e fizeram leituras descontextualizadas, inferi isso a partir das risadas e

[68] Modelo de perguntas norteadoras da entrevista no apêndice

> comentários do tipo: “que bicho feio” – referindo-se ao personagem ET do filme e do comentário de “conheço esse cara, ele é baiano” para Nelson Mandela. Após o filme fiz um breve comentário sobre o mesmo, chamando atenção para a falta de concordância entre o que era dito e as imagens que eram mostradas. Conduzi a produção de leitura para a reflexão sobre o título, o qual aparece com a palavra “proibido” em destaque vermelho, enquanto as outras figuram em preto. Diante da pergunta sobre o que podemos entender sobre essa marcação, a resposta veio na forma de silenciamento, ou seja, eles trouxeram outros diálogos em lugar das reflexões pertinentes, tais como: “por que ele quis”. Esse comportamento dirige ao pensamento de assujeitamento marcado pela ideia de que há uma entidade “ele” que é o dono do dizer, a quem não se deve contestar, bem próximo do discurso pedagógico descrito por Orlandi (2003, p. 15). Foi difícil trazer os/as estudantes para um debate lógico, centrado no discurso presente no texto, o que me fez inferir que essa não é uma prática constante nessa turma, uma vez que já passei por situações como essa em outros momentos como regente de classe. A produção de leitura foi muito aquém do esperado para a idade/ano e o posicionamento intercrítico e situacionado não se fizeram percebidos, indicando um processo de enleituramento elementar, concorrendo para o apagamento da voz do sujeito-leitor.

De estudantes do 9º (nono) ano, espera-se que sejam capazes de uma produção de leitura-estar-no-mundo, colocando-se como interlocutor intercrítico do texto, percebendo o uso de linguagem figurada, estabelecendo relação de causa e efeito entre as diversas linguagens presentes num texto, afinal, os textos que circulam socialmente apresentam graus variados de intertextualidades e mesclam linguagens constantemente. Pelo início da atividade, percebe-se que aqueles estudantes ainda se encontram num grau elementar de letramento, quase próximo à alfabetização, quando a decifração do código é o objetivo mais esperado na leitura.

A mesma experiência na EP2 revelou várias nuances que obviamente refletem nos resultados, mas que não deveriam, pensando-se em uma leitura-estar-no-mundo. A princípio, a professora que fez possível a entrada no cenário de pesquisa fez uma série de advertências à pesquisadora, com relação à vestimenta e comportamentos esperados naquele recinto, conforme as orientações enviadas por email:

> **Sobre o modo de se apresentar (vestuário):** Parece piada, mas é sério. Lá temos alguns regulamentos - o que podemos e o que não podemos vestir para ter acesso à escola. Várias pessoas são barradas na portaria e não entram mesmo, por causa da roupa que estão usando. Esta semana um estagiário meu (apesar de minhas orientações) foi barrado e teve a brilhante ideia de alugar a camisa do vendedor de pipoca que fica em frente ao SENAI. Bem, sei que o seu estilo é bem discreto e que você sabe que há regulamentos quanto ao modo de se apresentar em instituições públicas, mas Salvador é uma cidade quente e já estamos na primavera, então é natural usarmos roupas mais leves e com pouco pano, porém para não ser barrada (rsrsrsrs), evite: roupas muito sensuais - calças apertadas, cintura baixa com blusa curta, blusas sem mangas e decotadas, vestidos sensuais, coisas assim. Sugiro algo básico: jeans e blusa que não chame a atenção dos alunos e dos

> próprios militares (rsrsrsrs). É uma onda, menina. (texto da informante e também sujeito da pesquisa e, por conta disso, tem seus dados suprimidos)

Todo esse cuidado, não foi o bastante para os estranhamentos que se seguiram e são relatados abaixo:

EP2

> Quando a professora adentra a sala, todos os estudantes se levantam e o xerife da sala (posto equivalente a líder de sala, numa realidade militar seria o sargento), apresenta a sala à professora, declarando se esta está sem alterações (ou seja, se os estudantes obedecem às indicações de local para sentar previamente indicado). Estando sem alterações, a professora dá o comando de descansar. Ela pede para que eles arrumem a sala. Antes que eles o façam, passa um militar e vê que um aluno está falando alto. O militar chama o estudante e esse disse que não iria se levantar. Então o militar – não sei patente – pergunta pelo xerife da sala, esse se apresenta e o militar diz que o aluno "rebelde" deve fazer parte da equipe de limpeza. Quando ele tenta rebelar-se, o militar adverte: "não piore a sua situação"!
> Passada essa situação, a professora me apresenta aos seus estudantes e eu apresento a minha pesquisa e solicito a ajuda deles. Eles foram receptivos à minha proposta e, inclusive me ajudaram no manuseio da TV Pendrive. Nessa escola, a leitura do filme-propaganda se deu de forma fluida e sem percalços. Os/as estudantes conheciam as personagens que dialogavam com o texto narrado e mostraram muita criticidade ao debater sobre o que viram, percebendo, sem que eu precisasse fazer nenhuma interferência, a ironia subjacente e as intertextualidades sugeridas.

Podem-se levantar várias hipóteses para encontrar um motivo que faz com que estudantes do mesmo segmento, em condições aparentemente as mesmas: escola pública, mesmo ambiente arquitetônico e professores que passaram pelo mesmo processo de admissão: concurso público[69], tenham resultados tão diferentes relacionados às avaliações externas. Poderíamos duvidar das avaliações: sua metodologia, seu foco, sua abordagem, mas, conforme relatado, houve mesmo uma dificuldade em atribuir sentidos ao texto na EP1, principalmente porque os estudantes não conseguiam identificar as personagens que fazem parte da cultura geral de nosso tempo. Facilmente os estudantes que são, de certa forma, reprimidos em seus comportamentos espontâneos de adolescentes, mas que vivem a escola de forma intensa e são respeitados em seu direito de ter aulas – uma vez que o índice de faltas de professores nessa escola é baixíssimo, conforme relatou uma professora que fez parte do quadro docente da escola por muitos anos – conseguiram atribuir sentidos ao texto e dar conta do seu entendimento. Por outro lado, estudantes cuja presença deve ser vigiada nas dependências da escola, que sofrem repressão muitíssimo atenuada em seus arroubos de

[69] Alguns poucos professores são militares com dedicação exclusiva e estudantes dessa escola são selecionados em prova de admissão, mas suas condições sociais são equivalentes a dos outros estudantes das outras escolas.

adolescência e que não são respeitados em seu direito de ter aulas – mais uma vez ouvi uma das professoras da escola para chegar a essa conclusão – não atendem ao que se espera de quem conclui o primeiro ciclo no ensino fundamental.

Fato é que na EP2 foi possível perceber uma dinâmica de leitura-estar-no-mundo em que não há o apagamento da voz do sujeito-leitor no processo de atribuição de sentidos ao texto.

Na EP3, a situação é um pouco diferente das outras duas apresentadas, uma vez que a escola, embora siga regras rígidas de convivência e que imponha limites restritivos de circulação no ambiente escolar, tem uma política de acolhimento e participação dos pais e alunos. A escola tem uma política bastante marcada de incentivo à leitura e, motivada por uma das professoras, desenvolve o projeto Encontros e Encantos, onde trabalha diversos gêneros textuais e incentiva a leitura e o trabalho de produção de leitura.

EP3

> Como nas outras escolas, iniciei apresentando-me, no entanto os estudantes já me conheciam, pois era docente da unidade à época, daí porque não ter havido a necessidade de outra docente me apresentar. Apresentei a minha proposta de pesquisa e passei o filme para eles, a partir da TV Pendrive. Foi preciso fazer interferências para que produzissem uma leitura, relacionando o texto oral ao imagético, reconhecendo as figuras de relevo na nossa atualidade e percebendo a ironia subjacente ao texto. Havia resistência dos estudantes à atividade, pareciam tender ao silenciamento, trazendo outras discussões que não se relacionavam ao texto em tela. Falavam todos ao mesmo tempo, insistiam em insultar uns aos outros ou encaminhar as discussões para assuntos ligados à sexualidade. Ainda assim, com insistência e paciência, demonstraram ter conhecimento de mundo e perceberam a ironia subjacente no texto.

Como é possível observar no relato de diário de campo, também esses estudantes apresentaram bons índices de produção de leitura. Não foram tão proficientes quanto os estudantes da EP2, mas superaram muito os estudantes da EP1. Nessa escola, o índice de ausências dos docentes é muita baixa e há uma implicação muito grande, notadamente dos professores de língua portuguesa, nas atividades escolares e a presença sempre marcante dos pais.

Impossível não comparar as escolas. Na EP1 estudantes são tratados como visitantes indesejados, haja vista que só podem circular pelas dependências da escola se estiverem acompanhados de um docente. Na EP2, recebem atribuições que vão para além do fazer escolar e amplia-se para uma consciência ecológica de cuidado com seu ambiente. Na EP3, o sentimento de pertença amplia-se para a família que está sempre presente na escola. Esse

sentimento de pertença concorre para um aprendizado mais prazeroso e, por isso mesmo, mais significativo, uma vez que trabalha no sentido da união e não da concorrência.

No entanto, não há como determinar com certeza se esse fator é definidor de aprendizagens, uma vez que feita uma mediação rápida e superficial, todos foram capazes de produzir leitura. Correndo o risco de chegar a uma conclusão de forma arbitrária, compreendo que, apesar de todas as nuances expostas aqui e no início desse capítulo, com alguma mediação – quanto mais intensa e intencional, melhor – é possível alcançar a leitura-estar-no-mundo, constituindo o leitor em sujeito-leitor intercrítico, autônomo e situacionado. Para tanto, basta considerar o que o aprendente já sabe e traz na sua bagagem cognitiva, como esclarece o sujeito da pesquisa em EP1:

> 2: não. a gente entende porque a gente sabe e...
> 1: a gente lê
> 2: porque a gente lê o texto

4.2.2 diálogos entre o sujeito-leitor e a leitura – o que dizem estudantes do nono ano

Para que esses momentos se tornassem bem mais ricos em relação ao levantamento de ideias sobre as relações que se estabelecem nas interações em sala de aula, após a dinâmica da produção de leitura do filme-propaganda, era feita a entrevista gravada com os mesmos estudantes. Entrevista semi-estruturada norteada pela pergunta: como é a aula de leitura em sua sala de aula? Em muitos casos era preciso instigar a participação, para dar voz aos sujeitos da aprendizagem que, historicamente, foram sempre conduzidos ao silêncio. As falas de estudantes foram numeradas conforme o falante que a realizava e para a pesquisadora foi usada a legenda P. Em todas as outras três escolas a estratégia usada foi a mesma.

As transcrições, seguindo orientação da etnometodologia e da AD que procura estudar o texto em sua materialidade, são trazidas na íntegra para que as contribuições dos sujeitos de pesquisa sejam fidelizadas e respeitadas em suas singularidades, além de ter o objetivo de chamar à interpretação o sujeito-leitor deste trabalho, instando-o a produzir suas próprias leituras sobre os diálogos travados. Como em qualquer pesquisa séria, esta não tem pretensões de dar respostas definitivas ou parciais, busca tão somente visibilizar um dado cultural,

descrevê-lo e levantar reflexões a respeito. As reflexões trazidas são parciais, interpretações da pesquisadora implicada na pesquisa que desenvolve.

EP1

Comecei com a pergunta de pesquisa. Diante do silêncio, instiguei:
P: Por exemplo: o professor ensina a entender o texto?
1: mais ou menos
2: não. a gente entende porque a gente sabe e...
1: a gente lê
2: porque a gente lê o texto
P: aí vocês leem o texto e a partir da leitura do texto, vocês entendem...
1: o que se passa no texto
P: que tipo de texto o professor traz para a sala para trabalhar texto com vocês?
3: poesia
P: poesia... você gosta de trabalhar poesia?
4: não
3: gosto
P: não?
4: não.
5: eu gosto
1: nesses lugares podia trabalhar outra coisa mais importante
3: podia trabalhar texto mais...
P: o que seriam textos melhores?
3: texto maior, com mais enredo que o poema
...
3: ano passado a gente leu Dom Quixote. Foi assim... foi mais um livro completo...
1: eu gostei
3: tinham dois livros
4: para fazer a prova
1: eu gostei
3: foi dom quixote e... outro lá, esqueci o nome...
1: é... guarani
3: sobre um índio...
1: guarani
3: é, o guarani...
P: e o que vocês acharam desses livros? A leitura... sobre a leitura desses livros?
7: legais
1: era bom para passar o tempo na sala
3: era legal
6: para passar o tempo
P: para passar o tempo?
7: não...
1: é... enquanto hoje...
3: é, mas depois a professora fazia exercício
1: a professora botava no quadro
P: a professora fazia resumo com vocês?
3: é... que era para a gente fazer resumo depois
4: é até mais fácil de se entender
P: quando lê?
4: [balança a cabeça que sim e outros o fazem também]

P: diga assim como é a aula de leitura; a professora vai trabalhar um texto. como é que ela trabalha?
7: por exemplo: ela passa um texto, quando ela lê, ela lê um... e manda a gente fazer um... parecido. As aula de leitura e produção de texto é bem legal, ela sempre traz coisa diferente quando a gente faz redação, texto, tudo, agora em português o que eu não gosto muito é de poema. eu acho que devia colocar texto mais difícil que a gente está na oitava série, não devia botar poesia, devia colocar mais coisa gramatical, essas coisas. acho que português é pouco puxado, acho que deveria ser mais puxado.
P: como é que seria mais puxado?
7: seria mais gramática. a gente só dá verso, poema, coisa fácil, a maioria gosta porque só é besteira (aqui me pareceu que ela fala de besteira para se referir à facilidade com que os colegas respondem às questões)
P: para vocês o que seria... é... eu queria que vocês me dissessem mais por exemplo: a professora traz o texto para a sala. e aí, como ela trabalha com vocês?
1: ela manda a gente ficar em trio e manda a gente ler e fazer o...
3: interpretar
1: não, fazer...
3: o que diz o texto
1: o que fala o texto
3: trabalhar a questão...
4: não explica, nem
3: ela dá as questões para a gente responder para ver saber se a gente entendeu alguma coisa
1: ela não explica direito
4: mas ela dá um texto, não explica o que é pra gente fazer, a gente não entende nada. ela não explica o que é pra fazer. aí ela diz "eu expliquei" num sei o quê... isso está errado. ela tem que explicar para a gente fazer pra gente fazer o negócio certo. ela diz uma vez e não quer repetir.
P: para vocês como seria uma aula perfeita com leitura e interpretação de texto? falem um de cada vez para gravar melhor.
3: assim, uma aula que tivesse tudo... tudo que uma aula de português deveria ter, assim: gramática, leitura, ensinar a produção de texto, redação, essas coisas, ortografia, que tivesse ditado para a gente aprender mais as palavras, porque agora com o novo acordo ortográfico a gente precisa reaprender as palavras, né... é... que pedisse para a gente ler livros em casa, essas coisas.
1: assim que trouxesse mais textos para a gente ler mais para entender os textos, tudo isso conta; mas não, quer passar poesia o tempo todo, a gente nunca aprende nada
P: é... estamos discutindo a aula de leitura... como é que a professora faz a leitura na sala de aula? Como vocês pensam que seria uma aula legal de estudo do texto?
9: que ela não desse aula. não tem aula legal, professora.
P: não tem aula legal?
9: não ter aula.
P: ah, não ter aula.
3: a gente ler a aula inteira
P: essa seria uma aula legal: só lendo.
3: a gente discutia, mas o resumo.
P: o resumo?
3: é resumo, depois passava
9: fazer... por exemplo: fazer uma redação, mandar a gente fazer uma redação: trazer um tema, mandar a gente criar uma redação, ensinar a fazer

> redações, ensinar a nova ortografia, ditado de palavras. colocar um filme pequeno que a gente entende e dali a gente tirar uma redação e o que?... trabalhar com texto, gramática, porque daqui a uns 4 anos a gente termina de estudar, vai para o mercado de trabalho... poesia e verso não vai influenciar em nada a nossa vida. a gente deve trabalhar no que vai influenciar a nossa vida daqui para frente. eu acho assim: essa é a minha opinião sobre isso.
> P: o que vocês gostam de ler?
> 3: história em quadrinhos
> 5: historinha em quadrinhos
> 4: revistas
> 12: revistas de novelas
> 13: Dom Quixote

A entrevista não foi muito tumultuada, os estudantes ficaram um tanto tímidos ao falar ao gravador, mas uma boa parte participou. Alguns se dispersaram, mas havia um certo respeito entre eles, que fazia com que fosse possível ouvi-los sem muitos problemas.

Na EP2, a entrevista transcorreu dentro de muita ordem e tranquilidade. Os estudantes demonstraram saber ouvir e participar de forma tranquila, obedeciam aos turnos de fala dos colegas e da pesquisadora e mantinham-se no assunto debatido, conforme segue:

EP2

> P: como é que a professora desenvolve a aula de leitura com vocês?
> ...
> P: pega o livro, traz um texto
> 1: ela pega o livro
> 2: ela pega o livro que o colégio fornece e seleciona um texto e pede para os alunos, de um em um, lendo algumas partes e depois bota para a gente debater sobre o assunto
> 1: correto
> P: sempre assim ou tem outras formas de fazer essa...
> 3: tem dia que ela bota a sala em semicírculo
> 4: divide a sala em grupos, também, para fazer perguntas para...
> 5: sobre os textos
> P: sobre os textos?
> 4: é
> P: e o que vocês mais gostam das aulas de leitura?
> 4: da nota.
> P: da nota?
> 5: é o quê?
> 1: a nota
> P: por que da nota que você gosta mais?
> 4: por que não fica agoniado se tá passando... (risos) por causa da possibilidade de aprender na aula.
> P: vocês acham que as aulas de leitura ajudam vocês a aprender nas outras disciplinas?
> Vários ao mesmo tempo: sim, sim
> 6: sim para compreender o texto
> 4: sim, para entender o texto
> 7: ajuda a pegar melhor
> 8: ajuda no diálogo no dia a dia
> P: e no dia a dia também, né?

> 1: ajuda na interpretação dos outros assuntos, que tem uns que são bem complicados, aí, você tá trabalhando as aulas de leitura em português, com as linguagens que você não conhece, quando você vai ler outros assuntos...
> Vários estudantes falam coisas, dizem que ela fala correto, brincam, ela se inibe

Na EP3, a situação foi bem diferente, pois os estudantes faziam muito barulho na sala. É uma sala pequena e com muitos estudantes, muito calor e tudo isso os agita. Por diversas vezes não foi possível entender o que eles diziam. Não obedeciam aos turnos de fala, nem dos colegas, nem da pesquisadora – embora a essa mais que aos outros – tendiam a tangenciar o assunto, agrediam verbal e moralmente uns aos outros – por conta disso, algumas partes do discurso foram suprimidas por estarem fora do foco:

EP3

> P: quem gostaria de dizer para mim como é que a professora desenvolve a aula de leitura?
> 1: Ah, dela eu gosto
> Vários dizem que gostam da professora
> P: então, peraí, escutem: me falem sobre a aula de português, na aula de leitura. Quando ela trabalha leitura com vocês...
> 3: Ah, é Mara[70]!
> Vários: é Mara!
> P: me contem aí como é a aula dela.
> 1: é legal
> 4: é engraçado, a gente ri muito, porque acontecem erros únicos aqui, entendeu? G..., por exemplo, é a rainha dos erros
> 1: não é para falar da colega,
> P: fale da aula da professora. Como é a aula dela
> 5: ela faz a gente desenvolver fácil,
> 4: e completar muito texto (risos)
> 1: não! Não é fácil também, não!
> 2: é fácil, sim
> 4: e ela explica muito bem
> 2: ela é uma ótima professora
> Todos falam ao mesmo tempo e fica difícil entender o que falam
> 5: no dia da explicação, ela explica que ninguém entende
> 6: ela escreve muitos textos para a gente copiar, é dois quadros por dia
> P: que textos vocês trabalham com a professora?
> 6: literários
> 7: e ela traz CD, ela é muito legal
> Muito burburinho e eu não pude entender.
> 8: ela ensina a fazer crônica. Eu não sabia fazer crônica e ela me ensinou
> P: vocês gostam de ler?
> Vários dizem que gostam de ler, levantam os braços...
> Muito burburinho, muitos falam ao mesmo tempo, falam sobre outros assuntos...
> 9: ela ensina a gente a ler um livro e teve gente que leu e não entendeu, aí ela pega e ensina, gente que fica estressado e a professora da ajuda

[70] Gíria para maravilhoso.

> P: que leitura você gostam de fazer? (algumas meninas, especificamente, mostraram revistas de fofocas, revistas de novelas, mas não disseram nada)
> 9: suspense
> 4: romance
> 7: todos os livros
> 3: os livros da biblioteca
> 1: Estrela de Fogo[71] é legal
> P: e fora de literatura, que leitura vocês gostam de fazer?
> 10: Dexter, a mão esquerda de Deus[72], é legal
> 3: história em quadrinhos é legal
> Mostram livros que foram lidos por eles

4.2.3 Diálogos entre sujeito-leitor e a leitura – docentes que atuam no nono ano

A escolha do docente como sujeito de pesquisa se deu de forma aleatória e seguindo a lógica de quem se dispunha a participar. Mais uma vez recorri a colegas professoras que atuam na educação básica para o acesso aos colegas professores daquelas turmas. As entrevistas foram cedidas gentilmente e são apresentadas da mesma forma como foi apresentada a dos estudantes, indicando a escola e a legenda de D para o docente e P para a pesquisadora e são trazidas na integra pelos motivos anteriormente expostos.

Na EP1, como os docentes resistiram em gravar a entrevista, segue o relato da mesma:

> Depois de ser apresentada ao grupo de professores da área de linguagens, apresentei meu projeto de pesquisa de maneira informal e solicitei a ajuda no sentido de que me concedessem entrevistas.
> Iniciei apresentando os resultados do Ideb para aquela escola, o qual se encontrava acima da média, no entanto aquele índice estava defasado. Apresentei um roteiro de entrevista para focar as discussões em pontos relevantes para a pesquisa. A partir daí e com o roteiro em mãos, os/as docentes ressaltaram a forma como as escolas têm se prestado a um trabalho experimental, muitas vezes de forma equivocada, as teorias que são produzidas nas academias, focando a tentativa e erro, sem que projetos sejam avaliados, repensados ou retomados. Em geral, relataram atividades que julgam significativas para a aprendizagem de seus/suas estudantes. Muitos dos projetos relatados foram muito interessantes e dignos de socialização, no entanto, o que pude perceber é que nem entre os pares essa socialização é feita.
> Foi possível perceber ainda que há um desejo de desenvolver o prazer pela leitura, mas, ao que parece, egressos dos cursos de letras não são capazes de alcançar tal grau de envolvimento com a leitura, muito impregnados que estão com a crítica literária e com a tirania da gramática normativa. Uma fala marcante foi: o aluno que sabe ler, se interessa pela leitura.

[71] Livro de Marcelo Aguiar
[72] Livro de Jeff Lindsay sobre um serial killer

> Falaram também sobre o diálogo entre a leitura de casa e a da escola e sinalizaram a interferência da TV, principalmente em seu aspecto sensacionalista em mostrar o crime de forma contundente e como se fosse algo plausível, no estilo "olho por olho". Um docente chegou a falar sobre o tipo de leitor que não queremos formar (qual seria esse leitor?), mas existe, o leitor que se perde da questão ética e de um questionamento mais detalhado.
> Os professores reclamaram dos projetos impostos (minhas palavras) pela secretaria de educação, citou o projeto COPA DO MUNDO, do qual foram levantados pontos polêmicos e importantes, tais como: ao falar de África, deveríamos tratar dos povos que efetivamente tiveram uma influência na cultura brasileira: Benin, Angola, Congo, Nigéria, Togo, Gana. Defende que se deve estudar a língua e história dessas regiões. Argumentaram que a estrutura da escola pública é feita para não funcionar: os professores não são comprometidos, não cumprem os horários de chegada e saída, o que quebra o processo, pois o aluno percebe que o professor é descompromissado e se descompromissa também. (lembro-me de uma frase que sempre repito em formação de professor: o aluno sempre acredita no professor e se o professor desacreditar no que faz, o aluno, acreditando no professor, também desacredita no que ele faz). A leitura, diziam, precisa ser pensada também em outras disciplinas e que as práticas sociais podem facilitar/dificultar o incentivo à leitura: por exemplo, a religião. Segundo eles, os evangélicos têm uma prática mais constante de leitura por conta de sua ação religiosa, sempre estudando os escritos bíblicos, já aqueles que têm como religião a Umbanda, mais centrada na oralidade, não podem contar com a mesma constância. Nesse ponto chamo a atenção para o que seja leitura. Então houve quem reportasse o problema da leitura à falta de apoio familiar. Então uma das professoras passou a relatar que em uma de suas aulas – que me pareceu ser de variação linguística, mas talvez fosse de gramática normativa – os alunos relatavam que o que aprendem em sala, na escola, ao levar para casa, entra em embate com as práticas linguísticas da família, sendo que um dos alunos reclamou que ele foi dizer à mãe: "você põe o nome de seu filho Cláudio e só fala Craudio". Disse, também, que a internet, na verdade a linguagem internauta interfere na escrita escolar, sendo que ela já percebeu na escrita essa referencia. Ela considera que isso acontece porque o que o aluno quer é comunicar e a língua padrão, então, fica em segundo plano. Contou superficialmente uma dinâmica que desenvolveu em sala, quando "liberou" (palavras da mesma) a leitura para que trouxessem o texto que quisessem. Reporta que os alunos chegaram a trazer textos de revistas como a Playboy, pornô, surfe, futebol, novela, etc. em sala eles compartilhavam as leituras, trocavam, um emprestava para o outro, fizeram ciranda. Depois ela entrou com outros textos: músicas, filme, teatro (interrompeu para dizer que leva os alunos ao cinema, teatro, museu, Pelourinho). Depois reclama da logística da escola pública e da família que não incentiva a leitura ou não tem como apoiar uma atitude leitora. Disse ter trazido para a sala leitura de notícias das páginas policiais para trabalhar a construção do texto.

Muitos dos trabalhos desenvolvidos procuram avaliar o grau de alfabetização muito mais do que o de letramento. Pode-se perceber isso na declaração de um dos docentes quando diz que "o aluno que sabe ler, se interessa pela leitura". O que não sabe ler, segundo ele, o analfabeto funcional, não se interessa. Segundo Soares (2010, p. 47), a diferença entre alfabetização e letramento é que o primeiro restringi-se a "ação de ensinar/aprender a ler e

escrever", já o letramento é "estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita". O Governo Federal do Brasil, através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa[73] estabelece que até o terceiro ano do ensino fundamental o/a estudante deve não só estar alfabetizado, mas, também, letrado e assevera que isso é possível para todas as crianças em idade entre 06 e 08 anos, independente de dificuldades inclusive fisiológicas de qualquer natureza, exceto naquelas muito severas. Nesse sentido, a preocupação dos docentes em verificar a condição de alfabetização de seus estudantes de nono ano revela que muitas são as problemáticas envolvendo o ensino-aprendizagem de língua materna nas escolas públicas brasileiras.

O EP2 apresenta índice do Ideb maior que a média do município, do estado e está entre os índices das escolas particulares. A professora também não se dispôs a me conceder entrevista gravada, então segue o relato:

EP2

> Ao chegar, dirigi-me à sala dos professores e fui apresentada aos colegas professores que lá estavam. Logo chegou uma professora de português do 9º ano que concordou em conceder-me uma entrevista, no entanto recusou-se a gravar a mesma. Respeitei a sua decisão e começamos. Eu me apresentei a ela e disse da pesquisa que venho desenvolvendo no doutorado. Falei sobre os índices que apontam para uma leitura deficiente por parte dos alunos da educação básica. D concordou e apontou como a maior dificuldade o pouco envolvimento da família com a constituição leitora dos seus filhos. Disse da importância de a família procurar, desde cedo, envolver as crianças num ambiente de leitura para desenvolver o hábito, pois a falta desse gera dificuldades de leitura e desestimula. D relatou um trabalho que desenvolveu recentemente com seus alunos do ensino médio – 1º ano – ela disse que, para substituir a TJ (teste de julgamento) – um termo militar para indicar a avaliação – ela propôs um trabalho de análise de obras literárias: O Crime do Padre Amaro, Senhora, o Guarani. Segundo D, o trabalho foi um fracasso, porque eles não tinham o costume de ler desde pequenos, por isso não entendem a linguagem e se desestimulam. D não deu maiores detalhes sobre o trabalho. Mostrou-se muito reticente, várias vezes disse que não queria nem falar, que tudo era uma questão cultural, mas deixou tudo muito indefinido sobre essa ideia.
> Logo depois passamos para o roteiro previamente estabelecido. D relatou que trabalha com textos toda semana: crônicas, poemas, contos. Disse que trabalha a intertextualidade, demonstrando em sua fala que conhece a intertextualidade, disse que auxilia o professor, promovendo o envolvimento de vários assuntos, várias teorias (não explicita em sua fala de que teorias se trata e não pude resgatar essa informação). Mais uma vez ressaltou que os alunos demonstram desinteresse em aprender, desinteresse com o futuro e com o aprender.
> D considera que os alunos dessa escola encontram-se no nível 2 (seguindo a tabela apresentada no roteiro Apêndice), sendo que é possível que alguns

[73] Esse é um projeto do Governo Federal que pode ser melhor entendido em < http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf> Acesso em 04 mar 2013

> alunos estejam em níveis maiores, pois demonstram um conhecimento mais maduro.
> No final, ao perguntar se teria algo mais a dizer sobre leitura, D reiterou, de forma bem reticente, dizendo que não devia falar, que era melhor não dizer nada... enfim, deixou transparecer que era um problema cultural, afinal de contas os pais não leem e não se orientam como iriam fazer o mesmo aos seus filhos? Disse que os alunos não estão motivados. Falou que o livro didático que eles trabalham foi imposto e é "fraco", mas não explicitou o que seria fraco.
> Relato sobre uma aula de leitura feito por D: mando que façam a leitura silenciosa para que eles saibam do que se trata o texto. Depois seleciono alguns alunos para fazerem a leitura em voz alta, então pergunto o que entenderam do texto, fazendo a interpretação Depois parto para o estudo da gramática "porque tem que ser contextualizado, né?". E diz considerar a experiência trazida pelos alunos.

Na EP3 o processo de produção da entrevista foi mais descontraído, talvez por termos um envolvimento maior, de sermos colegas de escola e por já conhecermos o trabalho uma da outra. A escola tem uma preocupação muito grande com a produção leitora de seus estudantes e já chegou a receber prêmio por conta da escrita dos mesmos. A escola apresenta os índices esperados para o município

EP3

> P: Me fale um pouco do trabalho que você desenvolve aqui, porque aqui mudou o trabalho com língua materna, é dividido a produção de leitura e o trabalho com gramática. Como é que você faz?
> D: Na realidade, não é que haja uma divisão, certo? A matéria continua língua portuguesa e nós estamos aproveitando a matéria Ciências e tecnologia para reforçar um trabalho com a produção de leitura, para pegar como eixo temático a ciência e tecnologia, explorando a produção de texto, que é uma carência muito grande na escola pública, tendo em vista que a prova Brasil busca basicamente a compreensão de leitura e os alunos têm uma deficiência muito grande, a prova disso são os índices aí do Ideb das escolas públicas do Brasil que estão muito baixos. Isso faz com que haja uma necessidade de se trabalhar a leitura na sala de aula como um foco maior, porque durante muito tempo se priorizou o ensino da gramática pela gramática, um estudo de texto... mais buscando jogar as questões... de... gramática e não a compreensão de um texto, a compreensão de leitura a busca dos diversos gêneros textuais porque... é... por muito tempo se trabalhou... é... umas tipologias em detrimento de outras.
> P: Me fale mais ou menos assim como é que você desenvolve o trabalho na sala de aula.
> D: Bem, a minha linha de pesquisa, eu gosto muito da linguística textual e eu sempre busco trabalhar em sala de aula a partir de leituras, a partir de textos. Já tem três anos que eu desenvolvo em sala de aula um projeto de leitura encontros e encantos, embora eu ainda não abri mão, eu ainda não abri mão, não me desliguei totalmente (risos)... é... do ensino... de questões... é... do ensino da gra... acho que eu... que eu... bom, acho assim
> P: Ensino de questões gramaticais
> D: Exato, acho que a gente ainda mescla um pouco o trabalho. A gente traz a questão da gramática, a gente... e eu dou um enfoque maior na questão da interpretação, tanto que eu busco isso diariamente, o trabalho com charge,

> crônica, contos, um romance, pelo menos um durante o ano, com as séries com as quais eu trabalho...

Muitas situações podem ser descritas através desse *corpus*, no entanto, o objetivo desta pesquisa é descrever as relações que se estabelecem entre o sujeito que aprende/ensina e o que ensina/aprende, considerando, como Freire que o professor aprende ao ensinar e o estudante ensina ao aprender, tendo essas relações mediadas pela leitura, considerada, nesse trabalho, como basilar para o processo de ensino-aprendizagem de língua.

Para a análise, foram trazidos os dispositivos de análise da Análise do Discurso: campos discursivos, formações discursivas, atos de fala, sujeito, ideologia, condição de produção, silenciamento e, principalmente, as categorias: não-silenciamento, reassujeitamento e leitura-estar-no-mundo.

4.3 A LEITURA E O SUJEITO-LEITOR

A julgar pelos resultados obtidos na atividade de produção de leitura do filme-propaganda principalmente na EP1, onde a mediação feita pela pesquisadora ficou no nível da decifração e o tempo não foi o bastante para avançar mais; e, também, na EP3, foi possível perceber que esses estudantes não tinham ainda acesso à cultura global, ou seja, faltava-lhes referentes com que discutissem o texto e foi preciso que se fizesse uma explanação sobre cada um dos personagens que apareciam no filme-propaganda para que eles atribuíssem ao texto sentidos mais amplos, percebendo os implícitos, a ironia reinante, o que só foi possível depois dessa intervenção. Foi necessário dizer a eles quem foi Nelson Mandela, Albert Einstein, apresentar o hoje clássico do cinema ET, o extraterrestre, um filme de Steven Spilberg. Com certeza se os referentes estivessem associados à personagem da novela, haja vista que algumas portavam revistas de novelas, ou se estivesse relacionado às músicas da atualidade local, não haveria dificuldade em que respondessem, são referentes que circulam socialmente, independentes da escola. Esse é um conhecimento importante e é interessante que o saibam, todo conhecimento é válido. No entanto, o processo de autonomia prevê a saída de si, do local, buscando um conhecimento amplo de mundo, sem desprezar o conhecimento local, sem valorizá-lo para mais ou para menos importante. Todo conhecimento é válido na mesma

medida, a sua maior importância se dá na medida da necessidade que surge em pô-lo em prática ou externá-lo.

Naquele momento, para entender a ironia subjacente ao texto, era necessário que aqueles sujeitos leitores fossem capazes de estabelecer referentes, que pudessem fazer intertextualidades só possíveis através de conhecimentos prévios e conhecimento de mundo, tal qual trata Orlandi (2003, p. 193) quando defende que os fatores que constituem as condições de produção é que configuram o processo de leitura, sem esquecer que o traço essencial do funcionamento da produção de leitura é a relação do texto com os outros textos, com a situação, com os interlocutores, diz a autora. Era necessário o que Maulini (2005) chama de transmissão. Segundo esse autor (MAULINI, 2005, p. 92), "... o conhecimento (ele se refere ao conhecimento culturalmente produzido – e há outro?) se transmite talvez (ele admite que seja possível que as crianças não compreendam ou não queiram se engajar), mas ao preço de um trabalho paciente, de uma inteligência e de uma ética profissional que não se improvisam". Portanto, é responsabilidade precípua da escola, mas com o cuidado de não aprisionar o sujeito aprendente, como nos adverte Savoie-Zajc (2005, p. 46)

> A escola é uma galé para o aluno quando as atividades pedagógicas propostas estão distantes de seus saberes, quando ele não encontra pertinência nelas, quando o ensino está centrado mais no programa do que no aprendiz, quando o professor não busca saber nem o que os alunos aprendem, nem como aprendem. Revelam esse mal-estar os índices de absenteísmo, os problemas de comportamento e a extensão das reprovações e das evasões.

Savoie-Zajc (2005) nos fala do importantíssimo papel que tem a escola de ampliar conhecimento de mundo para inserir socialmente o estudante na sua comunidade, como sujeito ativo e crítico, tal qual preconiza Freire em seus textos. E isso só é possível se esses sujeitos forem tirados da prisão do não conhecimento, olhando a leitura pelos olhos da leitura-estar-no-mundo, trabalho que a escola pode e deve fazer de forma mais produtiva e rápida do que se o indivíduo quiser fazê-lo sozinho.

Na EP2, a leitura foi produzida com tranquilidade e sem precisar grandes mediações. Estudantes dessa escola não precisaram esforçar-se para ativar conhecimentos prévios e, com isso, a leitura do filme-propaganda se deu no tempo de seu contexto de produção: o tempo de uma exposição no meio televisivo. A importância do investimento numa metodologia de ensino que considere a leitura-estar-no-mundo é, justamente propiciar ao estudante que ele dê conta da produção de leitura de textos que circulam socialmente, considerando o contexto de produção, considerando-se, inclusive o seu tempo e modo de exposição. A título de ilustração,

podemos considerar o próprio texto motivador, uma propaganda veiculada em meios midiáticos, notadamente a televisão, onde o tempo de exposição é sempre reduzido, antecipado e seguido de outros tantos textos. Caso o espectador não tenha acesso a um grande número de referentes, terá dificultada a sua capacidade de interagir criticamente com o texto.

Na EP3, embora a produção de leitura tenha acontecido de forma mais ou menos dentro das expectativas de uma leitura crítica, foi possível perceber que há muitos referentes, muitas informações a que esses estudantes ainda não têm acesso "foi preciso voltar ao texto algumas vezes para que a produção de leitura fosse deslanchada e necessitou do auxílio da pesquisadora nesse processo" (anotações de diário de pesquisa). É possível perceber, igualmente, que há um volume de leitura feita pela turma, inclusive de literatura, através do incentivo da professora, o que amplia e corrobora para o desenvolvimento da leitura-estar-no-mundo, disparadora de aprendizagens por conta da sua capacidade de ampliar referentes.

Dentro das falas dos discentes, é possível perceber que a formação discursiva[74] em que se insere a ideia de aula de leitura não ocupa um lugar de experiências das mais agradáveis: "você gosta de trabalhar poesia? /não/gosto/não/não/ legal para passar o tempo" (EP1); "o que vocês mais gostam da aula de leitura?/ da nota" (EP2); "completar muito texto" (EP3). Mas não se podem tirar conclusões precipitadas a esse respeito, pois, com o decorrer da entrevista, momento em que os sujeitos da pesquisa relaxam mais, percebemos construções mais favoráveis: "ano passado a gente leu dom Quixote. Foi assim... Foi mais um livro completo... /eu gostei" (EP1). Quando perguntados sobre se gostam de ler, nas três escolas a resposta era afirmativa e as leituras confessadas eram literárias, revistas, revistas em quadrinhos. Daí que podemos inferir que a leitura faz parte do universo de atividades desses estudantes e não se pode tirar da escola a sua interferência nesse sentido. E é possível perceber, notadamente em EP2, que a ideia da leitura-estar-no-mundo permeia o fazer ligado à leitura nas salas de aula conforme percebemos na fala discente: "(a leitura) ajuda na interpretação de outros assuntos/ ajuda no diálogo do dia a dia".

No entanto, a julgar pelas falas dos sujeitos de pesquisa, a leitura não tem encontrado na escola um trabalho produtivo. O incentivo à leitura é importante e a escola, família, mídia e todos os setores da sociedade devem estar empenhados nessa campanha. O que é de responsabilidade precípua da escola é o trabalho de produção de leitura, ampliada para a leitura-estar-no-mundo, fato que ainda não é amplamente desenvolvido e as avaliações externas apontam para esse fato.

---

[74] Segundo Charaudeau e Maingueneau, formações discursivas determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma conjuntura dada, com incidência na semântica.

Os docentes parecem estar muito mais preocupados e empenhados em, de certa forma, alfabetizar seus estudantes, embora esses já estejam numa etapa bem diferente daquela referente à alfabetização: “o aluno que sabe ler, se interessa pela leitura” (EP1). Estando no nono ano, essa preocupação não deveria mais ocorrer. Muito menos a preocupação se os pais estão “envolvidos com a constituição leitora de seus filhos” (EP2). E, ainda mais preocupante, a visão dicotomizada entre produção de leitura e trabalho com gramática, como se ambos não girassem em torno do mesmo processo. Segundo Franchi (2006, p. 34), as críticas direcionadas ao trabalho pedagógico com a gramática não tem sido acompanhadas de reflexões para a elaboração de uma nova mediação entre a teoria linguística e a prática pedagógica.

Os conhecimentos concernentes à gramática normativa, tanto quanto outros conhecimentos referentes à língua são de igual importância para uma produção de leitura que considere a leitura-estar-no-mundo.

Enfim, não foi no *corpus* levantado que a leitura-estar-no-mundo se mostrou amplamente presente. Em entrevista informal com estudantes no nono ano de duas escolas particulares da capital baiana, escolas de médio porte, em uma das falas dos sujeitos pesquisados percebe-se uma produção de leitura intencional, planejada, estudada e, acima de tudo, dialogada: “durante o texto, minha professora vai explicando para a gente o que é... na verdade, as partes do texto. Vai explicando com a gente, vai lendo e... dando paradas para chamar atenção em algumas partes do texto” (estudante 1). Nesse caso, através da relação de incompletude do texto, ressaltada pelos pressupostos e subentendidos, percebemos o verbo de ação que se mostra em processo “vai explicando”, transitando na mesma formação discursiva que “durante”, “vai lendo”, “dando paradas”. Esses referentes deixam subentendido, também, que o trabalho é feito sob a regência do docente, pois o sujeito é sempre o terceiro da fala que está presente, “minha professora”, e sobre quem recaem as ações de fazer. Além disso, fomenta a ideia de que o processo que é regido pela docente não é atividade solitária dela, mas dialógica, perceptível através do subsídio de reformulação do texto falado, notadamente a correção – a qual, segundo Fávero (2003, p. 62-63), “corresponde à produção de um enunciado linguístico que reformula um anterior, considerado errado...” – em que a preposição se altera, inserindo outros no fazer: “minha professora vai explicando **para** a gente”; “Vai explicando **com** a gente”, inserindo o outro na construção: “lendo e... dando paradas para chamar atenção em algumas partes do texto”. Segundo Orlandi (2001, p 125), “o dito + o não dito = o dizer completo” (sic).

Para dar inteligibilidade a cada uma das categorias privilegiadas para análise do *corpus* neste texto, categorias que concorrem para uma produção de leitura que leve ao enleituramento, elas foram separadas para, de um modo mais didático, as situações que remetiam a cada uma das categorias se apresentem, conforme se pode observar nos subitens que se seguem:

4.3.1 A leitura e o não-silenciamento

Orlandi (2007, p. 11), ao escrever sobre o silêncio, diz que "há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as próprias palavras transpiram silêncio". Identificando esse silêncio com o calar físico que propicia o diálogo interno, tão importante para elaboração e reelaboração da constituição de si, encontramos uma das formas do não-silenciamento. O não-silenciamento é produção é rebelde e dialógico. Por outro lado, o silenciamento limita "o sujeito no percurso de sentidos" (2007, p. 13), mas ele não para o sentido, "ele muda o caminho" (ORLANDI, 2007, p. 11).

Nessa perspectiva, voltando para o *corpus* da presente pesquisa, notamos silenciamentos e não-silenciamentos presentes nas interações que se estabelecem na cena sala de aula. Na atividade de produção de leitura, em EP1, estudantes que estavam agitados pela chegada à escola, mudança de sala, apresentação da pesquisadora, silenciaram e ficaram bem atentos aos esclarecimentos relativos àquela atividade. Esse foi um momento de não-silenciamento, pois, atentos, puderam rebelar-se contra o que pensaram ser a abordagem de leitura daquela atividade: leitura decifratória ou leitura para responder questionário "é, mas depois a professora fazia exercício"/ "a professora botava no quadro", ambas muito aquém das possibilidades daqueles estudantes, considerando a sua faixa etária e sua escolaridade. Esclarecidas as bases da atividade, silenciaram e ouviram. Mas não se silenciaram ao texto que se apresentava difícil para a atribuição de sentidos, haja vista o pouco domínio dos referentes do texto. Produziram barulho, buscando atribuir sentidos ao texto, através dos referentes que dominavam, que conheciam.

Na EP2, além do estudante que demonstra a sua rebeldia às imposições militares presentes naquela estrutura escolar particular, o que é um aspecto de não-silenciamento, pois, diferente dos silenciamentos estudados por Orlandi (2007) em que, impedido de dizer o que

quer, diz outra coisa no lugar, esse estudante rebela-se abertamente – mas depois se cala, censurado pela sansão –, a produção de leitura feita pela turma é um forte indício de que não vem ocorrendo silenciamentos dos professores a propostas impostas e livros didáticos e que a leitura-estar-no-mundo tem sido frequente.

As entrevistas semi-estruturadas com estudantes revelam, ainda, mais nuances de não silenciamentos, quando perguntados se a professora ensina a entender o texto, eles não se calam:

> 1: mais ou menos
> 2: não. a gente entende porque a gente sabe...
> 1: a gente lê
> ...
> 1: ela não explica direito

No entanto, ali se faz presente o silenciamento dos docentes diante do texto poético, através dos estudantes que demonstram desprezo pela poesia, levada para uma situação de desimportância muito comum na filosofia taylorista-fordista de valorização da produção física, do trabalho para o consumo e desprezo das artes enquanto produção humana de igual importância a qualquer outra produção humana.

Estudantes mostram o seu não-silenciamento diante da metodologia de ensino de seus professores, quando, ao invés de propor uma produção de leitura do texto, apresentam exercícios baseados em resumos, atividades de verificação, reclamando que "não tem aula legal". No entanto, esse não-silenciamento se configura num efetivo silenciamento, uma vez que ao professor, à professora nada é dito, calam-se diante da autoridade de quem pode lhes dar uma sansão. Seus silenciamentos nas aulas, diante dos seus docentes, revelam-se através de barulhos, de atividades sem serem realizadas, em ausências e evasões.

Ainda nas entrevistas, percebemos o silenciamento docente diante do livro didático:

> P: como é que a professora desenvolve a aula de leitura com vocês?
> ...
> P: pega o livro, traz um texto
> 1: ela pega o livro
> 2: ela pega o livro que o colégio fornece e seleciona um texto e pede para os alunos, de um em um, lendo algumas partes e depois bota para a gente debater sobre o assunto
> 1: correto
> P: sempre assim ou tem outras formas de fazer essa...
> 3: tem dia que ela bota a sala em semicírculo
> 4: divide a sala em grupos, também, para fazer perguntas para...
> 5: sobre os textos
> P: sobre os textos?
> 4: é

Percebe-se, nesse excerto que é o livro didático que direciona os fazeres pedagógicos na sala de aula, dessa forma, há um apagamento de todo um contexto de acontecimentos que circundam o dia a dia e que não tem como estar no livro didático e que o silenciamento deles dá à sala de aula uma áurea de contos de fada, de higienização, como se naquele recinto a vida não entrasse a não ser filtrada pelas editoras.

Nas entrevistas com docentes, é possível encontrar os não-silenciamentos de profissionais que deveriam ser produtores de conhecimento, mas recebem pacotes e projetos prontos a serem aplicados nas suas salas de aula. Em EP1 os docentes foram muito claros em relatar esses abusos e posicionarem-se contra essa estratégia, o que demonstra um posicionamento político de sujeito diante de seu fazer pedagógico.

Na EP2, uma docente demonstra seu não-silenciamento diante das imposições impostas pelo regimento escolar e busca burlá-lo com outras atividades que acredita relevantes: "... ela disse que, para substituir a TJ (teste de julgamento) ela propôs um trabalho de análise literária" nenhum esclarecimento é feito diante desse trabalho realizado, no entanto, o próprio movimento de subjulgar as indicações impostas já demonstra seu não-silenciamento.

Na EP3 a docente apresenta seu próprio projeto de desenvolvimento da produção leitora, o qual prevê o trabalho com diversos textos, inclusive os que circulam em jornais e telejornais.

Efetivamente, a categoria não-silenciamento não se faz presente de forma contundente nas relações que envolvem a sala de aula, fato que a pesquisadora já havia percebido em sua pesquisa de mestrado (CAMPINHO, 2008), no entanto, o que se configura agora é essa relação de apatia dos sujeitos de interação na sala de aula diante de suas relações interpessoais: docentes, discentes, livro didático, famílias dos estudantes, textos governamentais matem entre si um diálogo tenso, marcado pelo medo que provoca censura. Ao que parece, diante da pesquisadora foi possível relatar suas insatisfações, mas nenhum desses sujeitos se sente seguros e à vontade para enfrentar a censura.

Com relação à produção de leitura, acontece o mesmo fato. Mesmo na escola em que a produção de leitura se aproximou muito da leitura-estar-no-mundo, de um sujeito-leitor ativo e crítico, ainda a leitura que aparece é a autorizada e a autonomia e autonomias propostos por Freire (1996) e só possível diante de uma atitude de não silenciamento não acontece.

4.3.2 A leitura e o reassujeitamento

Chamando à análise a categoria reassujeitamento, fica em evidência o forte sentimento de pertença que ocorre em EP2 e não ocorre em EP1 e, como cediço, sentimento de pertença no grupo cria uma identidade comum, bem como novas possibilidades de aprendizagens coletivas. Esses sujeitos de aprendizagem que se sentem apartados da comunidade, resistem a ela e a ela se rebelam, silenciando aprendizagens, pois negam a instituição a que pertencem. Obviamente há aí uma conclusão rápida à qual não se pode atribuir todo o "fracasso" apontado pelas avaliações externas, mas é um fato relevante a que se deve dar vez e voz.

Os caminhos apontados pela produção de leitura nas salas de aulas estudadas interpelam os sujeitos da aprendizagem sujeito-docente, sujeito-discente em objetos de ensino-aprendizagem, como se nada mais fossem que bancos onde se depositassem a um lado o conhecimento e a outro o *modus operandi* da práxis pedagógica. A noção de sujeito interpelado pela ideologia subjacente às forças que atuam socialmente pelo, com, para e através do indivíduo não são sequer consideradas em sala de aula, nem nas salas de aula da educação básica e nem nas salas de aula das universidades que formam docentes para atuarem na educação básica. Sendo assim, temos um problema que é cíclico – professores com formação defasada formam estudantes de forma defasada que formarão outros estudantes dentro dessa mesma lógica – e que, para ser contornado precisará de várias estratégias e um longo caminho de ruptura de silenciamentos e assujeitamentos.

Diante do *corpus* apresentado, é possível perceber que a leitura que é feita na escola não leva de forma intencional ao reassujeitamento, não considera o leitor sujeito da leitura e ainda mantém a ilusão do sujeito-autor como fonte de seu próprio dizer, desconsiderando que o dizer sempre vem de outrem. Daí que há um deslocamento da centralidade do sujeito, projetando-o a objeto. Sendo assim, o sujeito de leitura fica em meio ao determinismo social que lhe interpela e a sua ilusão de unicidade. Com isso se perde a ideia da leitura enquanto discurso, enquanto espaço de diálogo para a constituição de uma identidade que precisa ser crítica e consciente para ser autônoma e autônomo.

Em nenhum relato os docentes se colocam enquanto sujeitos na, pela, com, através da leitura e assim não fomentam essa ação com seus estudantes. A leitura passa ao largo se ela não provoca reassujeitamentos, se ela não lança mão de uma metodologia da leitura-estar-no-mundo e da política do não-silenciamento para oferecer oportunidades ao indivíduo de ser muitos, assim como o é a sua própria linguagem e, por ser muitos, poder agir socialmente de

forma plena, afinal, como defende Franchi (2006, p. 45), “o homem deve forma-se em uma contínua readaptação” (sic).

Todo texto, por ser linguagem, incita à interação e essa, por sua vez, leva ao diálogo interno que gera, ou não, reassujeitamentos. Para que a leitura impacte, para que ela gere reassujeitamentos, precisa ser mediada de alguma forma. A julgar pelas falas de estudantes isso não vem ocorrendo, pois, perguntado sobre o texto trabalhado em sala e diante da resposta em EP1: “3: poesia”, não é possível percebe na fala deles, de que foram tocados pelo texto poético e sua toda polissemia, seu olhar introspectivo. Tudo que dizem é “3: gosto” e o comentário em que podemos inferir que o diálogo com o texto poético foi muito raso: “1: nesses lugares podia trabalhar outra coisa mais importante”; “3: podia trabalhar texto mais...”; “3: texto maior, com mais enredo que o poema”. Não há reassujeitamento se o diálogo não acontece. Nesse caso, o texto se torna nada mais que pretexto para se alcançar algum objetivo teórico prescritivo ou para dar conta de cumprimento de carga horária ou de currículo imposto, como se percebe na fala ainda em EP1: “3: ano passado a gente leu Dom Quixote. Foi assim... foi mais um livro completo...” mas tudo o que falam sobre o livro é: “1: eu gostei”. Um juízo de valor que não impacta em constituição de sujeito-leitor, porque não fomenta o diálogo com o texto, promovendo, assim, um diálogo interno que leva ao reassujeitamento. A leitura serve para cumprir rituais: "4: para fazer a prova”. A leitura é superficial:

> 3: foi dom quixote e... outro lá, esqueci o nome...
> 1: é... guarani
> 3: sobre um índio...
> 1: guarani
> 3: é, o guarani...
> P: e o que vocês acharam desses livros? A leitura... sobre a leitura desses livros?
> 7: legais
> 1: era bom para passar o tempo na sala

O mesmo podemos perceber em EP2, quando estudantes revelam o que mais gostam nas aulas de leitura: “4: da nota”. A discussão sobre a materialidade do texto não se mostra, portanto podemos entender que o reassujeitamento não ocorre, daí que a leitura não se dá.

Ao fazer a atividade de produção de leitura do filme propaganda, foi possível perceber que, ao instigar os/as estudantes a dialogar com o texto, mediando esse diálogo, o sujeito-leitor interagiu com o texto e demonstrou ter sido tocado por ele, uma vez que refaziam as suas falas, produziam silêncios de reflexão, esse que conduz ao reassujeitamento.

4.4 A LEITURA, O SUJEITO-LEITOR E A GRAMÁTICA

> As palavras não significam em si. Elas significam porque têm textualidade, ou seja, porque sua interpretação deriva de um discurso que as sustenta, que as provê de realidade significativa. E sua disposição no texto faz parte dessa sua realidade. (ORLANDI, 2001, P. 86)

Concordando com Orlandi que as palavras só significam dentro de uma textualidade, duas questões aparecem como fundamentais ao se levantar a discussão sobre leitura e gramática: a primeira é de que não se pode falar em produção de leitura, como vimos falando até aqui, sem se falar de gramática, pois, concordando com Fiorin (2004, p. 9), estudiosos da linguagem desenvolvem "uma série de teorias do discurso, em que se mostra que existe uma gramática que preside à construção do texto", a qual precisa ser ensinada aos estudantes para que "possam, com mais eficácia, interpretar e redigir textos", conclui esse autor. Orlandi (2001, p.64), concordando com Fiorin, ressalta que: "explicitar os mecanismos de produção de sentidos inscritos no texto é uma maneira de tornar visível o modo como a exterioridade (sujeito, história) está presente nele, é trabalhar sua historicidade.". Explicitar esses mecanismos é, também, considerar as questões gramaticais que tornam possível um texto falado e escrito.

A outra questão, que deriva dessa é: de que gramática estamos falando ao falar de gramática e leitura? Franchi (2006), ao fazer um apanhado sobre o que docentes do ensino fundamental sabem e deveriam saber sobre gramática, apresenta três concepções, tendo como intuito entender melhor como ela é praticada na escola: 1. Gramática Normativa: "conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, *estabelecidas* por especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores" (FRANCHI, 2006, p. 16) (grifo do autor); 2. Gramática descritiva: "sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é" (FRANCHI, 2006, p. 22); 3. Gramática interna: "saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica" (FRANCHI, 2006, p. 25). Ao discutir sobre essas concepções, esse autor nos leva a concluir que é importante que o sujeito-leitor tenha conhecimentos gramaticais amplos para usá-los como instrumento analítico e explicativo da sua própria linguagem.

Na esteira das discussões trazidas por Franchi (2006) sobre o tratamento dispensado ao texto através da maneira de docentes conceberem gramática, gramatical e saber gramática, percebi, durante a análise dos discursos dos sujeitos de interação em sala de aula que esse tópico se sobrepunha à produção de leitura, não que a gramática dela não faça parte, mas parecia que era só o que se considerava ao se propor leitura.

Bagno, em sua Gramática Pedagógica do Português Brasileiro defende que "não se deve fazer um ensino explícito, técnico e taxionômico de gramática na educação básica" (2011, p. 20), mas, a julgar pela fala desses estudantes, é exatamente o que eles têm vivenciado e o que buscam como ancoragem[75] no momento em que parece não fazer sentido o que está sendo desenvolvido na sala de aula, e isso parece ocorrer, segundo a fala dos estudantes – "1: ela não explica direito" – quando não há entendimento do estudante sobre como devem proceder ou quais os caminhos a trilhar. Então, o discente busca ancoragem naquilo que lhe é familiar.

Aqui cabe salientar que é o exercício de metalinguagem o que aparece de forma mais marcante na memória desses estudantes, ou seja, a gramática da língua destituída de sua própria condição de produção. Uma ideia da língua que em nada colabora para a constituição do sujeito, uma vez que prevê um falante passivo (inexistente), em nada colabora para a promoção da autonomia, visto que se baseia em um jogo de regras rígidas e definidas fora do falante, alheias a ele e imposta a ele.

E essa visão de língua, gramática e ensino de língua é tão presente nas escolas de educação básica que na EP1, uma das professoras passou a relatar que em uma de suas aulas – que me pareceu ser de variação linguística, mas talvez fosse de gramática normativa – estudantes relatavam que o que aprendem em sala, na escola, ao levar para casa, entra em embate com as práticas linguísticas da família, sendo que um dos estudantes reclamou que foi dizer à mãe: "você põe o nome de seu filho Cláudio e só fala Craudio". Nesse momento, é possível perceber que a noção de língua que essa professora tem internalizada é da língua monolítica, "a língua certa", pois deveria ter aí a mediação, atentando para os estudos de variação linguística e o respeito às diferenças.

Como diz Franchi (2006, p. 37), "Aceitou-se por comodismo e muito sem refletir que a língua e a gramática fossem mesmo um lugar de opressão e regra..." que ela seria o baluarte

[75] Segundo Mark E. Furman, "Âncoras podem ser pensadas como marcas sensoriais, marcadores neurológicos e pistas contextuais, gatilhos para caminhos efetivos sinapticamente no cérebro, reações condicionadas e mesmo como uma cola que mantém juntas as cadeias comportamentais (estratégias)". Acesso em 05 mar 2013< http://www.golfinho.com.br/artpnl/mente_e_cerebro_6.htm

da ascensão social, o lugar sagrado das regularidades, ali onde todos sofrem para aprender, como se a aprendizagem não pudesse tomar outro caminho de acontecimento.

A gramática, no entanto, não é aprendida dentro de uma sistemática de aprendizagem crítica e regular. Ela ainda está longe da leitura como se dela não fizesse parte e, em muitos livros didáticos e em muitos horários de escolas não faz mesmo.

Quando perguntados sobre o que seria uma boa aula de leitura, estudantes intuem o papel importantíssimo do conhecimento da gramática da língua: "7: seria mais gramática, a gente só dá verso, poema, coisa fácil...", "3: assim, uma aula que tivesse tudo... tudo que uma aula de português deveria ter: gramática, leitura, ensinar a produção de texto, ortografia, ditado..."; no entanto não conseguem compor as várias nuances do ensino da língua numa só noção de uso que auxiliem o cidadão-crítico a ser no mundo.

Não é surpresa que esses estudantes pensem assim, pois essa é a ideia, também, apresentada por seus docentes quando perguntados sobre como desenvolvem a aula de leitura: "mando que façam leitura silenciosa para que eles saibam do que se trata o texto. Depois seleciono alguns alunos para fazerem a leitura em voz alta, então parto para o estudo da gramática por que tem que ser contextualizado, né?". Fora a ideia de leitura decifratória e de tratamento do sujeito-leitor enquanto paciente da leitura, vemos um tratamento da língua – gramática – fora do seu acontecimento textual, exterior ao texto que lhe serve apenas de pretexto para a confirmação de regras nem sempre aplicáveis. Nessa perspectiva, estudantes da educação básica têm toda razão de achar que o estudo da gramática é difícil, pois não é vista como uma forma de prática social, como nos ensina Fairclough (2008, p. 91), que continua: "o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significados". E, para que a ideia sobre a importância da gramática na análise de texto fique clara, ele diz:

> Toda oração é multifuncional e, assim, toda oração é uma combinação de significados ideacionais, interpessoais (identitários e relacionais) e textuais. As pessoas fazem escolhas sobre o modelo e a estrutura de suas orações que resultam em escolhas sobre o significado (e a construção) de identidades sociais, relações sociais e conhecimento e crença. (FAIRCLOUGH, 2008, p. 104).

Sendo seres de ideologia, imprimimos em nossas escolhas lexicais, frasais e textuais como um todo, os nossos assujeitamentos e nos valemos desse dispositivo para exercer nossos silenciamentos. A gramática, em suas várias concepções, poderia colaborar muito para um processo de enleituramento que desembocasse no reassujeitamento e no não-silenciamento, constituintes de um sujeito-leitor autônomo, intercrítico e situacionado. Diferente de uma aula

que, segundo relata Fiorin (2004, p. 09) em suas pesquisas: “consiste em responder a um questionário com perguntas que não representam nenhum desafio intelectual ao aluno e que não contribuem para o entendimento global do texto”.

5. ALGUMAS IDEIAS A TÍTULO DE CONCLUSÃO

> O ideal não é o aluno passivo e recipiente, mas ativo e interferente: o conhecimento tem que resultar de um processo de construção conduzido pelo próprio sujeito. (FRANCHI, 2006, p. 41).

Concordando com Franchi e considerando as narrativas dos sujeitos de pesquisa através das categorias de análise, percebemos que estamos ainda no campo do ideal nas nossas escolas na atualidade, sendo assim, o caminho é ainda longo para a constituição do sujeito-leitor intercrítico, autônomo, situacionado que faça, como diz Freire (2009, p. 31), uma "leitura mais rigorosa do mundo", sem abrir mão do ponto de vista crítico desse autor quando diz ser impossível negar a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político. Muito embora as recentes manifestações populares[76] tenham mostrado que há um movimento cidadão ocorrendo em nossa sociedade e tem sido incentivado, motivado e idealizado pelas pessoas que, certamente, passaram pelos bancos escolares e lá, acredito, tenham, em algum momento, tido contato com uma formação mais ativa e interferente.

Aliado a isso e fazendo-lhe parte da constituição mesmo, temos um currículo, tanto o da educação básica quanto o dos cursos de licenciatura, que desconsideram o sujeito da aprendizagem e sua situacionalidade, deixando muito a desejar a formação de licenciados e, consequentemente, os sujeitos da aprendizagem na educação básica. Assim, somos forçados a concordar com Bourdieu (2011, p. 207), quando diz que "o que os indivíduos devem à escola é, sobretudo, um repertório de lugares-comuns...", pois pouco do que é desenvolvido nesse cenário altera a situação do leitor, levando-o a uma posição de sujeito, posição que é sua de direito. Assim procedendo, a própria escola, e aqui falo de escola no sentido amplo da palavra, sem segmentá-la em estágios de formação: fundamental, médio, superior, incentiva à manutenção da ideia que Bourdieu (2011) chama de "indivíduos programados", aqueles que mantêm um sistema de percepção de pensamento, ação e língua sempre no mesmo modelo e sempre numa relação de cumplicidade com o *status quo*.

Focando-se no que se conhece hoje como Ensino Fundamental, ou seja, os nove primeiros anos do educando no ambiente escolar regular, notadamente no final dele, o 9º ano,

---

[76] Notadamente o Movimento pelo Passe Livre (MPL) que tomaram corpo durante os meses de junho e julho de 2013 em todo o Brasil, reclamando melhores condições de saúde, escola, segurança e contra a corrupção, notadamente no meio das políticas públicas.

este estudo procurou pesquisar como se dão os processos de produção de leitura nas salas de aula de Língua Portuguesa, ponto fulcral da constituição do sujeito-leitor, considerando-a como aquela que promove, de forma mais intensa, porém não sozinha, uma formação leitora crítica e, por isso, formadora do cidadão autônomo e crítico de que fala Freire em seus textos. Nesse sentido, sujeitos de enleituramentos.

Considerando que a leitura é uma ação-reação, através das reações dos sujeitos de leitura que estão na situação de estudante, o sujeito-leitor docente pode acionar seu acervo de possibilidades de constituição da leitura, ao mesmo tempo em que busca em seu acervo de conhecimento de mundo os dados que ampliam as possibilidades de leitura de discentes. E, é nesse momento de não-silenciamento que se institui ou se constrói uma pedagogia diferente da que vem sendo aplicada, modo geral, na escola: a pedagogia do discurso autoritário, a pedagogia do currículo do "conhecimento eleito como educativo" (MACEDO, 2011, P. 25), da formação com lacunas expressivas e mediada por aprendizagens socialmente legitimadas, mas não indexadas, isto é, contextualizado e referenciado como nos ensina Macedo (2010, p. 29). É uma pedagogia que corre paralela a essa das agonias, dos prazos, dos parâmetros, dos currículos comuns, uma pedagogia dos sonhos, mas da ordem do real, diria Paulo Freire, onde a leitura estar-no-mundo estaria na escola, sem turmas lotadas ou apesar delas; de estudantes com uma carga de problemas trazidos à escola, ou apesar disso, com problemas sociais, ou apesar disso, enfim, das dificuldades presentes na escola, tratadas no início do IV capítulo e que emperram, a seu modo, o processo de ensino-aprendizagem essa experiência, segundo Macedo (2010, p. 21), profunda e ampliada do *Ser* humano, que aprende interativamente, imerso em uma cultura. Uma pedagogia, uma metodologia de ensino-aprendizagem que rejeitasse qualquer forma de silenciamento, em que a constituição de si passasse pela ação-reflexão da filosofia de ser no mundo, que o poder da palavra se distribuísse de forma equânime entre os sujeitos sociais que exercessem o seu poder político de cidadão de forma ativa. Uma pedagogia a serviço da sociedade de modo geral e não centrada no mercado de trabalho como hoje vemos. Tudo isso é possível através de uma pedagogia que considere o sujeito enquanto partícipe ativo de um mundo em constantes mudanças e redefinições e, por isso mesmo, precisa ser sempre visto e revisto e seus marcadores contextuais explicitados, tal é a proposta de uma leitura-estar-no-mundo.

Uma formação cidadã que use como meio a leitura-estar-no-mundo, fomentando o não-silenciamento e provocando reassujeitamentos reforçaria e problematizaria a ideia de Freire (2009, p. 24) quando diz que "A educação reproduz a ideologia dominante, é certo, mas não faz apenas isso". Não precisa fazer apenas isso. É possível ir além. A presente pesquisa

aponta caminhos para ir além, caminhos que já foram traçados, caminhos que são construídos em algumas escolas de que temos notícia ao redor do mundo. Não uma escola de sonho, mas uma da realidade, factível, alcançável através de esforços mais da ordem do intelecto do que do físico, mas sempre socialmente construídos, como nos mostra Schleicher (2005) em seus estudos sobre os resultados do Pisa. Resultados que apontam para um conjunto de atitudes que fazem com que países que apresentem altos índices de aproveitamento de leitura nas avaliações externas (PISA), também apresentem altos índices de justiça social, respeito e valorização da profissão docente. Parece haver uma relação direta entre o respeito às instituições escolares e aos atores que nela atuam e uma sociedade de igualdade de condições de vida. Mas quem não sabe disso?

Orlandi (2001) adota a posição de que "somos sujeitos simbólicos, vivendo espaços histórico-sociais". Hall (2005) apresenta os estágios através dos quais uma versão particular do "sujeito humano" emergiu na idade moderna: a princípio como sujeito centrado, com um sentimento estável de sua própria identidade e lugar na ordem das coisas; seguido do sujeito sociológico, interativo, para uma concepção de descentramento do sujeito na modernidade tardia.

Trazendo essa perspectiva para o viés do estudo da constituição do sujeito-leitor, chegamos às perguntas: Por que nossos currículos estão cheios de perfumarias, vazios de vida, de contemporaneidade, de interdisciplinidade, conforme a vida se nos apresenta? Por que esse currículo de grades, segmentado, como se o conhecimento, assim, compartimentalizado, pudesse representar alguma ação humana que não a do controle, do automatismo, da produção dos corpos dóceis, como afirma Foucault?

Encontramos, nas escolas, estudantes que se calam diante do discurso autoritário do professor, no entanto, seu silêncio se transforma em resistência a todo o conhecimento ali construído, por motivos vários, mas, principalmente, porque eles não se reconhecem naquele universo de conhecimentos que são apresentados como legítimos e adotados como modelo, seus saberes são apagados e sua inteligibilidade do mundo idiotizada. E aí, nesse campo, nessa configuração pedagógica, a leitura-estar-no-mundo se inviabiliza, pois mesmo a sua contestação se apresenta desarticulada, reflexo de um silenciamento, diante do qual a ação política inerente à ação pedagógica se neutraliza.

Por seu turno, docentes, em vários momentos, por vários motivos, escolhem ou são impelidos a calar-se e repetir os discursos de outrem, tornando-se, desse modo, incapazes de se constituírem sujeitos de seu próprio fazer pedagógico. Em não sendo sujeitos, não podem/não conseguem promover o exercício de reassujeitamento e de não silenciamento

inerentes à constituição de ser sujeito-leitor. O triste é que esses todos silenciamentos, na perspectiva posta por Orlandi são improdutivos para o que se espera da educação na atualidade e, portanto, precisa ser pensado, discutido, debatido, para que entre em seu lugar o diálogo, posto aqui como oposto ao silêncio, em seu aspecto de silenciamento.

Então, como exigir dos alunos a capacidade leitora em "analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências, enfocando competências que serão relevantes para suas vidas futuras", como propõem o PISA, ou que "demonstrem habilidades de leitura de textos argumentativos mais complexos, relacionem tese e argumentos em textos longos, estabeleçam relação de causa e consequência, identifiquem efeitos de ironia ou humor em textos variados, efeitos de sentidos decorrentes do uso de uma palavra, expressão e da pontuação, além de reconhecerem marcas linguísticas do código de um grupo social" como espera o Ideb e que promovem essas habilidades também, mas não só essas, a situação de leitura-estar-no-mundo se, em sala de aula, não se fomenta um processo que caminhe lado a lado ao não-silenciamento, ao reassujeitamento e que veja a leitura como processo de enleituramento?

Aos estudantes egressos do ensino fundamental da escola pública, assim como os de escolas particulares que também vivem uma situação de alijamento de seus direitos de enleituramento, mas, principalmente aos das escolas públicas, pois, como nos alerta Freire (2011), seria uma atitude do campo da ingenuidade esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitisse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica, ao contrário, o movimento feito é o de indoutrinação, no sentido de sua acomodação à opressão, diz esse autor, que ainda ressalta que somente quando reconhecerem-se oprimidos e engajarem-se na luta por libertar-se é que quebrarão essa dicotomia a qual prefiro tratar de forma mais dialógica, desistindo da ideia maniqueísta subjacente à ideia opressor X oprimido que me parece, também um tanto ingênua.

De qualquer forma, deve ser possível também às classes menos favorecidas economicamente a ação de tomar a palavra e de se fazer ouvir não só com relação ao acesso ao desenvolvimento de habilidades e competências em leitura que o levem à cidadania, mas o acesso ao direito básico a uma formação que lhe dê possibilidade de praticar – na escola, no trabalho e na vida – o que é da natureza do ser humano: a atitude responsiva ativa. Desta forma, talvez, os resultados apresentados por programas tão amplos e centralizados de avaliação não apresentassem resultados tão aquém do esperado.

Cabe à escola, não só a ela, mas principalmente, enquanto instituição que deve priorizar o movimento de constituição de sujeito-leitor intercrítico, autônomo, situacionado, dar subsídios, ferramentas para essa tomada da palavra.

Os órgãos governamentais lançam mão de um saber instituído – das universidades – através de professores universitários especialistas para controlar o fazer escolar, apresentando ao professor, como um presente, um conjunto de livros que ele pode escolher e irremediavelmente terá que adotar. Não é uma questão de defesa da extinção de tal procedimento, reconheço o seu valor intrínseco, mas de análise da ideologia que o embasa, considerando que seria mais salutar repensar a estrutura em que se ancora a educação básica, através de amplos debates em que se ouvisse a voz de docentes em atuação efetiva na sala de aula da educação básica, estudantes, pais e demais segmentos da comunidade escolar, considerando seus saberes e seus etnométodos de aprendizagem para que as práticas pedagógicas e ideológicas, ligadas à educação, fossem repensadas dentro de cada comunidade escolar.

Por outro lado, não se pode deixar de enfatizar a formação do professor e o importante papel das academias que deveriam formar profissionais para um fazer pedagógico mais crítico e voltado para a pesquisa, como vêm assinalando as reflexões feitas por pesquisadores da cena sala de aula que têm por objeto de pesquisa a docência.

Essa pesquisa de orientação qualitativa e multirreferencial teve como objetivo a tentativa de aprofundar o nível de compreensão da constituição do sujeito-leitor na situação sala de aula de língua, dando voz aos atores que dela fazem parte. Foi uma tentativa de descrição da cultura do fazer pedagógico ligado à leitura. A grande contribuição para a educação da pesquisa de cunho etnográfico é que o pesquisador vai procurar entender um dado universo cultural, usando para isso uma metodologia que envolve registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações. Esses dados, estudados numa dada situação a ela não se restringe e cria uma inteligibilidade da cena desenhada que pode ser ampliada, nesse caso, para todos os segmentos da educação infantil, fundamental, ensino médio, graduação e pós-graduação, pois em todos esses momentos a instituição escola mantem o importante dever de promover o não-silenciamento e o reassujeitamento dos atores sociais que nela atuam, promovendo a leitura-estar-no-mundo como um ato político, próprio de todo o fazer pedagógico, de todo ato humano. Daí porque venho pensando essa como uma pesquisa que traz resultados genéricos, extirpando da palavra a sua configuração pejorativa de “ser qualquer coisa” ou de relevância menor para alçá-la à categoria de amplidão no sentido de buscar um sentido que una com um objetivo maior todos os segmentos da educação,

dessegmentando-a visto ser uma ação que traz em seu bojo um quadro de procedimentos que lhe dá identidade, retomando a ideia original do surgimento da escola como lugar de entendimento do mundo, de si e do outro.

Os dados, em uma pesquisa, são considerados sempre inacabados, mas, esse aspecto nas pesquisas, ao invés de ser uma angústia para o pesquisador, deveria ser um alento, pois a busca deve centrar-se na descrição de uma situação dinâmica e não na busca de uma verdade infinita e imutável, permitindo a reconstrução dos processos e das relações que configuram a experiência humana. Nesse aspecto, ressalto que não há aqui um desejo de indicar caminhos, de julgar gestos, de apontar erros e acertos, mas descrever uma situação de relevância nesse cenário escolar, no intuito de colaborar para a inteligibilidade do mesmo, pensando no quanto de história que poderíamos ter e no quanto teríamos aprendido se, conforme orientação de autores citados anteriormente nessa pesquisa a sala de aula tivesse sido um local não só de inculcação, como conclui Orlandi (2003), mas também de pesquisa e construção indexada do conhecimento. Que avanço tecnológico, educacional, didático, metodológico e humano teríamos agora. Mas, ainda hoje, tal pensamento é muito incipiente nos meios acadêmicos, como se pesquisa e sala de aula fossem aspectos tão antagônicos que não podem ser indexados, ou como se o que se faz em sala de aula não se constituísse em ciência.

Na verdade, estudando, lendo, analisando as poucas pesquisas que se tem hoje, um leigo é capaz de pensar mesmo que não há pesquisa na sala de aula, pois lá deve haver apenas aprendizado, ou, melhor dizendo, inculcação. Pensa-se igualmente que o professor do ensino fundamental e médio não pode ser visto como um pesquisador, tal é o pensamento dicotômico entre pesquisa e prática, no nosso caso em particular, prática de ensino e aprendizagem.

Tudo isso porque, conforme o exposto, vimos uma tendência de apagamento da voz do docente enquanto ator social, atrás de políticas paternalistas de apresentar normas e procedimentos, além do próprio planejamento da aula, através do livro didático e de políticas públicas motivadas a dar ao professor subsídios para o seu fazer pedagógico ao invés de promover uma formação e dar subsídios para que essa ação parta dos próprios sujeitos da interação na sala de aula. Geralmente as pesquisas desenvolvidas em ambiente escolar apontam para a má formação do docente, mas, se esse é o problema, por que não investir na formação dos licenciados, promover um movimento de revitalização e respeito social a essa profissão como fizeram vários países no mundo, os quais – coincidência? – apresentam altos índices de justiça social? Em AD discute-se que a prática científica não está segmentada da prática política e vice-versa. Ambas são determinadas pelas condições sócio-históricas e ideológicas de uma dada formação social. Nessa visão, o discurso dos cientistas da

linguagem, que assinam as orientações governamentais, nada mais é do que o discurso do poder impondo metas e objetivos a ser alcançados, industrializando a escola, um espaço que deveria ser o da construção de conhecimento.

Aos estudantes é reservado espaço de silenciamento ainda maior nesse cenário, sendo, sistematicamente instado a calar e aceitar. Embora, como tentei mostrar e as manifestações de junho de 2013 evidenciaram, nem se calam, nem aceitam, a seu modo contestam, embora seja uma contestação um tanto desarticulada e no sentido de não promover nem prever uma mudança de atitude coletiva, mas seus etnométodos apontam para uma ação que contradiz a acomodação, a ingenuidade ligada às ações impositivas. Eles/elas demonstram, também, que a sua capacidade leitora não se abala diante dos silenciamentos a que estão expostos.

A título de síntese, retomo as questões aqui desenhadas, sem referir autorias, posto que o já fizesse antes, exaustivamente: Somos seres de linguagem. Nada somos além da linguagem exceto carne e osso. E não somos apenas carne e osso, somos muito mais e queremos muito mais. Por conta disso, nos constituímos sujeitos de linguagem, através da linguagem e nos assujeitamos, nos engajamos numa dada bacia semântica, campos enunciativos, campos discursivos que nos fazem ser quem somos. Esse engajamento nem sempre é consciente. Por que você tem orgulho de ser baiano? De ser brasileiro? Por que é católico, espírita, evangélico, umbandista? Por que come carne? Por que não come? Por que diz que vai tomar café se o no seu dejejum não tem essa bebida? Por que diz que o sol nasceu se já sabe que sol não nasce?

Somos assujeitados pela linguagem e nos constituímos sujeitos através dela, sem tomar consciência de que o que falamos e fazemos é um constructo sócio-político-ideológico. Quando não temos essa consciência, o assujeitamento é uma prisão. E ser humano tem horror à prisão! Mas não precisa sê-lo. O ser humano é ser de rebeldia, conforme nos ensina a boneca Emília, através da fala de Ruth Rocha quando de seu discurso de posse na Academia Paulista de Letras, momento em que ela agradece a Lobato ter-lhe ensinado "o culto à liberdade e à justiça protagonizada pela Emília – 'Eu sou a Independência ou Morte'[77]". Então está em nós o germe da rebeldia. Somos assujeitados, sim, mas podemos nos reassujeitar e o fazemos constantemente. Importante é que esse movimento seja consciente, afinal, o que nos difere de todos os outros seres do mundo animal é essa capacidade de racionalizar tudo, inclusive a si próprio. Nesse caso, reassujeitamento é a capacidade de conscientemente engajar-se em outros assujeitamentos por desejo ou necessidade de.

---

[77] Capturado em <http://www.academiapaulistadeletras.org.br/discursos-acad-atuais/9-ruth-rocha-cadeira-n%C2%BA-38.html> Acesso em 31 jul 2013

Por que somos rebeldes e assujeitados pela linguagem, buscamos meios de dizer o que nos é imperativo que se diga e nenhuma boca pode ser calada, mesmo que os aparelhos de repressão façam um esforço nesse sentido, sendo assim, o silêncio é a ilusão da acomodação. O silêncio é rebeldia, mas não só ele. A linguagem pode, é muitas vezes é, rebeldia, através do silenciamento, ou seja, de dizer o que não é pertinente, subverter o inesperado e, fazendo valer a característica intervalar do discurso, dizemos e deixamos o interlocutor inferir. Mais uma vez, a característica humana da racionalidade precisa se fazer presente para assegurar a liberdade tão prezada pela humanidade. É preciso que o silenciamento seja consciente e não só barulho, vandalismo, baderna, é preciso ser não silenciamento, ainda que venha sob a forma de barulho, vandalismo e baderna. O não silenciamento é a rebeldia do silêncio político, assim como o reassujeitamento é a rebeldia do assujeitamento.

A abordagem metodológica de trabalho com o texto em sala de aula que venho chamando de leitura-estar-no-mundo prevê o fomento dessas rebeldias: não silenciamento e reassujeitamento como um trabalho de conscientização do sujeito em seu processo de ser e estar no mundo, processo esse que só pode acorrer através da leitura, logicamente não só da leitura da palavra, mas a leitura ampla que abarca o mundo no qual, é certo, a palavra tem, cada vez mais, importância. Um modo político de ver a sala de aula como local privilegiado, mas não o único, de constituição do leitor em sujeito, tirando-o do papel de objeto da leitura e o alçando a condição de sujeito-leitor.

Continuando com a quebra de protocolo, findo com uma citação daquele que me parece o sujeito que melhor representa o não-silenciamento, que demonstrou sempre disposição para o reassujeitamento e que encarna a ideia da leitura-estar-no-mundo no processo de seu próprio enleituramento enquanto sujeito-leitor intercrítico, autônomo e situacionado: Paulo Freire, quando traz à discussão a Educação como Prática da Liberdade:

> Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, Carlos Augusto. Sistema Nacional de Educação Básica: Nó da Avaliação? Campinas, n.80 v.23. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 26 jun. 2010.

AFONSO, Almerindo J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado – nação e a emergência da regulação supracional. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v.22, n.75, ago. 2001.

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE); tradução de Walter André Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro: introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985

ANDRÉ, Marli. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professsores.* 11 ed. Campinas-SP: Papiros, 2001

ASSIS, Machado. *Quincas Borba*. São Paulo: Editora Ática, 1969

ASSIS, Machado. *Memórias póstumas de Brás Cubas.* São Paulo: Editora Ática, 1980

BAHIA. SEC. *Orientações curriculares para o Ensino Médio 2006*

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec / Petrópolis: Vozes, 1987.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. ROJO, Roxane (Orgs). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BELO, André. *História & Livro e leitura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010

BILAC, Olavo. *Seleção de textos, notas, estudos biográficos, histórico e crítico*. São Paulo: Abril Educação, 1980

BORTONI-RICARDO, Stella Maris, MACHADO, Veruska Ribeiro, CASTANHEIRA, Salete Flôres. *Formação do Professor como Agente Letrador*. São Paulo: Contexto, 2010

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas.*7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011

BRASIL, MEC/INEP Relatório Nacional PISA 2000. Brasília, DF: dez. 2001.

BRASIL, MEC/SAEB Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio. Brasília, DF: 2004.

BRASIL, MEC/SEMTEC *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio*. Brasília, DF: 2002.

BRASIL, MEC/SEMTEC *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: 1999.

BRASIL. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAE: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2008.

CAMPINHO, Rosemary Lapa de Oliveira. A introdução do livro didático nas aulas de leitura no ensino médio da rede pública de ensino : um estudo de cunho etnográfico / Rosemary Lapa de Oliveira Campinho. 2008. - 142 f.: il. Inclui anexos. Orientadora: Profª Drª América Lúcia Silva César. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2006.

CANÇADO, Márcia. *Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula*. Campinas: Trabalhos em Linguística Aplicada nº. 23 jan./jun., 1994

CASASSUS, Juan. Entrevista. *A avaliação não é necessária?* Fonte: Revista Educação, disponível em http://blog.controversia.com.br/2009/09/11/o-educador-juan-casassus-interao-para-a-aprendizagem/ Acesso em 09 nov 2009

CAVALCANTI, Marilda C. LOPES, Luiz Paulo da Mota. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada***.** Campinas, n.17 / jun 1991, p.133-144.

CHARAUDEAU, Patrick. MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. Trad. Fabiana Komesu (coord). São Paulo: Contexto, 2004

CORACINI, Maria José R. Faria. Concepções de leitura na (pós) modernidade. In LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal (org). *Leituras: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005

DI NALLO, Rita de Cássia Zirondi. Avaliação externa: instrumento de regulação e emancipação. Disponível em > http://www.administradores.com.br/informe-se/producao-academica/avaliacao-externa-instrumento-de-regulacao-e-emancipacao/2343/ Acesso em 27 jun. 2010

ENEM: alunos de escolas particulares têm melhor desempenho. *ATarde Online*, Salvador, 9 dez. 2004. Disponível em: < http://www.atarde.com.br/materia.php3?mes=12&ano=2004&id_materia=1503 > Acesso em 16 dez. 2004

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008

FÁVERO, Leonor Lopes. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna.* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.* 15. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1975.

FIGAZZOLO, Laura. *PISA: avaliações perigosas?* Publicado na Revista IE Mundos de La Educación nº 29/marzo 2009, p. 12. Disponível em www.ei-ie.org

FIORIN, José Luiz. *Elementos de Análise do Discurso*. 12ed. São Paulo: Contexto, 2004

FIORIN. José Luiz. *Formação do Profissional em Letras***.** Exposição oral do autor em aula inaugural do 1º semestre letivo de 2005 da Faculdade de Letras da UFBA, cujo tema foi A reforma Universitária, realizada em 23 de março de 2005, UFBA-BA.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder.* Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1997

FRANCHI, Carlos, NEGRÃO, Esmeralda Vailati e MÜLLER, Ana Lúcia. *Mas o que é mesmo "gramática"?* São Paulo : Parábola Editorial, 2006.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.* 50 ed. São Paulo: Cortez, 2009

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia*. São Paulo: Paz e Terra, 2011

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática docente.* São Paulo : Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

FREITAS, Verlaine. *Para uma dialética da alteridade. A constituição mimética do sujeito, da razão e do tempo em Theodor Adorno*. – Belo Horizonte: FAFICH / UFMG, 2001. Edição revista em 2006 206 p. Tese de Doutorado UFMG, FAFICH

GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural.* Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1987.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma aprendizagem crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997

GOVERNO FEDERAL. MEC – Educação Fundamental – Avaliação de Livros Didáticos de 1ª a 8ª S. Disponível em< http://www.mec.gov.br/sef/fundamental/títulosexcluidos.shtm. Acesso em 21 jan. 2001.

GOVERNO FEDERAL. MEC – Secretaria de Educação Fundamental. Ensino Fundamental – Avaliação de livros didáticos de 1ª a 8ª séries. In: _____. Projeto de Avaliação de Livros Didáticos de 1ª a 8ª série. 2001. Disponível em<http://www.mec.gov.br/sef/fundamental/ Avalidid.shtm. Acesso em 21 jan. 2001

GOVERNO FEDERAL. MEC SAEB. Metodologia. Disponível em < http://www.inep.gov.br/basica/saeb/metodologia/matrizes.htm Acesso em 20 jun 2005.

GURGEL, Thais. A origem do sucesso (e do fracasso) escolar. *Nova* Escola, São Paulo, Ano XXIII, nº216, p. 48-61, out. 2008.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade.* [trad.] Tomaz Tadeu da SILVA e Guacira Lopes LOURO. 10ª. Rio de Janeiro : DP&A, 2005.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 23 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004,

JURADO, Shirley G de O G. *Leitura e letramento escolar no ensino médio: um Estudo exploratório.* 2003. 150 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. PUC-SP.

KLEIMAN. Angela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura.* Campinas, SP: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

LUCKESI, Cipriano Carlos. *O lúdico na prática educativa*. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro. Vol. 22, pág. 119-120. Jul/Out, 1994

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2003

MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa.*4. ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2011

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica etnopesquisa-formação.*Brasília: Liber Livro Editora, 2006

MACEDO, Roberto Sidnei. *Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa.*Salvador: Edufba, 2009

MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. *Leituras à Revelia da Escola.* Londrina – PR: Eduel, 2003

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura.*trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2004

MAULINI, Olivier. Transmissão. [A. do livro] Philippe PERRENOUD. *A escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação.* Porto Alegre : Artmed, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – FNDE. Disponível em http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/ld_ensinomedio/ld_ensinomedio.html Acesso em 22 nov. 2004

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006

MUNIZ, Dinéa, Maria Sobral. *O desejo de ler no contexto socioeducacional brasileiro*. Capturado em http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2937/2101 > 10 jun 2013

NUNES, José Horta. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org). *A Leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 2003

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A Linguagem e seu Funcionamento*: As Formas do Discurso. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso*. Princípios e Procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no novimento dos sentidos.* 6ª. Campinas : UNICAMP, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez/UNICAMP, 1987.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

PESSOA, Fernando. *Páginas de Estética e de Teoria Literárias.* Lisboa: Ática, 1966

PNLD. *Guia de Livros Didáticos.* Ministério da Educação e do Desporto – MEC, 1999

RAMOS, Graciliano. *Infância***.** 23ed. São Paulo: Record, 1986.

REGO, José Lins do. *Doidinho.* 16ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

ROCHA, Ruth. *O reizinho mandão*. São Paulo: Quinteto Editorial, 1985

SAVOIE-ZAJC, Lorraine. GALÉ. In: PERRENOUD, Philippe. *A escola de A a Z: 26 maneiras de reprensar a educação.* Porto Alegre : Artmed, 2005.

SCHLEICHER, Andreas. *A melhoria da qualidade e da equidade na educação: desafios e respostas políticas.* São Paulo: Editora Moderna Ltda, 2005

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros.* 4. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SORDI, Mara Regina L. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, Benigna M. F. (Org.). Avaliação: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2002.

UNESCO, Pesquisa Nacional. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.* São Paulo: Moderna, 2004. Versão Preliminar em > http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BAHIA.pdf . Acesso em 21 jun. 2005

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007

VYGOTSKY. L.S. *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1978.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: Editora SENAC, 2001

APÊNDICE

Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Rosemary Lapa de Oliveira
Orientadora: Dinéa Sobral Muniz
2010

A LEITURA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UM CASO PARA ESTUDO.

- Roteiro de entrevista com professoras da 8ª série/9º ano do ensino fundamental:

Com que frequência você desenvolve a aula de leitura com suas turmas?

Que gêneros textuais são mais comuns nas aulas de leitura?

Para você, qual a importância da intertextualidade?

Você costuma trabalhar os intergêneros?

Qual o papel da coesão na interpretação de textos?

Em que nível você considera que seus alunos se encontram, segundo o quadro abaixo do PISA?

Quadro 2 – Diferentes Níveis de Proficiência

Nível 1 Entre 335 a 407	**Nível 2** Entre 408 a 480	**Nível 3** Entre 481 a 552	**Nível 4** Entre 553 a 625	**Nível 5** Maior que 626
Localizar informações explícitas em um texto; reconhecer o tema principal ou a proposta do autor; construir uma conexão simples entre uma informação expressa em um texto de uso cotidiano e outras já conhecidas.	Localizar informações que podem ser inferidas em um texto; reconhecer a idéia principal, em um texto, compreendendo as relações ou construindo um sentido; construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos de experiência pessoal.	Localizar e reconhecer as relações entre várias informações presentes no texto; integrar várias partes de um texto em uma ordem para identificar a idéia principal, compreendendo uma relação ou construindo o sentido de uma palavra ou frase; construir conexões, comparações ou explicações ou avaliar uma característica do texto	Localizar e organizar informações relacionadas em um texto; interpretar os vários sentidos da linguagem em uma parte do texto, levando em conta o texto como um todo; empregar o conhecimento formal ou público para formular hipóteses sobre um texto ou para avaliá-lo criticamente.	Localizar e organizar várias informações contidas no texto, inferindo a informação; demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto com conteúdo ou a forma não familiar; avaliar criticamente ou por hipótese um texto, extraindo dele determinado conhecimento
( )	( )	( )	( )	( )

http://ideb.inep.gov.br/Site/

Ministério da Educação

Destaques do governo

INEP IDEB

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Resultados e Metas

Dados atualizados em 16/09/2008

- Nota Informativa
- Relatório sobre alterações

1 passo...

- Brasil
- Sistema Estadual
- Sistema Municipal
- Escola

2 passo...

Selecione uma Unidade da Federação:

BAHIA

IDEBs observados em 2005, 2007 e Metas para rede Estadual - **BAHIA**

Fases de Ensino	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	2,6	2,6	2,7	3,0	3,4	3,7	4,0	4,3	4,6	4,9
Anos Finais do Ensino Fundamental	2,6	2,7	2,7	2,8	3,1	3,5	3,9	4,2	4,4	4,7
Ensino Médio	2,7	2,8	2,7	2,8	3,0	3,3	3,6	4,1	4,3	4,5

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Imprimir

Inep/MEC - W3 Sul, SRTVS 701, Quadra 3, Bloco M, Edifício Dário Macedo - CEP: 70340-909 - Brasília - DF, Brasil

Resultados e Metas

Dados atualizados em 16/09/2008

- Nota Informativa
- Relatório sobre alterações

1 passo...

- Brasil
- Sistema Estadual
- Sistema Municipal
- Escola

2 passo...

Selecione uma Unidade da Federação:

BAHIA

3 passo...

Selecione um Município:

SALVADOR

IDEBs observados em 2005, 2007 e Metas para rede Municipal - **SALVADOR**

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	2,8	3,8	2,8	3,2	3,6	3,9	4,2	4,5	4,8	5,1
Anos Finais	2,2	2,4	2,3	2,5	2,8	3,3	3,7	4,0	4,2	4,5

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar