



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS VI – POETA PINTO DO MONTEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-PORTUGUÊS

ÂNGELA MARIA LEITE AIRES

**AS FORMAS DE RESISTÊNCIA NAS AULAS DE LEITURA E AS
AÇÕES DO PROFESSOR-PESQUISADOR**

MONTEIRO -PB

2014

ÂNGELA MARIA LEITE AIRES

**AS FORMAS DE RESISTÊNCIA NAS AULAS DE LEITURA E AS
AÇÕES DO PROFESSOR-PESQUISADOR**

Monografia apresentada ao curso de Letras da
Universidade Estadual da Paraíba, Campus VI,
como pré-requisito avaliativo para conclusão de
curso e obtenção do título de licenciada.

Orientadora: Prof.^aMs. Luciana Fernandes Nery

MONTEIRO

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

A298f Aires, Ângela Maria Leite.

As formas de resistência nas aulas de leitura e as ações do professor-pesquisador [manuscrito] : / Ângela Maria Leite Aires. - 2014.

75 p. : il.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, 2014.

"Orientação: Profa. Me. Luciana Fernandes Nery, Departamento de Letras".

1. Leitura. 2. Formas de resistência. 3. Gêneros discursivos.
4. Relações de poder. I. Título.

21. ed. CDD 372.4

ÂNGELA MARIA LEITE AIRES

**AS FORMAS DE RESISTÊNCIA NAS AULAS DE LEITURA E AS
AÇÕES DO PROFESSOR-PESQUISADOR**

Monografia apresentada ao curso de Letras
da Universidade Estadual da Paraíba,
Campus VI, como pré-requisito avaliativo
para conclusão de curso e obtenção do
título de licenciada.

BANCA EXAMINADORA

Aprovado em 10/05/2014

Luciana Fernandes Nery

Prof^ª Ms. Luciana Fernandes Nery
(Orientadora - UEPB)

Jordão Joanes Dantas da Silva

Prof Jordão Joanes Dantas da Silva

Dedico com todo amor e carinho aos meus pais e irmãos, que com afago e humildade acreditaram em mim e dedicaram-se à minha educação, contribuindo para que esse trabalho se realizasse.

AGRADECIMENTOS

Não podemos agradecer sem colocar nosso Pai Celestial em primeiro lugar, que me guiou ao longo da caminhada, iluminando-me e fortalecendo-me nos momentos de desânimos. Muito obrigado Deus por tudo!

Em segundo lugar, agradeço a minha família, aquela que me apoia, me incentiva, me aconselha por onde devo seguir e não desistir de meus sonhos. D. Inez e Sr. Sebastião, vocês são base, fortaleza, peças fundamentais na minha vida, sem vocês não seria nada. A meus irmãos Benvindia, Francelina e Sebastião Filho só tenho a agradecer pela amizade, companheirismo, pelos cartões que recebi, isso me ajudou a crescer muito. Vocês são essenciais na minha existência. Não posso esquecer meus amados avós, tios (a), primos (a), cunhado, até mesmo alguns dos meus vizinhos, que sempre estavam dispostos a ajudar sempre que precisei.

Aos meus amigos de longa data só tenho a dizer que vocês me ajudaram muito tanto nas fraquezas, como também quando alegavam que eu tinha que estudar para no futuro “banciar” vocês. Obrigado pela parceria. Aos meus companheiros (ou não) de república de estudante, só tenho a dizer que valeu a pena cada momento que compartilhamos juntos, sejam de alegria, de tristezas, isso nos ajudou a amadurecer e fazer com que nos tornássemos mais humanos, sabendo lidar mais com o próximo e com nós mesmos. Minhas colegas de turma, já sinto muitas saudades de vocês, afinal de contas foram quase quatro anos de convivência, sendo solidárias umas com as outras, nos conhecendo cada dia mais e criando um grande laço de amizade.

Aos meus queridos professores responsáveis pelos conhecimentos transmitidos nesta jornada acadêmica, só tenho a dizer que cada um de vocês são pessoas incomparáveis, seja na metodologia, na dinâmica de sala de aula, nos dizeres marcantes de cada um, no jeito de se expressarem. Até mesmo nas reclamações, vocês acabaram me ensinando mais do que pensam. Através da magnífica Juana Costa e das suas aulas de psicologia, eu os cumprimento e agradeço a todos pela força nos momentos de desânimo, pela paciência nos meus momentos de agonia.

Por último, a minha querida orientadora Luciana Nery, que mesmo sem ter sido minha professora aceitou me orientar em trabalhos acadêmicos, inclusive foi você professora, a responsável pelo interesse suscitado na área da Análise do Discurso. Obrigada pela disposição de orientar um trabalho que em sua caminhada obteve tantos obstáculos. Nesse percurso você

foi mais que uma orientadora, tornastes uma amiga, que estava sempre pronta pra me atender e me aguentar em situações que realmente sua agenda estava “lotada”. Meu muito obrigada!

LISTA DAS FÍGURAS

Figura 01	-----	35
Figura 02	-----	38
Figura 03	-----	44
Figura 04	-----	46

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

Incompreensão de palavras ou segmentos: ()

Hipótese do que se ouviu: (hipótese)

Truncamento(havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre): /

Entoação enfática: Maiúsculas

Alongamento de vogal ou consoante: : : podendo aumentar para : : : ou mais

Silabação: -

Qualquer pausa: ...

Interrogação: ?

Comentários: descritos do transcritor: ((minúsculas))

Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático: - -

Superposição, simultaneidade de vozes: [

Indicações que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo: (...)

RESUMO

Este trabalho tem como finalidade investigar as formas de resistência dos alunos diante do que é realizado em sala de aula, em uma turma de 6º e do 7º ano do Ensino Fundamental II, e propor, através de uma intervenção, a leitura de diversos gêneros discursivos. Nesse sentido, buscando tentar entender o porquê dos alunos não gostarem ou não quererem ler, utilizamos como embasamento teórico as contribuições da Análise do Discurso de linha francesa, seguindo os estudos de Orlandi (2008), Coracini (1995), Fiorin (1988), Foucault (1970; 1979), dentre outros. O *corpus* de nossa análise é constituído por transcrições das aulas gravadas em áudio, sondagem sobre o que os alunos gostavam de ler e as atividades desenvolvidas numa escola pública da cidade de Monteiro-PB. Esta pesquisa foi desenvolvida em duas etapas: na primeira, realizamos observações das aulas ministradas pelo professor com o intuito de analisar as formas de resistência dos alunos nas aulas de leitura e as relações de poder instauradas no espaço escolar; na segunda etapa, desenvolvemos uma intervenção em sala de aula através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), procurando fazer com que os alunos lessem gêneros que estivessem em seu cotidiano, buscando contribuir para que os discentes desenvolvessem gosto pela leitura ou pelo menos diminuíssem aversão que apresentavam ao ato de ler. Partimos da premissa de que a leitura deve tornar o aluno um sujeito crítico, desenvolvendo um olhar para além do explícito, tornando-se um produtor de sentidos apoiando-se na materialidade linguística e nas condições de produção estabelecendo sentidos para o que lê. Diante disso, percebemos a importância do trabalho de mediação do professor nas aulas de leitura possibilitando a participação dos alunos e conduzindo-os a expressar os diferentes pontos de vista. Para tanto, é preciso que o professor seja capaz de fazer das aulas uma troca de conhecimentos, contribuindo assim, para que o aluno seja construtor de sentidos questionando as verdades que circulam no seu meio social.

Palavras-chave:

Leitura. Formas de resistência. Gêneros discursivos. Relações de poder.

ABSTRACT

This work aims to investigate the forms of resistance from students before what is done in classroom, in a class of 6th and 7th year of Secondary School, and propose through an intervention, a reading of various speech genres. In this sense, seeking to try to understand why students do not like or they do not want to read, we use as theoretical foundation the contributions of discourse analysis of the French line, following the studies by Orlandi (2008), Coracini (1995), Fiorin (1988), Foucault (1970, 1979), among others. The corpus of our analysis consists of informal conversations, transcripts of recorded classes in audio, survey on what students liked to read and the activities performed in a public school in Monteiro - PB. This research was developed in two stages: first, we conducted observations of lessons taught by the teacher in order to analyze the forms of resistance of students in reading classes and relations of power introduced at school and in the second step, we developed an intervention in classroom through the Institutional Program Scholarships for Beginner Teachers (PIBID), seeking to make the students read varied genres, seeking to help ensure that students develop reading habits or at least the aversion that they presented to the act of reading was lessened. We assume that reading should make the student a critical individual, developing a look beyond the explicit, becoming a producer of meanings relying on linguistic materiality and production conditions establishing directions for reading. Thus, we realize the importance of the work of teacher mediation in reading classes enabling the participation of students and leading them to express different points of view. Therefore, it is necessary that the teacher be able to make the classes an exchange of knowledge, thus contributing to the student to be a builder of senses, questioning the truths that circulate within the social environment.

Keywords:

Reading. Forms of resistance. Speech genres. Power relations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	16
1.1 Natureza da pesquisa.....	16
1.2 Sujeitos informantes	17
1.3 O local da pesquisa.....	18
1.4 Corpus da pesquisa	19
1.5 Descrição das aulas.....	20
CAPÍTULO II: A (NÃO) DISCURSIVIDADE PRESENTE NAS AULAS DE LEITURA: A RESISTÊNCIA, RELAÇÕES DE PODER E AS VONTADES DE VERDADE	22
2.1 Concepções de leitura: da decodificação à discursividade	22
2.2 Os gêneros discursivos: da teoria à prática.....	28
2.3 As relações de poder e as vontades de verdade	30
2.4 O silêncio e as formas de resistência: as diferentes formas de significar.....	34
CAPÍTULO III: PROFESSOR X PROFESSOR-PESQUISADOR: DIFERENTES AÇÕES NO TRABALHO COM A LEITURA	36
3.1 As formas de resistência nas aulas de leitura diante do que é proposto pelo professor .	36
3.1.1 As relações de poder na sala de aula e a resistência dos alunos.....	36
3.1.2 A insegurança dos alunos diante da hierarquia existente na sala de aula.....	40
3.2 A intervenção em sala de aula e as ações dos alunos.....	43
3.2.1 A sala de aula como espaço dos dizeres (des) interditados	43
3.2.2 A construção de sentidos a partir do texto imagético	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	53
ANEXOS	57
ANEXO A: Amostragem das Transcrições das aulas	58
ANEXO B: Questionário.....	63
ANEXO C: Sequência didática / plano de aula.....	67
ANEXO D: Amostragem das atividades aplicadas nas aulas.....	72

INTRODUÇÃO

No processo de ensino-aprendizagem, a leitura, conforme as perspectivas tradicionais é baseada num aspecto caracterizado pela evolução passo a passo, ou seja, ensina-se a decorar o alfabeto, depois soletrar e, por fim, decodificar palavras isoladas e frases, até chegar aos textos. Infelizmente, esta tradição ainda prevalece até os dias atuais. Acreditamos que uma das dificuldades para os alunos é o fato das aulas de leitura ainda estarem estruturadas nessa hierarquia. Além disto, os discentes são obrigados a seguir cronogramas baseados, muitas vezes, no Livro Didático (LD), que apesar de estar repleto de propostas baseadas nos mais diversos gêneros textuais, comumente, não despertam o gosto dos alunos para leitura, como também acaba se tornando um material que transmite verdades inquestionáveis para os professores e alunos.

Quando observamos as atividades de leitura na sala de aula (ou a tentativa de ler), percebemos que esta atividade é direcionada e determinada, na maioria das vezes, apenas pelo professor, que acaba sendo o único responsável pelo que deve ser lido na escola. Dessa forma, a resistência por parte dos alunos se dá pelo fato do docente ser visto como o “dono da verdade”, pois os sentidos que são atribuídos ao que se lê, geralmente, são determinados pelo professor, já que por ser a autoridade maior determina as possíveis leituras dos alunos, que acabam interpretando por um único olhar. Deste modo, a leitura “perde sua função essencial de provocar efeitos de sentidos no aluno-leitor, para ser apenas o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas linguísticas cuja finalidade parece prescindir dos sujeitos” (CORACINI, 2002, p.18).

De acordo com alguns estudiosos como Coracini (2002), Carmagnani (2002), seja o texto verbal ou não, o aluno já apresenta uma aversão só em saber que tais textos exigirão a leitura. Essa resistência pode estar relacionada ao fato dos discentes já terem em mente a ideia de que ler é enfadonho e cansativo, sem contar que leitura “é perda de tempo” para aqueles que a consideram um desgaste. Pensando assim, o problema dos alunos está na falta do hábito da leitura, hábito este que acaba se tornando importuno porque são obrigados a ler. Defendemos então, um ensino que vise condições para que a leitura possa ser estimulada e incentivada aos alunos, possibilitando-os que em sua prática escolar possam ler criticamente. Dessa forma, os discentes poderão desenvolver um olhar para além do que está explícito nos textos.

Diante da nossa vivência em sala de aula, percebemos que é comum os alunos afirmarem que não gostam de ler e que não querem realizar atividades que exijam a leitura.

Sendo assim, torna-se difícil despertar o gosto de ler, pois o que realmente os agrada, em muitos casos, não é visto no contexto escolar, a exemplo disso temos imagens que estão em seu meio social, notícias de entretenimento, revistas, etc. Dessa forma, as aulas de leitura tornam-se cansativas e acabam se resumindo, muitas vezes, em uma atividade realizada pelo professor com o objetivo de repassar conteúdos curriculares.

Esta percepção que tivemos da sala de aula se deu através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)¹, cujo objetivo é incentivar os bolsistas a manterem contato direto com a sala de aula, bem como com a futura profissão. Através do PIBID, realizamos observações e intervenções na sala de aula, no período de agosto de 2012 a novembro de 2013, numa escola estadual, situada no município de Monteiro-PB. Inicialmente, nossa atuação ocorreu numa turma do 6º ano do ensino fundamental II. Como a nossa participação no PIBID se estendeu para o ano seguinte, continuamos dando sequência às atividades na mesma turma, que se encontrava em 2013, no 7º ano.

Diante das nossas observações em sala de aula, elaboramos e executamos sequências didáticas baseadas em alguns gêneros textuais como anúncios, história em quadrinhos, notícia, dentre outros. Para realização deste trabalho, tomamos como base as contribuições da Análise do Discurso (AD) de linha francesa como suporte teórico para a análise do desempenho dos alunos em relação à leitura na sala de aula. Diante disso, este trabalho tem como questionamentos:

- a) Quais as formas de resistência dos alunos nas atividades de leitura?
- b) Como a intervenção do professor/pesquisador pode contribuir (ou não) para o desempenho dos alunos nas aulas de leitura?

Nossa pesquisa justifica-se pelo fato de que, comumente, nas aulas de leitura não há propostas de atividades capazes de instigar o aluno a refletir, questionar o que é apresentado na materialidade linguística, observando os efeitos de sentidos que podem ser produzidos a partir dos não-ditos. Diante disso, pretendemos, com a intervenção na sala de aula, buscar que os alunos leiam os textos que circulam no seu meio, observando os discursos sociais

¹Na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), as ações do PIBID estão vinculadas ao projeto “Ciências da Natureza, Matemática e Linguagem”, ao qual estão atrelados todos os subprojetos das licenciaturas envolvidas e cujas atividades foram iniciadas em maio de 2010. Atualmente, estão ligados ao referido macroprojeto (20) subprojetos pertencentes às seguintes áreas do conhecimento: Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, Letras–Língua Portuguesa, Letras–Língua Espanhola, Letras–Língua Inglesa, Matemática, Pedagogia, Química, História, distribuídos a quatro campi da instituição a saber: campus I, campus III, campus IV e campus VI, que estão situados, respectivamente, nos seguintes municípios: Campina Grande, Guarabira, Catolé do Rocha e Monteiro

atribuindo sentidos de acordo com suas experiências enquanto sujeitos atuantes na sociedade. Diante do exposto, nossa pesquisa tem como objetivos:

Geral:

- Investigar as formas de resistência dos alunos diante do que é realizado em sala de aula, em uma turma de 6º e do 7º ano do Ensino Fundamental II, e propor, através de uma intervenção, a leitura numa perspectiva discursiva.

Específicos:

- Observar o posicionamento dos alunos diante das atividades de leitura que são propostas em sala de aula;
- Verificar o desempenho dos alunos nas atividades de leitura durante a intervenção em sala de aula a com base numa perspectiva discursiva;
- Analisar as contribuições de uma leitura numa perspectiva discursiva para o desempenho dos alunos.

Para melhor organizarmos nosso trabalho dividimos em três capítulos. No I capítulo, intitulado de *Procedimentos Metodológicos*, expomos as etapas da realização da pesquisa, a natureza, os sujeitos informantes e o *corpus* de análise. No II capítulo, com o título *A (Não) Discursividade presente nas aulas de Leitura: A resistência e as vontades de verdade*, descrevemos os apontamentos teóricos baseados, sobretudo na AD, como também as contribuições de Bakhtin (1997) Coracini (2010), Fiorin (1988), Foucault (1970, 1979), Kleiman (1992), Orlandi (2008), dentre outros que embasaram nossa análise sobre a leitura, os gêneros do discurso, as formas de resistência e as vontades de verdade. Por fim, o III capítulo: *Professor X Professor-pesquisador: Os diferentes olhares acerca do trabalho com a leitura*, apresentamos as observações e intervenções na sala de aula, mostrando os resultados de nossa pesquisa.

Esperamos que as discussões realizadas no decorrer deste trabalho possibilitem mudanças nas práticas em sala de aula, fazendo com que os discentes sejam capazes de atribuir significados de acordo com seu contexto social e não apenas reproduzir as vontades de verdades que lhes são apresentadas. Pensando assim, esta pesquisa poderá contribuir para que professor e aluno percebam que uma aula não se realiza exclusivamente a partir do LD, mas sim com os diferentes posicionamentos dos sujeitos envolvidos no espaço escolar.

CAPÍTULO I: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

[...] é preciso produzir conhecimentos não só para conhecer a realidade, mas também para transformá-la. (COSTA, 2002)

Este capítulo objetiva apresentar as etapas realizadas no decorrer de nossa pesquisa. Dessa forma, mostraremos sua natureza, os sujeitos-informantes que contribuíram para obtenção dos dados, o *corpus* alicerçado no desenvolvimento do programa PIBID, e as descrições das aulas nos momentos de observação e intervenção.

1.1 Natureza da pesquisa

Para realizarmos nossa pesquisa utilizamos os pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa e suas contribuições para a leitura. A metodologia utilizada na pesquisa foi de natureza qualitativa, já que a mesma lida com a descrição, interpreta e analisa os dados através da informação e observação do objeto de estudo, pois não necessita de elementos estatísticos para obter resultados, remete à caracterização de indivíduos juntamente com a observação de suas ações. De acordo com Bortoni Ricardo (2008):

[...] a pesquisa qualitativa não se propõe testar essas relações de causa e consequência entre fenômenos, nem tampouco gerar leis causais que podem ter um alto grau de generalização. A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.34).

Distinta da pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa envolve questões referentes às ideias, posicionamentos de comunicação dos sujeitos que podem ser úteis para uma determinada pesquisa. Dessa forma, o observador/pesquisador deve estar sempre presente no seu ambiente de estudo, pois “as ações são melhores compreendidas quando são observadas naturalmente, mesmo que no momento da análise dos dados o investigador se distancie desse ambiente para melhor compreendê-los” (NERY, 2011, p. 23). Nossa pesquisa ainda pode ser considerada de cunho descritivo-interpretativista, pois além de descrever os dados, interpretamos os diferentes fatos registrados nas observações e nas intervenções realizadas.

No que se diz respeito ao tipo de pesquisa, de acordo com a natureza dos dados, caracterizamos como híbrida. A primeira etapa trata-se de uma pesquisa de observação, pois primeiramente realizamos observações em sala de aula, examinando o que os alunos

pensavam e como agiam durante as aulas de leituras e, num segundo momento, realizamos uma intervenção, na qual propiciamos aos alunos o contato com a leitura fazendo com que o gosto pela leitura fosse despertado. Sendo assim, essa segunda etapa caracteriza-se como uma pesquisa-ação, uma vez que se trata de:

[...] uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção. A pesquisa-ação nas ciências sociais pode ser conduzida em dois estágios: um diagnóstico no qual os problemas são analisados e hipóteses são desenvolvidas; e um estágio terapêutico no qual as hipóteses são testadas por uma mudança conscientemente direcionada, preferencialmente em uma situação social. (MOREIRA, 2008, p. 90)

As observações realizadas em sala de aula fizeram com que percebêssemos algumas dificuldades na turma, principalmente em relação às atividades de leitura, pois os alunos demonstravam uma “aversão” ao ato de ler. Diante de tais dificuldades, buscamos encontrar soluções para que os discentes obtivessem algum interesse diante daquilo que fosse abordado no espaço escolar.

1.2 Sujeitos informantes

Os sujeitos de nossa pesquisa são os alunos, a professora de uma turma do ensino fundamental de uma escola estadual, localizada no município de Monteiro-PB e o professor/pesquisador. A professora é graduada em Letras com habilitação em língua estrangeira pela Autarquia de ensino superior de Arco Verde- PE. Apesar de ter essa graduação ministra aulas da disciplina de Língua Portuguesa, pertencendo ao quadro de professores efetivos do estado há 24 anos.

A professora-pesquisadora é graduanda do curso de graduação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela UEPB (Universidade Estadual da Paraíba) tendo ingressado na instituição no ano de 2010. Já lecionou na rede pública de ensino em 2009 e 2011, na modalidade educação infantil.

A turma analisada, no ano de 2012, era inicialmente do 6º ano do Ensino Fundamental II. Os alunos tinham uma faixa etária entre 13 (treze) a 19 (dezenove) anos e conservavam um alto histórico de repetência, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Embora a turma tivesse 25 (vinte e cinco) alunos, só frequentavam, na maioria

das vezes, 6 (seis) discentes, os quais frequentavam à sala de aula. No ano seguinte (2013), a turma, que agora cursava o 7º ano, possuía 27 (vinte e sete) alunos, em sua maioria alunos novatos nesta série e outros que haviam sido transferidos do turno da manhã para a tarde. Vale ressaltar que os alunos que estavam com 19 (dezenove) anos foram transferidos de escola por estarem com uma faixa etária avançada para tal série.

Através de um questionário aplicado na turma do 7º ano (Anexo B, p. 62), podemos constatar que os alunos apresentavam faixa etária de 13 a 17 anos, em sua maioria do sexo masculino. Ao todo só responderam o questionário apenas 22 (vinte e dois) alunos, pois 5 (cinco) não estavam presentes e também não quiseram responder posteriormente. Vejamos a seguir o perfil dos alunos entrevistados.

Quadro 1: Perfil da turma do 7º ano

Sexo	Faixa etária	Você gosta de lê?	Que tipo de texto você lê?	Você lê fora da escola?
Feminino: 10 Masculino: 12	Entre 13 a 17 anos: 22	Sim: 18 Não: 4	Romances: 2 Gibis: 10 Folhetos em cordel: 1 Romance policial: 5 Poesia: 10	Sempre: 1 Quase sempre: 9 Raras vezes: 7 Nunca: 4

Fonte: dados da pesquisa 2013

De acordo com o quadro acima, percebemos que a maioria dos alunos afirmou gostar de ler, o que contraria as ações destes mesmos alunos em sala de aula. Além disso, mesmo apontando que gostavam de ler gêneros diferenciados, apenas 1(um) aluno afirmou ler com frequência fora da escola. O questionário aplicado em sala de aula apresentava outras questões que poderiam ser analisadas. No entanto, utilizamos esse procedimento de coleta de dados apenas para elaborar o perfil da turma, mas salientamos que os dados presentes nesse instrumento por si só já poderia suscitar na análise de um trabalho monográfico, entretanto precisamos fazer um recorte dos dados para melhor analisá-los.

Vale ressaltar que para geração dos dados a serem analisados, no período 2012.2 houve as observações de 10(dez) aulas numa turma do 6º ano. Em seguida, foram elaboradas

sequências didáticas explorando gêneros textuais e suas produções, como: anúncios publicitários, notícia, buscando desenvolver o senso crítico dos discentes a respeito da leitura, que foram aplicados somente no ano de 2013, na turma do 7º ano. Ministrávamos 4(quatro) aulas por semana durante seis meses. Nossa atuação resultou, conforme exigências do PIBID, em um ano dividido entre as observações e intervenções em sala de aula.

1.3 O local da pesquisa

O local da realização de nossa pesquisa foi uma escola estadual situada na cidade Monteiro-PB. A instituição foi fundada em 2001 e é mantida pelo governo estadual, através da Secretaria de Educação e Cultura, funcionando em três modalidades de ensino: fundamental II, (em horário vespertino) ensino médio e EJA (horário noturno). Possuía no ano de 2013 460 alunos. Nesta instituição foi implantado o programa “Mais educação”, proporcionando para o alunado do ensino fundamental aulas de música, capoeira, informática e letramento.

A estrutura física deste estabelecimento de ensino não é um prédio grande. É composta por sete salas de aula com capacidade para em média 30 alunos, uma biblioteca, banheiros femininos e masculinos, um laboratório de informática, sala dos professores, secretaria, diretoria, cantina. A escola não possui quadra poliesportiva, com isso, as aulas de recreação ou os eventos da escola acontecem no pátio, no qual é repleto de desenhos feitos pelos alunos e pela direção, além de frases pedagógicas que incentivam a presença dos alunos na escola. Quanto à biblioteca, há um bom acervo de livros como: literatura infantil, dicionários, revistas, jornais, alguns livros para pesquisa.

Os recursos didáticos oferecidos pela escola aos alunos são apenas os livros didáticos, tarefas xerografadas e livros para leitura. Esta escola além da equipe de professores recebe suporte de outros agentes da educação, como é o caso do programa PIBID que é uma parceria com a UEPB via CAPES, que possibilita aos seus bolsistas a intervenção em sala de aula com diferenciadas turmas do ensino fundamental, possibilitando assim um novo olhar nas aulas de língua portuguesa e matemática.

1.4 Corpus da pesquisa

Nossa pesquisa se deu através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), conforme mencionamos anteriormente. Tal programa mantém parceria

com o governo federal e a Universidade Estadual da Paraíba via CAPES e tem como objetivo propiciar aos alunos de graduação, regularmente matriculados, a experiência docente para uma melhor formação, criando, assim, possibilidades de unir teoria e prática no universo escolar. Outro objetivo do PIBID é ampliar a qualidade de ensino nas escolas públicas a partir da preparação de propostas pedagógicas, (que também são aplicadas nessa pesquisa) elaboradas pelos bolsistas mediante a supervisão de professores das escolas públicas e da própria universidade.

O *corpus* da pesquisa é formado por transcrições das aulas gravadas em áudio, sondagem sobre o que os alunos gostavam de ler e as atividades desenvolvidas com base na leitura (Anexo D, p.71), aplicadas pelo professor-pesquisador. No ano de 2013, aplicamos um questionário, conforme mencionamos, produzido com a ajuda do coordenador do projeto e aplicado na sala de aula antes das atividades serem realizadas para identificar o perfil dos alunos e as preferências em relação à leitura.

Como instrumentos de coleta dos dados, destacamos os acontecimentos no decorrer das aulas, refletindo sobre a prática do professor, como também as contribuições do professor-pesquisador para desenvolvimento da turma. Depois das intervenções, realizamos a transcrição das aulas que também é *corpus* de nossa análise, trabalho difícil pela dificuldade de entendimento das falas do professor, alunos e professor-pesquisador. Mesmo assim, na análise temos as marcas de falas dos sujeitos analisados, que são:

P: que indica a fala do professor;

A1: indica a fala do primeiro aluno a se pronunciar;

A2: indica a fala do segundo aluno a se posicionar;

A3: indica a fala do terceiro aluno a se posicionar e assim sucessivamente.

1.5 Descrição das aulas

Nossa pesquisa se deu inicialmente através das observações das aulas ministradas pelo professor da sala, que informou aos alunos que estávamos em um projeto e iríamos passar um ano atuando naquele espaço, informou também que para a realização daquele projeto era necessário a participação de todos os alunos. *A priori* os discentes concordaram em participar das atividades que seriam realizadas, contudo, no momento de observações das aulas da professora da turma foi notável que seria difícil o trabalho, pois a todo tempo os alunos demonstravam não querer estudar.

Nas observações das aulas, notamos que a professora buscava a participação dos alunos levando vários gêneros como: tirinha, propaganda, mensagem de autoajuda, entre outros. No entanto, os alunos não interagiam suficientemente, pois a maioria deles eram desmotivados e não demonstravam o mínimo de interesse. Nos dois primeiros dias de aulas ministradas pelo pesquisador não foi possível a gravação porque o aparelho encontrava-se com defeitos, mas mesmo assim, todas as anotações necessárias foram realizadas. Nestas aulas, tanto no 6º quanto no 7º ano, tivemos dificuldade para realizar qualquer atividade na sala de aula. Portanto, houve a necessidade de aplicar um questionário para assim sabermos o que trabalhar com os alunos. Diante das respostas apresentadas pelos discentes, propusemos a realização de atividades com gêneros textuais diversificados.

Num primeiro momento, houve um impacto, porque os discentes não estavam acostumados a ver textos que circulam nas ruas sendo trabalhados na sala de aula, além disso, não participavam das aulas, apenas ouviam. Desse modo, qualquer tentativa de interação com a turma era sem resultados, sempre existia o medo de falar e errar. A partir do momento que as aulas foram ministradas na sala de vídeo e os alunos se depararam com textos imagéticos como propagandas, cartazes, dentre outros, começaram a dialogar um pouco mais, até porque saiu um pouco da rotina de sala de aula contribuindo para uma possível interação entre o texto apresentado e a turma.

CAPÍTULO II:

A (NÃO) DISCURSIVIDADE PRESENTE NAS AULAS DE LEITURA: A RESISTÊNCIA, RELAÇÕES DE PODER E AS VONTADES DE VERDADE

Mesmo antes da escrita o homem lia. Lia o mundo com o seu olhar, com suas experiências sensoriais e, se utilizando da linguagem oral e das imagens, trocava ideias e refletia sobre tudo que cercava.

Flávio Carneiro

Este capítulo tem por objetivo apresentar as teorias que embasam nossa pesquisa. Com isso, iniciamos com as concepções de leitura e a teoria dos gêneros textuais, dando ênfase ao ensino numa perspectiva discursiva. Discutiremos também, a respeito das vontades de verdade e as relações de poder que circulam na escola. Por fim, faremos uma discussão em torno do silêncio e as formas de resistência que se instauram diante do que é proposto nas salas de aula.

2.1 Concepções de leitura: da decodificação à discursividade

Refletindo sobre concepções de leitura, teóricos da área como Orlandi (2008), Coracini (2010), Kleimam (1992), Koch (2006), entre outros, apresentam diferentes posturas mostrando que o ato de ler está interligado a cada sujeito, mesmo que necessite de termos linguísticos para compreender os sentidos. Demo (2007) afirma que o ato de ler:

implica dominar a sintaxe (gramática), mas consuma-se na semântica (interpretação). Coloca questões ao texto, sobretudo questiona o próprio questionamento, porque reconstrói desconstruindo. Ler carrega consigo o que já lemos, perpassado pelos legados de outras leituras, reestruturando-se em novo patamar. Ler não é absorver um texto, mas desfazê-lo na condição de sujeito, não de objeto de ideias alheias. [...] saber pensar inclui, entre outros ingredientes, saber ler. (DEMO, 2007, p. 27)

O autor descreve a leitura como sendo algo que é visto a partir do sujeito, pois o ato de ler implica em informar, restaurar ideias, construir autonomia. Sendo assim, tem o poder de fazer com o que leitor busque, questione, se faça autor de suas leituras e não apenas as reproduzam. Os estudos direcionados à leitura mostram que ler é atribuir diferentes olhares

para o texto, permitindo que termos gramaticais sejam deixados para segundo plano de trabalho.

No âmbito da evolução do significado do que seja leitura, Coracini (2010) relata diferentes concepções: a estruturalista, a psicolinguística, a interacionista e a discursiva, concepção esta foco do nosso trabalho. Dentre essas perspectivas, percebemos que o processo discursivo é que está em ênfase, pois apresenta conceitos que fazem parte da pós-modernidade caracterizando o sujeito como heterogêneo, complexo, ausente de identidade fixa, como também aquele que se apropria de outros discursos para formar o seu, tornando-se crítico no seu meio social.

A concepção estruturalista concebe a leitura como um processo de decodificação, ou seja, primeiro aprende-se a ler os vocábulos para depois chegar ao texto, priorizando, sobretudo, aspectos formais da linguagem. Coracini (2010) vê esta concepção através do processamento *bottom-up* (o foco da leitura encontra-se na superfície do texto), com isso o texto apresenta um só significado independente do sujeito que lê. Dessa maneira, não há interpretação por parte do leitor, há uma postura mecanicista da linguagem. A autora especifica que

Nesta visão, o texto se objetiva, ganha existência própria, independente do sujeito e as situações de enunciação: o leitor seria, então o *receptáculo* de um saber contido no texto, unidade que é preciso capturar para *construir* o sentido. [...] neste caso, se constrói o sentido como se constrói uma casa, um objeto, a partir de unidades menores, combináveis e recombinaíveis entre si. (CORACINI, 2010, p. 14)

É nessa visão que a capacidade de decodificar domina as convenções básicas de conhecer o alfabeto, saber o significado das palavras globalmente e a leitura em voz alta para testar como o aluno a decodifica. Nesta concepção, os sentidos presentes no texto são literais, objetivos, acabados, apresentados conforme quem escreve. Com isso, existe apenas uma forma de leitura: aquela voltada para reconhecimento dos elementos linguísticos. Pensando dessa forma, nas aulas de leitura que seguem tal pressuposto, fecham-se as portas para o pensamento dos alunos. As aulas são basicamente direcionadas ao posicionamento do livro didático, tornando o aluno receptor e não expositor do seu ponto de vista. O autor nesta concepção pode ser caracterizado como um sujeito individual, dono da verdade e de suas ações, aquele que constrói representações mentais tendo como objetivo manter um leitor passivo diante de suas ideias sem questioná-las, somente reproduzindo-as.

Na concepção psicolinguística, o leitor não “procede letra por letra, palavra por palavra, mas usa seus conhecimentos prévios e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo, fixando-se neste para verificá-los” (ALVES, 2001, p.77). Nesta perspectiva, o leitor ativa seus conhecimentos prévios e é capaz de perceber o que o autor nos informa com o texto. Essa postura mantém diferença da perspectiva estruturalista, pois o leitor tem um papel ativo no processo de interpretação, porém apesar das contribuições, ainda é o texto que autoriza as leituras possíveis, ou seja, há um número limitado de possibilidades de leitura. Nessa perspectiva, acredita-se que o “bom leitor seria aquele que, diante dos dados do texto, fosse capaz de acionar esquemas, verdadeiros *pacotes de conhecimentos estruturados, acompanhados de instruções para seu uso*” (CORACINI, 2010, p. 14). Dessa forma, o leitor aciona seus conhecimentos para interagir com o texto e ao mesmo tempo com o autor, um processo denominado de “top-down” (foco no conhecimento prévio do leitor). Nesta perspectiva, o bom leitor formula suas hipóteses a partir das marcas deixadas no texto, uma vez que “tudo está dito no dito”. (KOCH, 2011, p.10).

A concepção interacionista prevê a interação entre o leitor-texto-autor, pois o sujeito é construtor de sentidos, ativo, crítico, que mantém posição perante os textos, dando-lhe novos sentidos a cada leitura. Sendo assim, o sujeito é “ponto de partida da produção de sentido” (CORACINI, 1995, p. 18). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) postulam que a leitura:

[...] é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto de tudo o que se sabe sobre a linguagem, etc. Não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. [...] permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimento, validar no texto as suposições feitas (BRASIL, 1998, p.69-70).

Nesta perspectiva, o bom leitor vai construindo sentidos de acordo com as marcas deixadas no texto. Desse modo, o leitor utiliza seus conhecimentos prévios e interage com o autor buscando as pistas deixadas pelo mesmo. Nesse sentido, a leitura de um texto deve possibilitar ao aluno a sua compreensão, para isso é preciso que se tenha objetivos ao realizá-la. É importante que nesta atividade lhe sejam oferecidas oportunidades de ler, reler, formular hipóteses, acionar os seus conhecimentos prévios, decidindo o que é importante e o que é secundário. Sendo assim, o leitor compreende o texto fazendo inferências e extraíndo o que

lhe interessa, estabelecendo a sua própria interpretação. No entanto, o que podemos perceber é que, comumente, as aulas de leitura seguem sempre a mesma seqüência: leitura em voz alta, discussão do texto e exercício de compreensão. Dessa forma, temos um leitor que não constrói sentidos, mas que os reproduz através da explicação do professor.

A quarta concepção é a leitura numa perspectiva discursiva, que vê o sujeito como produtor de sentidos a partir da sua posição social, histórica e ideológica, apoiando-se na materialidade linguística e nas condições de produção, estabelecendo assim sentidos para o que lê. A leitura nessa concepção surge a partir da análise do discurso de linha francesa, que através dos estudos de Michel Pêcheux (1990) apontam para uma nova maneira de ler, proporcionando outra forma de compreender um texto. Fernandes (2007) nos diz que esta teoria procura ir além do texto, levando em consideração fatores exteriores à língua possibilitando ler de acordo com o social, não apenas se prendendo a termos linguísticos, pois o discurso não é a língua propriamente dita, mas se apropria dela para se materializar. Desse modo, o discurso

não é a língua, nem texto, nem a fala, mas que necessita de elementos linguísticos para ter uma existência material. Com isso, dizemos que discurso implica uma exterioridade à língua, encontra-se no social e envolve questões de natureza não estritamente linguística. Referimo-nos a aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras quando elas são pronunciadas. (FERNANDES, 2007, p.21)

Os sujeitos sempre falam de um lugar social, sendo assim o discurso vai ter um determinado efeito de sentido e não outro. Desse modo, para que os sujeitos compreendam os discursos apresentados devem levar em consideração as condições de produção, ou seja, o que conduziu a emitir tais discursos em determinado momento em que foi mencionado. Diferente do discurso, o texto representa a materialidade linguística, é a concretização do discurso, por isso que para entendê-lo é necessário levar em consideração fatores externos ao sujeito. Diante disso,

para produzir ou compreender um texto, tenho que levar em conta as suas condições de produção, que envolvem não só a situação imediata (quem fala, a quem o texto é dirigido, quando e onde se produz ou foi produzido), mas também uma situação mais ampla em que essa produção se dá: que valores, crenças os interlocutores carregam, que aspectos sociais, históricos, políticos, que relações de poder determinam essa produção. Para produzir/compreender um texto tenho que ter não só conhecimentos linguísticos (conhecer o vocabulário, a gramática da língua, isto é, suas regras morfológicas e sintáticas) mas também tenho que ter conhecimentos

extralingüísticos (conhecimento de mundo, enciclopédico, históricos, culturais, ideológicos de que trata o texto (BRANDÃO, 2006,pg10).

Dessa forma, não tem como separar discurso e texto, pois é analisando o texto que podemos entender como funciona o discurso na sociedade. Sendo assim, as diferentes leituras que fazemos de um determinado texto, os sentidos atribuídos de cada leitor, apenas são acrescentados a depender do discurso, já que “para o mesmo texto, leituras possíveis em certas épocas não foram em outras, e leituras que não são possíveis hoje serão no futuro.” (ORLANDI, 2008, pg.41).

Ainda em relação à leitura, Coracini (2010) ressalta que:

Quando falamos em diferentes leituras, referimo-nos não apenas à leitura realizada por cada indivíduo em particular, mas aos diferentes momentos de sua vida: na verdade, o sentido de um texto, por ser produzido por um sujeito em constante mutação, não pode jamais ser o mesmo[...] (CORACINI, 2010, p.16).

Com isso, o texto ganha novos significados a partir do leitor, de acordo com suas convenções sociais ou institucionais, transparecendo que o sujeito atua e direciona outras formas de olhar, de ler, de interpretar e produzir diferentes efeitos de sentidos. Em relação a esse sujeito, a AD o vê como uma construção social, é apontado como “aquele que passa a ocupar uma posição distinta, ou seja, de elemento essencial no processo de significação do discurso, uma vez que este perpassa pela ideologia e desloca o conceito de sujeito” (BRANDÃO, 2004 p. 53). Com isso, o sujeito-leitor é livre para interpretar um texto de acordo com seu meio social e as condições de produção que lhes são impostas.

Então, ler é um processo constituído de etapas que exige “trabalho” de vê, analisar um texto fazendo referência a outro. Exige nos tornarmos sujeitos críticos e autônomos, dominantes da estrutura básica do texto “visando à produção de sentidos para aquilo que lê que são produzidos a partir de suas relações sócio-histórico-ideológicas com o texto”. (MENEGASSI; FUZA, 2010, p. 4). Na Análise do Discurso (AD), o sujeito atribui sentidos aos textos, tornando-se crítico, capaz de ler refletindo e se posicionado sobre as condições de produção que levaram aquele texto a circular em determinados ambientes e em outros não. A prática de leitura numa perspectiva discursiva passa a observar não só o que está explícito no texto, mas olhar para as entrelinhas, conforme menciona Orlandi (2008, p.22) “o objeto teórico é o discurso e o objeto empírico (analítico) é o texto” é nesta análise empírica que há a reflexão sobre o que levou aquele texto ser produzido naquela esfera social.

Ao ler determinados textos que circulam na sociedade, os sujeitos os interpretam a partir de uma leitura que está baseada na formação ideológica (FI). Esta noção de FI está ligada a um conjunto de visão de mundo de determinadas classes sociais. Logo, em uma sociedade, as FIs são estabelecidas de acordo com o meio social em que o sujeito está inserido. Com isso, os sentidos estabelecidos nos discursos, dependendo do lugar, apresentarão interpretações diferentes. Esta formação está relacionada com a formação discursiva que “é ensinada aos membros de uma sociedade ao longo do processo de aprendizagem linguística” (FIORIN, 1988, p. 32), é através desta formação que o ser humano constrói seus discursos. A formação discursiva e ideológica estão interligadas, pois o que “uma formação ideológica atribui ao pensar, a formação discursiva atribui o que dizer” (FIORIN, 1988, p.32) formando, assim, sujeitos discursivos dotados de ideologias que são materializadas através do discurso formado.

No ambiente escolar, a prática da leitura discursiva enfrenta problemas por parte dos sujeitos-alunos, pois estes apresentam uma resistência ao ato de ler, como também dos professores que nem sempre sabem como trabalhar com esta concepção. Percebemos ainda que nas salas de aula persistem uma prática de leitura superficial que busca extrair termos relacionados aos eixos linguísticos e gramaticais, não buscando os diversos sentidos que o texto apresenta. Assim, o leitor, neste âmbito, na maioria das vezes, não é capaz de atribuir sentidos aos textos, sendo apenas repassados pelo sujeito-professor, que ao ler o texto e impor a sua leitura, passa a ser o dono da “verdade”, mediante a uma concepção de leitura estruturalista.

Diante disso, podemos conceber essas ações como políticas de fechamento, conforme afirma Mendonça (2003). Para a autora, as políticas de fechamento delimitam os discursos proferidos pelos sujeitos. Dessa maneira, a escola é um sistema de apropriação de discursos tendo o professor como um membro dessa apropriação; a disciplina como aquela que comanda e limita os discursos (a serem) produzidos; a doutrina como aquela que determina as concepções pedagógicas, no intuito de restringir a produção dos discursos; e o ritual como as ações realizadas no ambiente escolar, tendo a chamada e a aplicação de provas como exemplos. Sendo assim, percebemos que as políticas de fechamento não favorecem um trabalho voltado para leitura e para reflexões sobre a língua acerca dos discursos que permeiam a sala de aula, uma vez que o objetivo acaba sendo o de manter os mecanismos de controle institucional: disciplina, sistema de apropriação de conhecimento, além de fixar o papel do professor e do aluno em sala de aula.

O discurso que o professor profere em sala está diretamente ligado ao sujeito que tem a ilusão de ser dono do seu dizer, que seu discurso é original. Dessa forma, retomamos aos esquecimentos estabelecidos por Pêcheux (1990) sobre o sujeito, que tem a ilusão de ser a origem do seu dizer controlando os efeitos de sentidos que possam surgir. O que acontece no decorrer das aulas de leitura, em alguns casos, é o professor achar que a única leitura possível em um texto é a dele, a única correta, não havendo questionamentos a respeito das interpretações que os alunos podem atribuir aos discursos materializados através das diversidades de gêneros que circulam na sociedade e que podem ser levados para a sala de aula.

2.2 Os gêneros discursivos: da teoria à prática

No âmbito histórico dos estudos dos gêneros privilegiavam-se, em sua maior parte, os gêneros retóricos e literários. De acordo com Bakhtin (1997), os gêneros retóricos por mais que tivessem uma atenção voltada para o enunciado verbal e seu princípio com a relação com o ouvinte acabava encobrendo a essência do enunciado linguístico. Com o decorrer do tempo, Bakhtin (1997) entre outros teóricos da área passaram a estudar os *gêneros do discurso*, de preferência o diálogo do dia-dia. Sendo assim, este estudo das relações do cotidiano podia não conduzir a definição correta da natureza do enunciado linguístico evidenciando o discurso, mas já dava uma evidência para um estudo sobre os gêneros orais com especificidades primitivas, que mais tarde no geral passam a ser classificados como gêneros de texto ou do discurso.

Nesse processo entendemos como gêneros textuais/discursivos unidades que tem como finalidade comunicar em forma de textos, constituídos em estruturas orais e/ou escritos encontrados nos mais diversos veículos de comunicação em uma sociedade de falantes. Os gêneros textuais/discursivos se configuram em três elementos básicos: conteúdo temático, estilo, forma composicional e ainda são marcados pela especificidade de uma esfera comunicativa. Tais estruturas composicionais de texto são relativamente reconhecidas por manterem semelhanças quanto às suas características e intenções de informar, convencer, seduzir, entreter, etc., diferenciando-se, pela especificidade da situação em que ocorrem.

Em sua complexidade, a definição dos gêneros mantém certa dificuldade quando se trata de definir o caráter de seu enunciado e como classificá-lo de acordo com sua origem. O que é observado é a diferença estabelecida por Bakhtin (1997) em “A estética da criação verbal” entre o gênero do discurso *primário* (simples) e o gênero do discurso *secundário*

(complexo). Os gêneros primários decorrem de conversas do cotidiano e fazem parte do universo simples do discurso como contar uma piada, o elogio, o recado, o bilhete escrito, entre outros. Bakhtin (2007) chamou de secundários os gêneros que exigem uma escrita mais bem elaborada como os da escrita científica, artística, sociopolítica, como o romance, uma receita culinária, as cartas, o teatro, dentre outros.

Rojo (2005) apresenta categorias analíticas distintas entre gêneros textuais e discursivos, ou seja, os analistas do discurso recorrem às marcas linguísticas deixadas pela situação de enunciação que produz significações e temas relevantes no discurso. Já os analistas do texto detêm-se às bases teóricas da linguística textual, analisando a estrutura e forma presentes na composição dos gêneros textuais. Segundo a autora, o processo de significação do discurso está de acordo com o meio social em que o sujeito está inserido, sendo assim o trabalho com gênero deve levar em consideração

os aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor- isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos – e, a partir desta análise, as marcas linguísticas (formas de texto enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem no enunciado/texto, esses aspectos da situação (ROJO, 2005, p. 196)

Diante disso, adotar os gêneros discursivos é se apropriar dos conceitos de enunciação de Bakhtin e a teoria da Análise do Discurso, as quais se utilizam do texto para analisá-lo de acordo com o enunciado, com as condições de produção e a situação de interação. Pensando assim, a dimensão do discurso possibilita mais ênfase ao processo de significação dos discursos que circulam na sociedade. Alguns autores como Marcuschi (2002), não apresentam distinção entre gêneros textuais e discursivos. Maingueneau (2001, pg. 42) diz que os gêneros discursivos “tratam-se, na realidade, de atividades sociais que, por isso mesmo, são submetidas a um critério de êxito”. Dessa forma, as visões de cada autor nos fazem chegar a um conceito acerca do gênero, que tem como função repassar informações em suportes materializados ou não.

A infinidade de gêneros dos discursos enriquece a discussão de pesquisadores na área da linguística e vem ganhando espaço nos estudos voltados para a prática de ensino. Considerando que tais gêneros devem ser vistos pelo professor a partir de um olhar mais amplo com o anseio de encontrar possibilidades para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, deve-se deixar que os textos não sejam trabalhados fechados em si mesmos, e sim colocá-los em situações sócio-discursivas. Portanto, é preciso fazer com que os gêneros

deixem de ser tratados apenas como “enfeite” e distração nas aulas, para passar a ser reflexões oferecidas pelo professor aos alunos.

Nessa perspectiva, salientamos a importância do trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula, pois, sempre que nos manifestamos linguisticamente, o fazemos por meio de textos/discursos. Segundo Dionísio (2005, p. 29), “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.” É nesse âmbito que podemos considerar a apropriação dos gêneros como uma construção indispensável de socialização e de inserção nas atividades comunicativas humanas.

A escola tem o papel fundamental de transmitir para os alunos as habilidades comunicativas que possibilitem a interação participativa e crítica no mundo de forma a transformarem a realidade social. É de fundamental relevância o conhecimento crítico dos discentes sobre as práticas discursivas e sociais, pois como apontam alguns pesquisas, a maioria dos indivíduos não tem ideia do poder e do impacto da linguagem no mundo de hoje e, conseqüentemente, a formação relativa ao uso de textos e a interação com o contexto em que ocorrem (BAKHTIN, 1997) . O distanciamento do que é proposto pelo professor e a aceitação do aluno se dá como lhe é imposto, há uma relação de poder entre o sujeito professor e o sujeito aluno, mesmo que ambos estejam a dispor do que a instituição lhe impõe como certo a ser seguido. No tópico seguinte, discutiremos a respeito dessas relações de poder que existem nos determinados contextos, como também, as vontades de verdades que neles circulam.

2.2 As relações de poder e as vontades de verdade

O poder é exercido no meio social através de instituições (escolas, igrejas, sindicatos, família) presentes na vida do indivíduo todo o tempo. Apesar de estar presente nos meios institucionais, o poder não deve ser visto como algo negativo, como aquele que domina, oprime e destrói, e sim, como algo positivo, capaz de construir e educar. Foucault (2010) não trata o poder como algo unitário, estável, mas o considera como “relações de poder”, ou seja, em todos os lugares, nas classes sociais há relações de poder, mesmo que em algumas instâncias se manifestem de forma camuflada. Estas relações são utilizadas com o intuito de moldar o corpo e a alma do indivíduo estabelecendo regras de acordo com as instituições, nas

quais mantêm grande influência na vida de cada um, porque são transmissores, muitas vezes, de verdades prontas e acabadas.

Segundo Foucault (2009), o poder é exercido em diferentes sociedades, em qualquer tempo ou espaço, perpetuando entre os sujeitos mantendo efeito sobre eles. O poder é um conjunto de relações que circulam por todo o meio social regulando o comportamento do sujeito e moldando-o. Desse modo, definimos o poder como:

[...] um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou não são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 14).

Dessa forma, não concebemos o poder, unicamente como algo regido à violência, mas como forças capazes de moldar, agindo sobre os sujeitos, tornando-os ativos. Contudo, os indivíduos nem sempre estão dispostos a exercer tais poderes, mas sempre são alvos de tais. O poder nunca está ligado a alguém, é exercido em redes, “não explica os indivíduos: passa por eles.” (FOUCAULT, 2009, p.183). Ou seja, é uma corrente que controla, não é uma capacidade que os indivíduos têm por natureza, é algo que se adquire em determinado momento.

As relações de poder é um modo de ação sobre os outros. Para que haja essas relações é preciso que os sujeitos sejam livres, indivíduos com condutas e comportamentos diversos. Os valores, as crenças, as regras, “são estratégias usadas pelas relações de poder para assim os sujeitos usarem para conduzir a conduta dos outros, os jogos de verdade sempre instaurarão resistências”. (OLIVEIRA, 2005, p. 6). Portanto, o poder e a liberdade não podem ser separados. Vale ressaltar que as relações de poder estão por toda parte, assim, suas manifestações se dão na possibilidade de resistência, como diz Foucault (1979).

[...] nas relações de poder, há necessariamente possibilidade resistência, pois se não houvesse possibilidade de resistência- de resistência violenta, de fuga de subterfúgios, de estratégias que invertem a situação-, não haveria de forma alguma relações de poder. (FOUCALT, 1979, p. 277)

De certa forma, não há sociedade que não seja envolvida pelas relações e mecanismos do poder e resistência, pois uma não separa da outra, andam juntas para que haja uma relação e condução recíproca. Oliveira (2005, p.3) nos diz que “se há relações de poder

por toda parte, é porque em toda parte também há práticas de liberdade”. Sendo assim, com o indivíduo livre não tem como moldar ou aprisioná-lo em determinadas circunstâncias adotadas pelo próprio poder. Nesse sentido, dentro das redes de poderes, os sujeitos são controlados em suas atitudes do corpo, do desejo, se tornando seres construídos socialmente, escravos de uma modernidade que os vigia. Foucault (2009) afirma que as pessoas tendem a obedecer a ordem que a mídia, a igreja, a escola, entre outras redes determinam sem questionar, fazendo com que estas ordens interfiram na conduta do outro, transformando indivíduos em sujeitos de acordo com seu lugar social.

Diante dessas ordens que são manifestadas em todas as instituições, a relação de poder

[...] assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamentos que aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões, e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do valor de cada um e dos níveis de saber) através de uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa, e punição [...]) (FOUCAULT, 2010, p. 12)

Podemos relacionar as afirmações do autor com as ações da escola, igreja, exército, e demais instituições em que poderes são exercidos sobre sujeitos, os discursos que nelas permeiam são de ordem autoritários e a todo tempo estão para impor, vigiar a maneira de comunicação entre os sujeitos, criando uma nova identidade e produzindo verdades para tê-las como objetivas, acabadas, mantendo assim “controle” sobre o indivíduo.

Além de relações de poder, Foucault (2009) também questiona discursos que permeiam na sociedade, produzindo “efeitos de verdade” em seus enunciados, que não são verdadeiros nem falsos. Verdades são produzidas pela história, pelas relações de poder veiculadas. Com isso, cada sociedade tem seu regime de verdade e os discursos que nela circulam são considerados como verdadeiros ou falsos. Em suas várias especificidades “a verdade está centrada no discurso científico e nas instituições que o produzem, é utilizada tanto na produção econômica quanto no poder político” (REVEL, 2005, p. 86). Em várias instâncias onde o controle dominante prevalece, ganha força perante as pessoas que delas (as instituições) fazem parte, contribuindo para que esses “efeitos de verdade” possam ser aceitos como verdadeiros. Mas o que é verdade?

por “verdade”, entende um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A “verdade” esta circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e

apóiam, e efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. (FOUCAULT, 2009, p. 14).

A verdade não existe fora e nem sem o poder. É produzida através de discursos considerados como verdadeiros que trazem em si marcas específicas do poder ou das relações que o poder exerce. Exemplo disso são os discursos que a igreja transmite, entendidos, muitas vezes, pelos seus fiéis como verdades universais prontas e acabadas. Foucault (1979, p. 282) também trata sobre os jogos de verdades, exemplo da mídia que constitui um conjunto de elementos que tem como objetivo repassar regras ou procedimentos que produzem determinadas verdades.

O que Foucault (1979) considera são as vontades de verdades (o desejo de fixar o seu dizer como verdadeiro, sem ser contrariado), que incluídas nos jogos de verdade desempenha um papel importante nas relações de poder. As vontades de verdade apoiam-se diante de um suporte institucional e são reforçadas por práticas que “tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que acolhe e faz funcionar como verdadeiros” (FOUCAULT, 2009, p. 12).

Com isso, os discursos entendidos como verdadeiros são tidos, muitas vezes, como regras, uma maneira de guiar nossos comportamentos, capazes de nos tornar pessoas submissas a verdades prontas e acabadas, advindas de uma sociedade de instituições disciplinares. Vale ressaltar que estes apontamentos sobre a verdade não dizem respeito ao que seja de fato a verdade, apenas sobre o papel que desempenha na sociedade, pois a verdade está em referência à instituição ou até mesmo a discursos de uma pessoa específica, isso se dá pela ideia de autoridade que delas é repassada. A partir disso, consideramos seu discurso como verdadeiro, mesmo sem analisá-lo, simplesmente pela relação de poder que determinado sujeito exerce no meio social.

As vontades de verdades que permeiam na sociedade contemporânea são responsáveis pela constituição do sujeito, que o determina como deve ser na sociedade que se torna moralista pelo fato de viver em meio a discursos que tem o objetivo de tornar os sujeitos iguais, de acordo com regras sociais, sendo capaz de transformar identidades. Diante disso, em meio às vontades de verdades das instituições que mantêm o poder e querem moldar os sujeitos, existe também a resposta desses sujeitos, que, mesmo que seja em silêncio acabam sendo uma defesa, uma forma de resistir àquilo que lhes é imposto, aspectos que discutiremos a seguir.

2.3 O silêncio e as formas de resistência: as diferentes formas de significar

Como se caracteriza o silêncio? Tradicionalmente, o silêncio ficou reduzido à falta de palavras, sendo visto como algo negativo. Desse modo, a única forma de comunicar significativamente seria através do jogo verbal. Orlandi (2007) considera o silêncio como algo positivo, dotado de outras formas de significação, atravessando as palavras. Dessa forma, a autora apresenta o silêncio como:

[...] a “respiração” (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é “um”, para o que permite o movimento do sujeito. (ORLANDI, 2007, pg. 13).

Sendo assim, o silêncio do outro não é apenas não ter o que falar, é carregado de significado, mesmo não sendo enunciado, o outro é capaz de identificar, já que é o dito oculto. Segundo a autora, o silêncio tem estatuto de fundador e constitutivo. O silêncio fundador é aquele que existe nas palavras, que significa o não dito produzindo significado. Além disso, existe a política do silêncio que subdivide em: silêncio constitutivo, ou seja, para que se possa dizer algo, primeiro é preciso não dizer e o silêncio local, aquele que é baseado na censura, sendo proibido dizer/ falar, em que o real do discurso está lá, mas não se pode falar dele.

Coracini (2010, p.68) também vê o silêncio como algo positivo que advém das relações “intersubjetivas”, ou seja, nas formações discursivas é possível dizer algo “de uma certa forma e não outras, de outra forma”. Dessa maneira, há posições que podem ser tomadas sem necessariamente ser manifestadas através de um ato da fala. Na AD, qualquer ação traz sentidos, todo dizer apresenta uma relação com o não-dizer, uma relação direta com a linguagem mesmo que não seja pronunciada, o não dizer dito de outras formas. Desse modo, podemos tratar o silêncio como apreensão do discurso do outro, ou seja, uma estratégia para calar, esconder aquilo que se considera ser proibido. Sendo este discurso uma prática social, uma ação do sujeito sobre o mundo que busca entender a interação entre a língua e seus enunciados expostos ou não, relacionando partir do contexto histórico-social, para assim poder entender o que é dito e o que é silenciado em determinado momento.

Diante dos apontamentos apresentados sobre o silêncio dos sujeitos podemos considerar como uma forma de resistência ao poder, pois “[...] na medida em que as relações de poder estão em todo lugar, a resistência é a possibilidade de criar espaços de lutas e de agenciar possibilidades de transformação em toda parte” (REVEL, 2005, p. 74). Com isso, o

silêncio é uma resistência, é algo incapaz de ser separado das relações de poder. Nesse sentido, observando as formas de resistências no contexto escolar, comumente ocorrem que esse espaço de formação discursiva que tem, na maioria das vezes, um sujeito-professor que se diz dono do seu dizer, já que em sala de aula é a figura que ordena, dita o que é certo ou errado.

O silêncio por parte dos alunos não quer dizer que eles não têm o que falar, pode significar rejeição, repreensão e medo de ser ignorado. Este silêncio acaba deixando várias interpretações, já que pode ser uma discordância com o que foi propagado pelo docente. Contudo, como não é permitido contrariá-lo os discentes acabam silenciando, não se interessando pelos assuntos abordados por não querer discordar dos conhecimentos obtidos pelo sujeito-professor que são colocados à prova nas aulas de leitura e interpretação de textos. Esses conhecimentos, muitas vezes também são silenciados nas aulas de leitura, mas porque isso chega acontecer? Geralmente, as atividades realizadas são retiradas do Livro Didático (LD). Sendo assim, possíveis posicionamentos que poderiam ser interpretados pelos próprios alunos acabam sendo substituídos pelas respostas prontas do manual do professor. Neste contexto, o LD silencia o professor, que acaba também silenciando os alunos.

Diante dos apontamentos teóricos apresentados, analisaremos no próximo capítulo as relações de poder, o silêncio dos alunos, os posicionamentos do professor e dos alunos diante dos discursos apresentados, como também que sentidos esses discursos trazem para o contexto escolar.

III CAPÍTULO

PROFESSOR X PROFESSOR-PESQUISADOR: DIFERENTES AÇÕES NO TRABALHO COM A LEITURA

A leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas por incrível que pareça, a quase totalidade, não sente esta sede.

Carlos Drummond de Andrade

Este capítulo tem como objetivo apresentar a leitura que fizemos dos dados de nossa pesquisa. Desse modo, apresentaremos a análise das observações que realizamos das aulas numa turma do 6º Ano no ano de 2012 e a nossa intervenção a partir das ações do PIBID na mesma turma, no ano de 2013, quando se encontrava no 7º ano. Para melhor observação dos dados, iremos, primeiramente, analisar as formas de resistência nas aulas de leitura diante do que é proposto pelo professor. Em seguida, refletiremos sobre a nossa intervenção em sala de aula e ações dos alunos e, por fim, analisaremos a produção de sentidos a partir do texto imagético.

3.1 As formas de resistência nas aulas de leitura diante do que é proposto pelo professor

As aulas de língua portuguesa têm por objetivo desenvolver e ampliar as competências linguísticas de nossos alunos, como também torná-los sujeitos críticos e participantes na sociedade (BRASIL, 1998). Para que tais aulas se tornem uma ponte entre escola e sociedade, o professor pode e deve se utilizar dos diversos gêneros discursivos que circulam no meio social nos diferentes meios de comunicação.

Nas aulas observadas podemos perceber que a professora buscava a participação dos alunos levando vários gêneros como: tirinha, propaganda, mensagem de autoajuda, entre outros. No entanto, os alunos não interagiam suficientemente. Diante disso, para observarmos a resistência dos alunos diante do que é proposto pelo professor, estabelecemos duas subcategorias: a) As relações de poder na sala de aula e a resistência dos alunos; b) A insegurança dos alunos diante da hierarquia existente na sala de aula.

3.1.1 As relações de poder na sala de aula e a resistência dos alunos

As aulas de Língua Portuguesa, em alguns casos, acabam não sendo dotadas de estratégias de língua e linguagem para atender às expectativas dos alunos, resumindo-se aos

conteúdos gramaticais. Sendo assim, há um impacto entre aquilo que eles querem ver em sala e o que é abordado pelo professor. Numa das primeiras aulas observadas foi abordado o gênero tira, do personagem Calvin. Sabemos que a tirinha é uma subdivisão das HQs (História em quadrinhos), contendo histórias mais curtas que facilitam e agilizam a leitura dos textos. Geralmente, são encontradas em revistas e jornais e estão baseadas em estratégias discursivas “na qual o humor é baseado especificamente no desenvolvimento da temática numa determinada situação, de modo a realçar as características das personagens”. (MENDONÇA, 2002, p. 198).

Para a realização do trabalho com o gênero tirinha, a professora levou a xérox do texto e entregou aos alunos e, em seguida, apresentou algumas questões. Depois disso, pediu para que os alunos abrissem o livro didático. Vejamos a seguir, a tira e as questões solicitadas:

Figura1



Questões apresentadas pelo professor:

- Quais são os pronomes encontrados nessa Tirinha?
- Destaque todos os pronomes que existe na Tirinha e classifique-os.

Na tirinha abordada, podemos perceber que a professora não explorou as estratégias de compreensão do gênero como um todo para sua compressão. Diante disso, notamos que este gênero foi levado para sala apenas com objetivo de dar sequência aos conteúdos gramaticais do livro didático, neste caso, a classe dos pronomes. Como aponta Coracini (2010) este tipo de abordagem é uma forma mecanicista da linguagem, pois o professor não discutiu com a turma a leitura da tirinha, dando ênfase à exploração dos termos gramaticais, conforme podemos ver no trecho a seguir:

P: BEM meninos, isso aqui é uma tirinha, certo?... vamos ler em voz alta o que diz a TIRInha...
 ((metade da turma lê e os demais fazem barulho))

P: () muito BEM...agora eu quero que vocês tirem dessa tirinha os PRONOMES... depois a gente olha pelo livro todos os pronomes e vê...se tá certo ou não.

A1:PROFESSORA.... pra agora ou pra casa?

P:aGOra, história é essa de casa! VAMOS...fazer.

P: bora gente... o que foi que vocês destacaram aí? POR FAVOR dá pra fazer silêncio turma? ...querem IR pra SECRETARIA mesmo?

A1: eu coloquei pessoais: eles, este...

P: Que tipos de pronomes são esses? Quem sabe?

A2: eu só sei que é pessoal porque tem Eu... ((risos))

....

P: VIRAM os pronomes do livro?... então...aí temos que tipos? POSSESSIVOS né? O que mais?

A1: pessoais... ((a turma não participa da aula, fica o tempo todo conversando))

P: VAMOS lá gente....prestar atenção por FAVOR... isso vai ser assunto de PROVA... o que mais temos de tipos...tipos de pronomes?

A2: [[demonstrativo.

P: vamos OLHAR aí pra essa tirinha que entreguei...que tipos de pronomes encontramos AÍ? VOU dá uns minutos pra voCÊS fazerem....

O barulho causado pode ser uma forma de resistência ao que é proposto na sala de aula. Tal barulho se dá pelos questionamentos abordados que não motiva os alunos a interagirem com o professor. As conversas de uns e o silêncio de outros diante da explicação, não significam que os discentes não tenham o que falar, mas sim que não veem importância nas aulas em que se priorizam os conteúdos gramaticais baseados no LD. Além disso, percebemos que nesta aula prevalece uma concepção estruturalista de leitura, pois segundo Coracini (2010), está baseada no trabalho com a estrutura formal e descritiva da língua, tendo como ponto de partida os elementos gramaticais do texto.

Ao analisarmos o trecho da aula, podemos perceber que prevalece uma relação de poder nas aulas de leitura entre professor-aluno, pois quando os discentes não atendem ao que é solicitado são colocadas as “regras” da instituição que pune por tal resistência. Ao mencionar “*POR FAVOR, dá pra fazer silêncio turma?... querem IR pra SECRETARIA mesmo?*”, notamos que a professora se utiliza, segundo Foucault (1979) de mecanismos de controle com o intuito de disciplinar os sujeitos. A secretaria remete ao poder maior da escola e, representado pela direção, tem o valor da ordem e acaba moldando o comportamento dos sujeitos.

A postura assumida na relação professor-aluno de acordo com Grigoletto (2002, p.107): “[...] trata-se de um comportamento que revela a internalização, por parte do aluno, da desigualdade de relações entre professor e aluno na situação escolar: o professor comanda, o aluno executa; [...]”. Dessa forma, considerando que só há relações de poder entre sujeitos

livres e que o lugar do professor já é amplamente marcado, as aulas observadas mostram exatamente o lugar das imposições ditando o que é ou não para ser feito. Dando continuidade às observações nesta mesma aula, percebemos que as relações de poder se manifestam também entre o professor e o livro didático.

P: Tem mais pronomes aí... olhem aí o livro na página 56 pra gente ver os outros pronomes no livro. Bem... vejam aí a lista dos pronomes pessoais e dos possessivos... e destaquem na tirinha que entreguei pra VOCÊS e respondam essas duas perguntas.

P: quais são os pronomes pessoais?... é pra me responderem gente, olhem aí e me digam...

A1: eu só achei eles...

P: só tem eles aí, mas os pessoais são: eu, tu, ele nós, vós eles... isso vocês sabem né, PELO menos? Quem tiver dúvida olhem no livro. E os possessivos?...O que indica pronome possessivo?... é algum que indica posse né?

A3: é...NÉ professora? ((risos))

P: (...) enquanto a aula não acaba vamos começar uma leitura.OLHEM o livro aí na página 52, PESSOAL, vamos lá.

De acordo com Foucault (1979) há uma relação de poder entre o livro, o professor e o aluno, já que o docente segue os apontamentos do livro didático ao mencionar “... *olhem aí o livro na página 56, pra gente ver os outros pronomes no livro*” ou “ *Quem tiver dúvida olhem no livro*”. Dessa forma, o livro silencia o professor, que diante dos questionamentos dos alunos direciona a responsabilidade de explicação ao LD. Com isso podemos perceber que a aula de Língua Portuguesa serviu para reproduzir questões da gramática. Sendo assim, o gênero é lido apenas para seguir institucionalmente os conteúdos (todos de cunho gramatical) do livro didático que se torna o “dono do saber” e responsável pelas vontades de verdades que circulam na sala de aula. Comungamos com as idéias de Coracini (2010, p.30) quando afirma que o professor “empresta seu corpo, sua voz, ao livro didático, de modo a dar a impressão ao seu interlocutor de fidelidade total, objetividade e isenção”.

Na aula observada, percebemos ainda que a leitura é vista como um passatempo para cumprir o tempo das aulas, “*enquanto a aula não acaba vamos começar uma leitura.OLHEM o livro aí na página 52...*”. Dessa forma, percebemos que ler não é uma prática constante, pois temos uma atividade de leitura descontextualizada não interligada ao que havia sendo abordado antes, fazendo com que se torne algo obrigatório. Por este motivo, acaba se tornando algo chato, cansativo, despertando assim uma resistência dos alunos para o ato de ler diante das vontades de verdade que se instauram nas práticas do docente apoiadas, sobretudo,

A1: ... a foto de um homem...

P: SABEMOS que é um homem... mas o que este homem está representando nessa imagem?... eim meninos? isso é uma PROPAGANDA... OLHEM pra propaganda...ela está relacionada a denúncia de mulheres que apanham, certo?

A2: é pra não BATER em mulher?... é PROFESSORA?

P: é pra não bater em mulher sim...por isso que vemos um homem ai..

Diante de tal posicionamento, não há lugar para pluralidade de leituras, o aluno se torna um receptor da leitura do professor, que por sua vez busca os aspectos literais do texto. Outro ponto que podemos observar é a insegurança dos alunos para responder as perguntas da professora, sempre respostas interrogativas, o “... *é professora*”? Esse posicionamento reflete a ideia de que só a professora pode atribuir significações ao texto. Dessa forma,

O professor conduz o aluno para sua leitura que, na verdade, acredita ser a única possível, e, portanto, a única correta; o aluno a aceita sem questionar. Mesmo porque vê acuando pelo sentimento de ignorância com relação a língua, sentimento esse que reforça a assimetria e garante o caráter fixo dos lugares a serem ocupados em sala de aula pelos agentes de ensino-aprendizagem de língua. (CORACINI, 2010, p. 31)

Desse modo, podemos perceber que perante o lugar que é ocupado pelo professor no processo de interpretação do texto e da insegurança dos alunos, uma vez que precisam da confirmação do docente para que suas leituras sejam validadas, é comum os discentes ficarem em silêncio e não responder ao que o professor pergunta ou fazer barulho e não prestar atenção. Esta postura denota uma forma de resistência ao que é proposto em sala de aula. De acordo com Foucault (2009), a resistência se torna a alternativa para esses alunos, pois é ariscado contrariar a ordem desse discurso que controla, seleciona, organiza, impõe saberes e deveres. Sendo assim, os alunos limitam-se a cumprir regras, exigências, numa aparente submissão. Trata-se de uma estratégia capaz de virar a seu favor, já que na relação de poder que existe entre o professor e o aluno está baseada ainda na aprovação ou reprovação dos sujeitos.

A submissão, a insegurança e o silêncio ou barulho por parte dos alunos mostram a hierarquia na sala de aula, ou seja, o professor realiza suas interpretações, que comumente não vão além do que está explícito. Desse modo, uma atividade de leitura que poderia suscitar uma discussão interessante acaba se tornando um momento em que o docente impõe a sua leitura, pedindo para que os alunos prestem atenção, conforme pode ser visto no trecho a seguir:

P: -- pessoAL...por favor, façam SILÊNCIO pra eu poder falar... VoCÊS não estão...deixando eu dar AULA.

A1:qual foi... a pergunta que a senhora FEZ? Diga AI que a gente responde.

P: eu quero que VOCÊS prestem atenção... pode ser? ((silêncio na turma))

A1: pode sim professora...

P: voltando...quem está fazendo esta propaganda?

A2: [[o HOMEM...

P: não. Eu estou perguntando que cidade está fazendo.

A1: [[[João Pessoa.

Neste trecho fica evidente a necessidade de controle por parte do professor. Segundo Foucault (1979), na situação em foco prevalece a hierarquia estabelecida pela instituição, na qual o professor ler explorando apenas os aspectos literais do texto como em: “*P: voltando... quem está fazendo esta propaganda?...A1: [[[João Pessoa*” e os alunos se restringem a responder as perguntas realizadas, o que não implica em nenhum esforço, pois as respostas estão expostas no próprio texto. Diante disso, revela-se mais uma vez que a prática de leitura resume-se na decodificação, na exposição do professor daquilo que o aluno já sabe, deixando a desejar possíveis posicionamentos discursivos dos alunos.

Além disso, notamos que no trecho: “*eu quero que VOCÊS prestem atenção... pode ser?*” e “*pode sim professora...*”, prevalece conforme Coracini (2010, p. 111): “a resistência como estratégia decorrente de uma relação de poder: [...] o aluno faz a vontade do professor para não ser reprovado, ainda que não veja sentido nas atividades que lhe são solicitados”. Pensando assim, o “sim” dos alunos está relativo à estratégia decorrente da relação de poder na sala de aula, ou seja, a obediência por parte dos alunos.

Após observação dessas aulas citadas podemos perceber que, em parte, o ensino tradicional de leitura ainda tem maior ênfase nestas aulas do 6º ano, pois os textos acabam em sua maior parte sendo tratados como elemento para complementar as aulas de gramática. Diante disso, o leitor acaba reproduzindo o que lhe é repassado, deixando de explorar sua capacidade de refletir (ORLANDI, 2008). Partindo dessas observações, buscamos realizar uma intervenção em sala de aula a partir daquilo que os alunos disseram gostar de ler, propondo uma concepção de leitura baseada nos discursos que o texto traz, analisando o posicionamento dos sujeitos de acordo com a posição enquanto atuante em seu meio, tornando-os construtores de sentidos.

3.2 A intervenção em sala de aula e as ações dos alunos

Nesta seção apresentaremos a análise das atividades propostas a partir de uma sequência didática (Anexo C, p.66), elaborada através do PIBID, aplicada no decorrer das aulas ministradas na turma do 7º ano. Diante disso, mostraremos as possíveis leituras e a construção de sentidos por parte dos alunos a partir dos gêneros trabalhados em sala de aula concebendo o ato de ler sob um viés discursivo. O objetivo de levar diferentes gêneros para sala de aula é conduzir o leitor várias possibilidades de interpretações, ou seja, olhando o texto de acordo com suas condições de produção que são baseadas em “aspectos históricos, sociais e ideológicos que envolvem o discurso ou que possibilitam a produção do discurso” (FERNANDES, 2009. p.27).

Pelas aulas observadas, pudemos constatar que a professora levava uma variedade de gêneros, no entanto ainda prevalecia uma abordagem tradicional de leitura, predominando a decodificação. Diante disso, buscamos realizar um trabalho que possibilitasse aos alunos uma visão de leitura além do que estava explícito linguisticamente. Ao adotar a leitura numa perspectiva discursiva, percebemos que

[...] a produção dos sentidos não é realizada por um autor onipotente que deixa marcas no texto para o desvelamento do significado, mas por sujeitos situados historicamente, que ocupam um lugar e que produzem sentido a partir desse lugar que ocupam.(CORACINI,2010, p. 94)

Diante disso, o aluno enquanto sujeito-leitor vai desvelando discursos, interpretando de acordo com as ideologias presentes em seu contexto social. Dessa forma, buscamos fazer com que os alunos expressassem suas leituras, sem interditar seus dizeres. Para análise dos dados dividimos esta seção em dois tópicos: a) A sala de aula como espaço dos dizeres (des) interditados; b) A construção de sentidos a partir do texto imagético.

3.2.1 A sala de aula como espaço dos dizeres (des) interditados

Numa das primeiras aulas que realizamos tivemos como objetivo obter a participação daqueles sujeitos que a todo tempo demonstravam ter aversão à leitura. Diante disso, a aproximação com a turma se deu através de textos que levaram os alunos a se sentirem ouvidos, podendo opinar, tomar voz do seu dizer. Diante disso, utilizamos um questionário como porta de entrada de aproximação com os discentes, buscando saber o que gostavam de

ler e, em seguida, trabalhamos o texto “*O direito de não ler*” de Cosson Rildo (2006) (Anexo D, p.71).

Através do questionário (Anexo B, p. 66) e das conversas informais percebemos que os alunos, em sua maioria, não foram sinceros o suficiente em suas respostas ao afirmarem gostar de ler, pois, no mesmo questionário afirmaram que não liam com frequência, nem iam a bibliotecas, que por sua vez tinham livros a disposição do alunado. Além disso, suas respostas em relação ao que gostavam ou não de ler foram sempre respostas monossílabas “não sei” “nenhum”. Podemos inferir que os discentes não falaram o que pensavam, pois as respostas foram para nos agradar e não para expressar de fato as suas opiniões. Diante disso, percebemos que os discursos que circulam no espaço escolar são controlados, o aluno não diz o que quer, uma vez que, dizer que não gosta de ler não é uma atitude que se espera de um aluno. Segundo Foucault (2009), a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjugar seus poderes e perigos, dominar. Sendo assim, os alunos falam aquilo que a escola e até mesmo a sociedade impõem a falar como sendo o certo a ser seguido, criando assim modelos de sujeitos para seguirem aquilo que é imposto como verdades.

Observamos estes apontamentos nas atividades propostas ao levar para sala de aula o texto “*O direito de não ler*” (Anexo D, p. 71). Percebemos que os alunos mantinham resistência para ler aquilo que era proposto e questionando, o barulho na hora do texto apresentado, a falta de pronunciamento para não lerem o texto, o silenciamento através das questões não respondidas ou até mesmo sem quererem respondê-las, nos mostra a resistência diante da forma que o texto é trabalhado, ou seja, questionando, mantendo um paralelo entre o que o texto diz e o posicionamento dos alunos sobre a leitura.

Após o trabalho com o texto “*O direito de não ler*”, pedimos para que os alunos definissem o que era leitura e dissessem por que não gostavam de ler. Na atividade proposta, percebemos dois posicionamentos dos alunos acerca da leitura. No primeiro, os alunos descreveram como: “*sabedoria, inteligência, satisfação, prazer, necessário, realizar sonhos.*”. (Anexo D, p.71). Temos em vista vontades de verdades proferidas pelos alunos que a instituição coloca como saberes inquestionáveis a serem seguidos. Os discursos que estes alunos proferem a respeito da leitura dialogam com a ideologia que é repassada pela escola, alegando que só adquirimos todas as satisfações citadas acima através do ato de ler. O segundo posicionamento dos alunos se opõe ao discurso que pronunciaram a respeito do que seja leitura, ao afirmarem que não ler também é um direito. Dessa forma, temos sujeitos que mantêm uma posição que vai de encontro aos discursos que a escola mantém como regra.

Quando perguntamos o porquê os alunos não gostavam ler, deram as seguintes respostas (Anexo D, p. 71): *“dá preguiça; não gosto de ler para o povo escutar; por ser chato; por achar o livro muito grande; por não achar interessante; por às vezes começar ler uma história e essa história por ser muito grande acabar esquecendo e não sentir vontade de ler mais.* Os dizeres dos alunos não entram no círculo da ordem de que o discurso pedagógico segue como doutrina, ou seja, é preciso gostar de ler para adquirir sabedoria. Outro aspecto que merece importância nessas respostas dos alunos é como a leitura é vista, remetendo à concepção de leitura estruturalista que concebe esta atividade como decodificar as palavras, “preencher” tempo, manter relação com o texto apenas escrito, ouvi-la em voz alta.

Embora os alunos não gostando de qualquer atividade que envolvesse a leitura, o texto “O direito de não ler” fez com que os alunos tomassem posição a falar sobre esse direito, porque já tinham autonomia, experiência para descrever sobre, alegando ter direito de não gostar de ler. Diante dessas aulas, levamos em consideração que

O compromisso do professor é enorme, porque na prática, é ele que seleciona o que o aluno vai ler. Precisa ter formação suficiente para gerar alternativas e nunca deixar desaparecer no horizonte da escola que se trata de ler o mundo. Em grande parte, não é que os alunos não queiram ler nada. Não leem o que queremos. Não é que não tenham motivação alguma. Têm outras e as ignoramos... (DEMO, 2006, p.43)

De acordo com as palavras do autor, percebemos que geralmente os alunos gostam de ler, só não se satisfazem com aquilo que os professores querem que leiam. Diante disso, embora os discentes mantendo a postura de não gostar de ler, à medida que apontam suas opiniões a respeito do texto já estão fazendo a leitura sem perceber. Com isso, podemos inferir que os alunos tornaram-se sujeitos do seu dizer por que não foram silenciados ou questionados por seus enunciados expostos nas atividades. Dessa forma, a relação entre o professor-pesquisador e o aluno não estava relacionada à mesma posição do professor em sala de aula, aquele que, a depender dos dizeres dos alunos, interdita seus discursos.

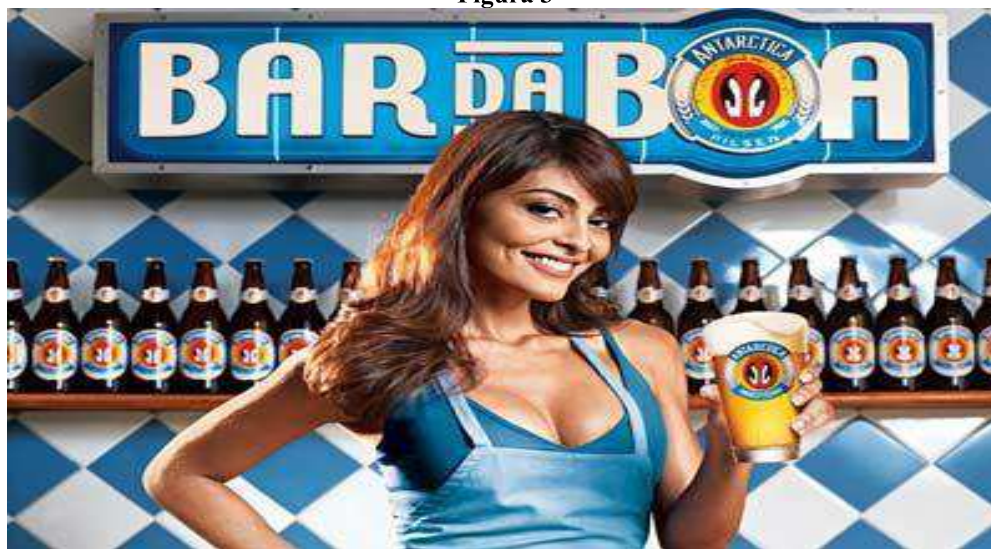
A partir desse posicionamento, dando direito ao outro de não gostar de ler, concebendo a sala de aula como um espaço aberto de dizeres, comumente interditados, buscamos levar para sala de aula outros textos que despertassem os discentes a querer ler. Para isso, inicialmente, resolvemos trabalhar com textos em que predominavam as imagens, tendo em vista que tais textos costumam atrair os leitores. Nesse sentido, analisaremos no tópico seguinte o posicionamento dos discentes diante das atividades trabalhadas em sala de aula.

3.2.2 A construção de sentidos a partir do texto imagético

Uma das sequências elaboradas (Anexo C, p 66.) para turma do 7º ano foi baseada no gênero anúncio publicitário. É proveitoso o trabalho com esse gênero porque as imagens veiculadas na publicidade chamam atenção do interlocutor através do jogo discursivo presente. Sendo assim, os efeitos de sentidos surgem a partir do jogo de imagens atribuídos, da relação entre o dito e o não-dito. Contudo, os enunciados existentes nem sempre são interpretados pelo leitor como um todo. Segundo Geraldi (2003) isso se dá porque o ensino nas escolas ainda está condicionado a regras e modelos já prontos que devem ser reproduzidos pelos alunos em momentos futuros, como se a língua e os elementos que a constitui não fizessem parte da atualidade ou das atividades comunicativas dos sujeitos.

Conforme já dissemos, os anúncios discutidos nas aulas estão expostos no meio social em que alunos estão inseridos. Sendo assim, trabalhar com gêneros que fazem parte do cotidiano dos discentes é uma forma de despertar o gosto pela leitura, pois as imagens apresentadas chamam a atenção e traz valores ideológicos, possibilitando o sujeito ser construtor do seu dizer. Dessa forma, a escola poderá contribuir para a construção de leitores analíticos dos textos que os cercam. Vejamos um dos anúncios apresentados:

Figura 3



Fonte: <http://publicidade.blogspot.com.br>

Na discussão durante a leitura do texto acima, a atenção dos alunos foi para a figura feminina no centro do anúncio. No entanto, a insegurança dos alunos no que deve ou não falar prevalecia na aula. Esses alunos, segundo Foucault (2009) permanecem na “ordem do

discurso”, então não arriscam falar para não serem contrariados. Vejamos no trecho abaixo o que ocorreu na aula:

P: pessoal... quem de vocês já viram essa imagem, ou outra parecida? ... vamos gente, pode falar.. não tenham medo não... pode falar o que acharam...nós vamos ler esta imagem...então é preciso que além de mim...vocês falem também...certo? vamos lá...

A insegurança por parte dos alunos com o “medo” de errar faz com que silenciem diante dos questionamentos feitos. Isso prova a relação de poder que permanece nas aulas de leitura entre o professor e aluno, tanto que é necessário um incentivo para que os discentes falem. Como vimos no trecho acima, mesmo sendo algo comum em seu dia-dia, para responder uma pergunta, os alunos mantêm resistência diante do que o professor vai falar. Diante dessa postura, nossa tentativa era fazer com que os alunos lessem o anúncio levando em conta os discursos e as condições de produção. Pensando assim, buscamos fazer com que os discentes percebessem os sentidos que podem ser produzidos além do que está dito. Vejamos o trecho:

P: PORque essas mulheres estão ai?... e porque logo muLHER nessas imagens de bebidas?
 A1: porque ela são boniTA... ((risos))
 P: só isso...?
 A3: oh professora...sei não...acho que tão chamando... a mulher de boa... e a cerveja também, é isso?... sei não... a senhora faz cada pergunta...((risos))
 P: então...você esta dizendo que o nome BOA....está em referência a mulher e a cerveja?
 A2: ::[[é sim...porque a cerveja é boa e... essas mulher também. ((risos))
 P: e o que mais vocês VEEM ai...?
 A2: () comparando a mulher e a cerveja é?... sei não professora...
 P: está certo o que VOCÊ disse...é EXAtamente isso...estão comparando a cerveja com uma mulher... ta BOM? E a que PÚBLICO se destina essas propagandas?
 A1:[[aos homem...porque quem bebe é eles...
 A2: professora... essa mulher só é...pra chamar atenção mesmo...porque sabe que eles não podem ver mulher...

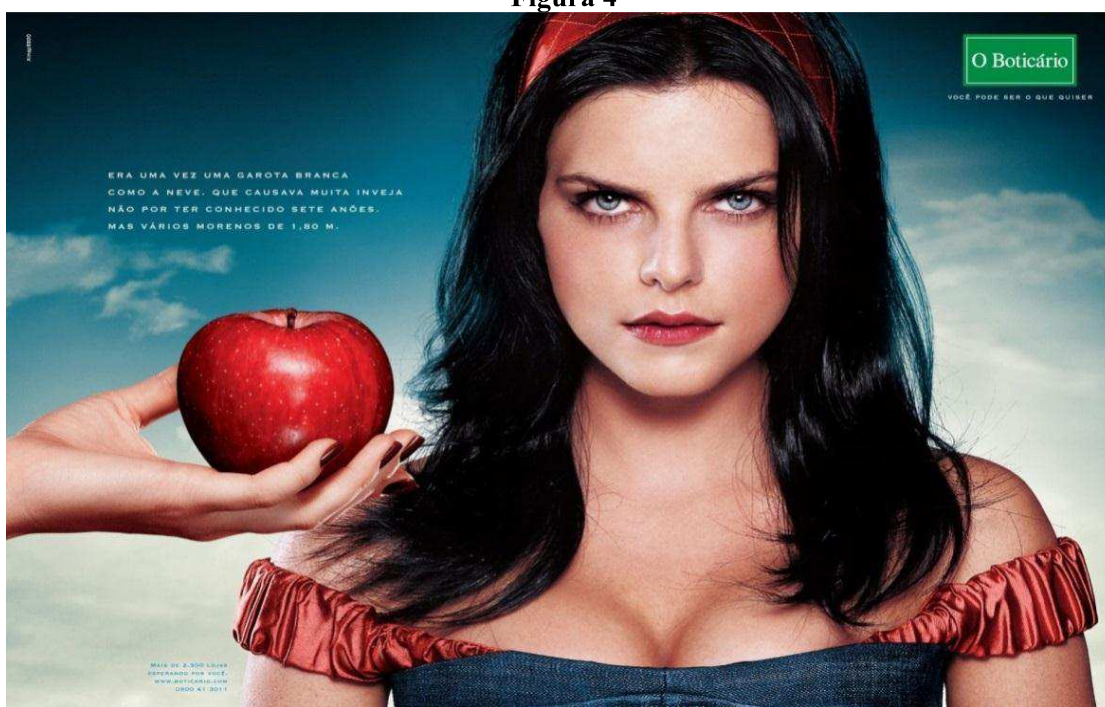
Nesta aula, podemos notar que os alunos interagem um pouco mais em relação à leitura do texto, apesar de somente dois alunos se manifestarem (A1 e A2), o que também era comum nas aulas observadas na série anterior. No entanto, podemos perceber que os

discentes, diante de um texto que lhe chamava atenção ficaram mais participativos. Outro ponto importante a destacar é que durante essa aula tentamos fazer com que os alunos atentassem para outros aspectos que estavam expressos através dos não-ditos, como por exemplo, no trecho “*POR que essas mulheres estão aí?.. e por que logo mulher nessas imagens de bebidas*”. Perguntas desse tipo fazem com que os alunos relacionem o que apresentado na materialidade linguística com uma exterioridade. Nesse sentido, percebemos a importância de um trabalho a partir de uma concepção discursiva de leitura, pois poderá possibilitar que os alunos sejam capazes de formular possíveis leituras articulando com o contexto sócio-histórico e ideológico.

Mesmo participando das aulas, ainda é notória a insegurança dos discentes para expressarem seus dizeres, conforme vemos no excerto “*oh professora...sei não*”. Apesar de entenderem o texto há um certo medo de falar, necessitando da aprovação do docente, o que demonstra a prática que prevalece na sala de aula: somente o professor sabe, somente ele quem pode dizer se está certo ou errado. Fica evidente que os alunos não se arriscam no dizer e afirmam que a posição do colega está correta, é como se cada um tivesse a sua vez de falar e ninguém pudesse interferir na fala do outro, apenas ao docente é dado esse poder de confirmar ou negar o que é dito.

Observamos outro anúncio trabalhado em sala de aula e posteriormente a leitura que os alunos fizeram do texto:

Figura 4



<http://mundofabuloso.blogspot.com>

O texto acima apresenta um discurso que vem de outros discursos, proferidos em outras épocas e são capazes de avivar a memória discursiva a partir da imagem que aparece no enunciado, possibilitando, portanto, a construção de diferentes sentidos a depender da época em que o texto está circulando e do momento que será lido. Vejamos o trabalho com este texto na sala de aula:

- P: gente... vejamos esta outra imagem...quem sabe que personagem é esse?
 A3: olha... a princesa BRANCA de neve... que linda:: professora.
 P: gostaram? A GENTE lembra logo de que? ((risos))
 A1: as meninas... lembram logo das BONECAS... ((risos))
 P: VAMOS olhar ai esta propaganda de O boticário....assim... como fizemos na outra imagem da mulher....
 A1: [[ai é diferente...né? [...]
 A3: uma menininha... que tinha MEDO da madrasta? é ISSO?
 P: sim..sim...uma menina indefesa não era? Que fugindo se ABRIGOU na casa dos anões não foi? Pois bem... e hoje?ela continua a mesma MENINA? E porque ela não quer mais saber de 7 anões?
 A4: de jeito nenhum ...PROFESSORA... branca de neve agora está um mulherão...((risos)) ela agora quer homem e não anões... e mais morenos ((risos))
 (...)
 P: então...a mulher agora ai é outra não é?...não aquela menina mais...o boticário como vocês sabem... é uma linha de produtos de BELEZA...como vocês interpretaram a boticário fazendo esta propaganda com a princesa?
 P: quem usa o boticário...
 A3: quem usa o boticário causa INVEJA nas meninas... e torna-se...princesa também...pode ser?
 P: claro...pode sim...é isso AI...quem usa produtos de o boticário...torna-se mulher o que?
 A3: conquistadora? Igual aquela outra do outro anúncio né? que seduz...né? Não é mais a princesa com medo... não é professora? ((risos))...

No trecho acima, notamos que os alunos a partir de um texto que retoma uma imagem que já faz parte das suas memórias discursivas, interagiram um pouco mais. Um discurso que tem como finalidade convencer, seduzir o consumidor para obter satisfações nas vendas, proporcionou aos discentes novas interpretações a cerca da imagem apresentada. No enunciado de A4: *“branca de neve agora está um mulherão... ela agora quer homem e não anões... e mais morenos”*, o aluno percebeu a nova forma de ver a branca de neve, ou seja, a posição da mulher na contemporaneidade, não mais a imagem de uma pessoa que se deixa enganar facilmente, mas a de um sujeito independente, pronto para conquistar.

No mesmo posicionamento de A4, no enunciado de A3: “*Quem usa o boticário causa INVEJA nas meninas... e torna-se...princesa também...*”, podemos perceber que o discurso do aluno está relacionado ao consumo em excesso de produtos de beleza para alcançar a perfeição, tornar-se mulher sensual, desejada por todos. Remetendo a Foucault (2009), percebemos que o poder dos discursos proferidos na sociedade, principalmente da mídia, acarreta na construção de sentidos e formula anseios e verdades. Diante disso, os enunciados dos alunos remetem aos posicionamentos estabelecidos pela mídia, pois embora não relacione com a realidade em que estão inseridos, os alunos permitiram que os discursos midiáticos interferissem em suas vivências.

A partir desse anúncio, os alunos acionaram sua memória discursiva na qual remete a histórias dos contos de fadas, para que assim pudessem interpretar os efeitos de sentidos através do dito e não-dito e os valores ideológicos causadores de efeitos de sentidos nos enunciados proferidos. Diante disso, a partir das intervenções realizadas em sala de aula podemos perceber que o texto imagético pode contribuir para proporcionar uma maior participação dos alunos nas atividades de leitura, possibilitando-os produzir sentidos enquanto leitor e não apenas receptor, desvelando os discursos materializados nos elementos linguísticos relacionando a uma exterioridade e as condições de produção, bem como as ideologias que perpassam os dizeres.

Dessa forma, nestas aulas de leitura apesar do professor representar poder e saber percebemos que os alunos também tem o poder de manifestar seus posicionamentos a cerca daquilo que é apresentado. Com isso o processo de construção de sentidos vai se formando por meio da leitura. De modo geral, as aulas baseadas numa perspectiva discursiva foram capazes de proporcionar os alunos possíveis leituras exercendo seus papéis enquanto sujeitos atuantes na sociedade, capazes de produzir sentidos diante dos discursos que permeiam no meio social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões apresentadas no decorrer deste trabalho, consideramos muito satisfatório o trabalho com a leitura de gêneros textuais na sala de aula, principalmente porque possibilita um trabalho baseado em posicionamentos e opiniões críticas, com o intuito de abranger o sentido do que seja leitura na visão dos alunos. Da ação desenvolvida com a referida turma, fica a lição de que o trabalho com a leitura deve propiciar as condições necessárias para que o aluno se assuma como autor de seu dizer, isto é, esteja comprometido com aquilo que diz. Para tal, é imprescindível que o educando saiba o que quer dizer e tenha espaço para isso.

Durante todo o percurso de observação e intervenção, o trabalho com as turmas 6º e 7º ano, foi baseado no que os alunos gostavam de ler, já que esses sujeitos sempre mantinham resistência ao que era proposto pelo professor. Tomamos conhecimento que isso se dava porque a concepção de leitura dos alunos era diferente da que pretendíamos abordar em sala: a leitura discursiva. Pensando assim, durante as observações percebemos que os alunos liam discursivamente, só não estavam acostumados a exercer este ato, tornando assim um receptor de informações e não um sujeito que realmente lê, discute, opina.

O nosso trabalho teve como objetivo levar gêneros para sala de aula que os alunos se identificassem enquanto sujeito social e com isso despertasse sua capacidade crítica de agir, de pensar, conforme a interação com o texto, demonstrando assim valores ideológicos e sociais que os possibilitassem interpretar os textos, tornando-se sujeitos leitores e construtores de sentidos. A partir do que foi trabalhado em sala, podemos notar que as aulas de leitura tiveram melhor desenvolvimento e participação da turma quando levamos para sala de aula textos que estavam relacionados com a vivência dos alunos, nos quais eles podiam expressar o seu pensar. Outra forma significativa da leitura é o texto imagético, já que este chamou atenção da turma porque não estavam acostumados a ver em sala de aula imagens que eles veem nas ruas. Dessa forma, acreditamos ser importante o trabalho que considere a concepção de leitura discursiva, pois assim os alunos tornam-se conhecedores dos discursos que circulam em seu meio social e com isso a aula de leitura acaba sendo uma troca de conhecimentos entre alunos e o professor.

Fazendo um paralelo entre o discurso do professor e o discurso do professor-pesquisador, percebemos que há uma postura diferente em relação ao posicionamento dos alunos. Diante disso, inferimos que o aluno não participa da aula visando ser silenciado diante do que pensa, na maioria das vezes, eles querem expressar suas opiniões, só que nem sempre

compartilham com o que é proposto na sala de aula. Diante disso, apresenta duas ações: ou silenciam ou fazem muito barulho, o que significa uma forma de resistência ao trabalho do professor e ao próprio livro didático que, comumente, desconsidera a realidade dos educandos.

Portanto, a nossa atuação na sala de aula, desenvolvida através do PIBID, constituiu pelo menos numa forma de fazer com que os alunos fossem ouvidos, diminuindo, nem que seja uma pouco, a resistência que apresentavam ao ato de ler. Portanto, consideramos que o nosso trabalho foi satisfatório, uma vez que conseguimos fazer com que aqueles discentes, que se sentiam, muitas vezes, desmotivados, participassem das aulas. Dessa forma, o trabalho nas aulas de leitura acabou sendo importante porque os sujeitos tornaram-se donos dos seus dizeres, gerando uma troca de informações, diferentes leituras e posicionamentos, contribuindo, assim para um dos objetivos das aulas de Língua Portuguesa: o de formar sujeitos-leitores.

Por fim, consideramos imprescindível que o professor seja mediador de conhecimento e da troca de informações em sala de aula, não apenas aplicando uma metodologia baseada na imposição, dominação. Desse modo, estará proporcionando que o aluno seja capaz de desenvolver um olhar mais crítico acerca dos discursos que circulam em seu meio social, tornando-se um sujeito produtor de sentidos, não mero reproduzidor de vontades de verdades que a escola, enquanto instituição doutrinária determina.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria de Fátima. Leitura, compreensão de textos e formação docente. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Práticas de leitura e escrita na escola: construindo textos e reconstruindo sentidos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2001. P. 71-114.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRANDÃO, Helena N. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Unicamp, 2004.

_____. Analisando o discurso. In: Ataliba Teixeira de Castilho. (Org.). Portal da Língua Portuguesa. São Paulo: Fundação Roberto Marinho, 2006, v. , p. -.

BRASIL. SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5ª. a 8ª. Série**. Brasília: SEF, 1998.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

COSTA, Carla Jeane Silva Ferreira e. **Ensino de leitura em língua inglesa: reflexões sobre concepções de leitura e relações entre professor-aluno-texto**. Dissertação de Mestrado (184 p), Campina Grande: UFCG/PB, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org); VEIGA-NETO, Alfredo (et.al). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.93-117.

CARMAGNANI, Anna Maria G. (1995). Analisando as Visões de Leitura em LE de Alunos de 3º Grau. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002a, p. 93-102.

CORACINI, M. J. R. F. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

DEMO, Pedro. *Leitores para sempre*. Porto Alegre. Mediação, 2006.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora. Lucerna, 2005.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. Algumas indicações para o trabalho com a escrita na sala de aula. In:_____. **Professor-Leitor, aluno-autor**: reflexões sobre avaliação do texto escolar. Minas Gerais: CEALE, 2008, p. 115-125.

FERNANDES, Cleudemar Alves. (2007). **Análise do Discurso**: Reflexões Introdutórias. 2 ed. São Carlos: Clara Luz, 2008.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso** – aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 18 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

_____. (1979). **Microfísica do Poder**. Organização e tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Unidades básicas do ensino do português**. 3ª ed. São Paulo, 2003.

GRIGOLETO, Marisa. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, Maria José (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura*: língua materna e língua estrangeira. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002, p. 85- 101.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**. São Paulo: Pontes. 1992.

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

_____. (2008). **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola.

_____. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. DLCV: 2003. *Língua, Linguística e Literatura*, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, 2003.

MENEGASSI, Renilson José. FUZA, Angela Francine. **O Conceito de Leitura nos Documentos Oficiais**. *Estud. Ling., Londrina*, n. 13/2, p. 315-336, dez. 2010.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 194-207.

_____. *Língua e Ensino: políticas de fechamento*. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MOREIRA, Herivelto e CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NERY, Luciana Fernandes. **A situação é que faz o leitor: uma análise das relações entre os sujeitos de ensino da EJA na leitura de charges**. Dissertação de Mestrado, Campina Grande: UFCG/PB, 2011.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

_____. **Discurso e leitura**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2008b.

_____. **O inteligível, o interpretável e o compreensível**. In: Zilberman e Silva (orgs). **Leitura: perspectiva interdisciplinares**. SP: Ática, 1988 p. 58-77.

PÊCHEUX, M. **Análise Automática do Discurso**. Campinas: EDUNICAMP, 1990.

REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais**. Tradução Maria Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Clara Luz, 2005.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: Meurer, J.L., Bonini, A., Motta-Roth, D. (Orgs.). **Gêneros: Teorias, Métodos e Debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras: 2004.

SILVA, Maurício Trindade da. **Gestão de identidades de marca: apontamentos sobre propaganda, cultura jovem e imaginário**. Imaginário, v. 12, n. 12, São Paulo: Junho de 2006. Disponível em: /WWW.pepsic.bvs.org.br/sciello. Acesso em: 04/08/2013.

SILVA, Sílvio Ribeiro. **Gênero Textual Tipologia Textual: Colocações Sob Dois Enfoques Teóricos**. Disponível em: <http://www.unicamp.br>. Acesso em: 20 de Julho de 2013.

TFOUNI, Fabio Elias Verdiani. O interdito e o silêncio: duas abordagens do impossível na Linguagem. In: **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 2, p. 353-371, maio/ago. 2008, P.. 354-370.

ZANUTTO, Flávia; OLIVEIRA, Neil Armstrong Franco de. **Gêneros Textuais: A Produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa**. Anais do 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul. Disponível em <http://www.celsul.org.br/Encontros/06_index.htm>. Acesso em 20 out. 2013.

ANEXOS

ANEXO A:

(Amostragem das Transcrições das aulas)

Aulas ministradas pelo professor durante a realização da pesquisa.

Dia 27/09/2012.

P: BEM meninos, isso aqui é uma tirinha, certo?... vamos ler em voz alta o que diz a TIRInha...

((metade da turma ler))

P: () muito BEM...agora eu quero que vocês tirem deSSA tirinha os PRONOMES... depois a gente olha pelo livro todos os pronomes e ver...se tá certo ou não.

A1:PROFESSORA.... pra agora ou pra casa?

P:aGOra, história é essa de casa! VAMOS...fazer.

...

P: VIRAM os pronomes do livro?... então...ai temos que tipos? POSSEssivos né? O que mais?

A1: pessoais... ((a turma não participa da aula, fica o tempo todo conversando))

P: VAMOS lá gente....prestar atenção por FAVOR... isso vai ser assunto de PROVA... o que mais temos de tipos...tipos de pronomes?

A2: [[demonstrativo.

P: vamos OLHAR ai pra essa tirinha que entreguei...que tipos de pronomes encontramos AI? VOU dá uns minutos pra voCÊS fazerem....

...

P: bora gente... o que foi que vocês destacaram ai? POR favor dá pra fazer silêncio turma?

...querem IR pra SECRETARIA mesmo?

A1: eu coloquei pessoais: eles, este...

P: Que tipos de pronomes são esses? Quem sabe?

A2: eu só sei que é pessoal porque tem Eu... ((risos))

P: Tem mais pronomes ai... olhem ai o livro na página 56 pra gente ver os outros pronomes no livro. Bem... vejam ai a lista dos pronomes pessoais e dos possessivos...e destaquem na tirinha que entreguei pra VOCÊS e respondam essas duas perguntas.

P: quais são os pronomes pessoais?...é pra me responderem gente, olhem ai e me digam...

A1: eu só achei eles...

P: só tem eles ai, mas os pessoais são: eu, tu, ele nós, vós eles...isso vocês sabem né, PELO menos? Quem tiver dúvida olhem no livro. E os possessivos?...O que indica pronome possessivo?...é algum que indica posse né?

A2: é...NÉ professora? ((risos))

: P: (...) enquanto a aula não acaba vamos começar uma leitura. OlHEM o livro ai na página 52, PESSOal, vamos lá.

Dia 03-10-12. Aula sobre a propaganda da violência contra a mulher.

P: o que VEmos nessa imagem?

A1: ... a foto de um homem...

P: SABEMOS que é um homem... mas o que este homem está representando nessa imagem?... hem meninos? isso é uma PROPAGANDA... OLHEM pra propaganda... ela esta relacionada a denúncia de mulheres que apanham certo?

A2: é pra não BATER em mulher?... é PROFESSORA?

P: é pra não bater em mulher sim...por isso que vemos um homem ai..TÁ bom?

A3: porque quem bate na mulher é o HOMEM né professora?... ou NÃO?

P: é SIM, só aparece o homem ai, porque quem bate nela é o homem... NÉ?

P: -- pessoAL...por favor, façam SILÊNCIO pra eu poder falAR... VoCÊS não estão...deixando eu dar AULA.

A1: qual foi... a pergunta que a senhora FEZ? Diga AI que a gente responde.

P: eu quero que VOCÊS prestem atenção... pode ser? ((silêncio na turma))

A1: pode sim professora...

P: voltando...quem está fazendo esta propaganda?

A2: [[o HOMEM...

P: não. Eu estou perguntando que cidade está fazendo.

A1: [[[João Pessoa. ((a partir daqui foram debatidas questões a cerca de assuntos voltados para a escola)).

Aulas ministradas pelo pesquisador durante a realização da pesquisa.

Dia 15/03/2012 - Anúncios publicitários.

P: pessoAAL... quem de vocês já viram essa imagem, ou outra parecida? ... vamos gente, pode falar.. não tenham medo não... pode falar o que acharam...nós vamos ler...esta imagem, então é preciso que vocês falem além de mim...certo? vamos lá...

P: onde vocês costumam ver ...as imagens dessas mulheres bonitas? O que vocês acham dessas imagens?

A2: no bar professora...na esquina lá de casa é o que tem... ((risos)) ...

P: o que vocês acham dessas imagens... porque SÓ apresentam mulheres e não homens ...o que essas imagens significam?((a turma está inquieta)).

P: vamos lá PESSOAL... vamos deixar um pouco a brincadeira.... quem sabe responder a pergunta que fiz? Olhem para a IMAGEM...

A3: é mostrando...nós mulher... é PROFESSORA?

P: MUITO bem... mostra a figura feminina...né isso? MAS... como são vistas as mulheres nessas propagaNDAS ai?

A: ...COMO assim ?

P: PORque essas mulheres estão ai?... e porque logo muLHER nessas imagens de bebidas?

A1: porque ela são boniTA... ((risos))

P: só isso...?

A3: oh professora...sei não...acho que tão chamando... a mulher de boa... e a cerveja também, é isso?... sei não... a senhora faz cada pergunta...((risos))

P: então...você esta dizendo que o nome BOA...está em referencia a mulher e a cerveja?

A2: é sim...porque a cerveja é boa e... essas mulher também. ((risos))

P: e o que mais?

A2: () comparando a mulher e a cerveja é?... sei não professora...

P: está certo o que VOCÊ disse...é EXAtamente isso...estão comparando a cerveja com uma mulher... quePúblico se destina essas propagandas?

A1: aos homem...porque quem bebe é eles...

A1: muLHER também bebe... - - a senhora bebe profeSSOra?

P: vamos LÁ pessoal:: vamos voltAR a aula... BEM, as imagens chamam a atenção do público masculino porque é consumidor de bebidas mais que as mulheres, certo ou não?

A2: professora... essa mulher só é...pra chamar atenção mesmo...ATRAIR...porque sabe que eles não podem ver mulher...

P: é sim...a mulher acaba sendo um símbolo prazer né?... apelando mesmo... pra chamar atenção do público masculino...observem as vestimentas da atriz....

A3: PRONTO...a pessoa comparar um cerveja com uma mulher...não somos objetonao... professora...com essa sua foto eu tô vendo que a a mulher é um objeto, só pra chamar atenção mesmo...né não?

A1: sabe porque?... pra comparar tem que ser BONITA... não é professora? ((risos))... e outra...a professora disse que é pra vender mesmo a cerveja...NÉ professora?... se é pra vender tem que colocar essas negas mesmo.... ((risos))

P: podemos ver o seguinte... que ferramentas de sedução é usado par ATRAIR o publico masculino?

A4: o COPO?

P: VEJAMOS...no mundo da publicidade a aparência tem muito VALOR... sabe porque? Porque a GENTE não compra...coisa ruim né? Ou não? Sendo assim... todas essas meninas que vemos ai elas seduz por conta de que?

A4: a beleza...

A1:o CORPO dela...é?

P: sim...muito BEM... o corpo, a beleza... são aspectos importantes...o que se vende é a imagem..

A3: olha mulher...sabe porque isso?...porque a mesma coisa da mulher se vender professora...é ou não?...tô errada...professora?... estão acabando com a mulher nessas propagandas...

(...)

P: gente... vejamos esta outra imagem...quem sabe que personagem é esse?

A3: olha... a princesa BRANCA de neve... que linda:: professora.

P: gostaram? A GENTE lembra logo de que? ((risos))

A1: as meninas... lembram logo das BONECAS... ((risos))

P: VAMOS olhar ai esta propaganda de O boticário....assim... como fizemos na outra imagem da mulher....

A1: [[ai é diferente...né?

P: PORQUE... é diferente? Vamos lá...

A4: posso responder::?

P: PODE sim... diga:.

A4: eu não sei... mas acho professora...que é diferente porque...a outra a mulher tava numa propaganda de cerveja... e essa é numa loja...

P: e o que MAIS? Que DIFERENÇA temos ai? Quem ajuda... o colega?

A3: acho que ele quis dizer...professora...que na outra, como eu disse a senhora... a mulher tava como um objeto... e AGORA ela tá representando uma princesa, já outra coisa...né não?

P: vamos lá... que enunciado temos ai no anúncio? Vamos lê?

A1-A2 [[ERA UMA VEZ UMA GAROTA BRANCA... COMO A NEVE, QUE CAUSAVA MUITA INVEJA NÃO POR TER CONHECIDO SETE ANÕES. MAS VÁRIOS MORENOS DE 1.80 M.

P: muito bem...vamos lá...vocês disseram que é a princesa branca de neve não foi ISSO? Pronto... nos desenhos como eram vistos... esta princesa? ((silencio na turma))

A3: uma menininha... que tinha MEDO da madrasta? é ISSO?

P: sim...sim...uma menina indefesa não era? Que fugindo se ABRIGOU na casa dos anões não foi? Pois bem... e hoje? ...ela continua a mesma MENINA? E porque ela não quer mais saber de 7 anões?

A4: de jeito nenhum ...PROFESSORA... branca de neve agora está um mulherão...((risos)) ela agora quer homem e não anões... e mais morenos ((risos))

(...)

P: então...a mulher agora ai é outra não é?...não aquela menina mais...o boticário como vocês sabem... é uma linha de produtos de BELEZA...como vocês interpretaram a boticário fazendo esta propaganda com a princesa?

P: quem usa o boticário....

A3: quem usa o boticário causa INVEJA nas meninas... e torna-se...princesa também...pode ser?

P: claro...pode sim...é isso AI...quem usa produtos de o boticário...torna-se uma mulher o que?

A3: conquistadora? Igual aquela do outro anúncio que seduz...né? Não é mais a princesa com medo... não é professora((risos))...

P: dai deduzimos o que? O que VOCÊS acham propaganda a boticário?

A3: olha professora...pode assim?... pra gente se tornar uma MULHER bonita como essa daí...sabe? ... tem que usar boticário?

P: e o que ela vai conseguir usando o boticário?

A3:[[os MORENOS altos e não anões... ((risos)) tá certo... que falei? Tudo que a gente fala tá certo né? ((risos))

ANEXO B:

(Questionário)

Sondagem sobre hábitos de leitura

Esta pesquisa tem por objetivo identificar as práticas de leitura mais frequente os textos mais lidos, os locais onde se encontra material de leitura e as motivações que levam os alunos a ler. Para o sucesso de nossa pesquisa é necessário que você seja o mais exato possível ao responder as questões.

Atenção: Algumas perguntas podem ter mais de uma alternativa que se ajuste a sua situação. Quando for o caso, numere-as em ordem de prioridade.

	Com que Frequência?	() Outros.
1. Você gosta de ler?	() Diária	Quais? _____
() Sim	() Algumas vezes na	_____
() Não	semana	Quais desses materiais você
Caso sua resposta seja	() Semanal	gosta de ler?
negativa, justifique-a:	() Quinzenal	_____
2. Você ler jornal?	() Mensal	5. Você ler obras
() Sim	() Eventual	literárias:
() Não	Para ler revistas você:	() Sim
Que partes do jornal você	() Compra	() Não
ler prioritariamente	() É assinante	Com que Frequência?
() Noticiário local	() Ler em locais públicos	() Diária
() Noticiário nacional	(biblioteca, trabalho, sala	() Algumas vezes na
() Noticiário internacional	de espera, etc.)	semana
() Artes e espetáculos	4. Quais desses materiais	() Semanal
() Economia	impressos há em maior	() Quinzenal
() Quadrinhos	quantidade em sua casa	() Mensal
() Horóscopo	(pode assinalar mais de	() Eventual
() Classificados	um)?	Cite o (s) de sua
() Esportes	() Livros Didáticos	preferência:
() Cultura	() Obras literárias	Você lê prioritariamente:
() Outros. Quais?	() Revistas	() Best- Seller
_____	() Jornais	() Romances seriados de
Cite o (s) de sua	() Livros religiosos	banca de jornal
preferência:	() Livros infantis	() Histórias em
Para ler jornais você:	() Livros técnicos ou	quadrinhos (gibis)
() Compra	especializados	() Folhetos de cordel
() É assinante	() Gibis	() Ficção científica
() Ler em locais públicos(() Dicionário	() Romance policial
biblioteca, trabalho, sala	() Enciclopédias	() Infante juvenil
de espera, etc.)	() Catálogos e lista	() Literatura erótica
3. Você ler revistas?	telefônicas	() Literatura erudita
() Sim	() Livro de receita	() Poesia
() Não	() Livros ou folhetos de	6. Você ler textos
Quais?	literatura de cordel	religiosos?
		() Sim

() Não
Com que Frequência?
() Diária
() Algumas vezes na semana
() Semanal
() Quinzenal
() Mensal
() Eventual
Cite o (s) de sua preferência: _____

7. Você ler livros didáticos?

() Sim

() Não

Com que Frequência?

() Diária

() Algumas vezes na semana

() Semanal

() Quinzenal

() Mensal

() Eventual

Cite o (s) de sua preferência:

Você consulta enciclopédia?

() Sim

() Não

Com que Frequência?

() Diária

() Algumas vezes na semana

() Semanal

() Quinzenal

() Mensal

() Eventual

8. Você consulta dicionários?

() Sim

() Não

Com que Frequência?

() Diária

() Algumas vezes na semana

() Semanal

() Quinzenal

() Mensal

() Eventual

9. Você lê com biografias?

() Sim

() Não

Com que Frequência?

() Diária

() Algumas vezes na semana

() Semanal

() Quinzenal

() Mensal

() Eventual

Cite o (s) de sua preferência:

10. Você lê livros de ensaio sobre cultura, história, arte, política etc?

() Sim

() Não

Com que Frequência?

() Diária

() Algumas vezes na semana

() Semanal

() Quinzenal

() Mensal

() Eventual

Cite o (s) de sua preferência:

11. Você lê livros de auto-ajuda?

() Sim

() Não

Com que Frequência?

() emprestado

() de biblioteca escolar

() de biblioteca pública

() de biblioteca do local de trabalho.

() de clube de livro

() de amigo familiar

() Quinzenal

() Mensal

() Eventual

Cite o (s) de sua preferência:

12. Que tipo de texto você ler? _____

13. Que tipos de textos circulam com mais frequência em sua sala de aula? _____

14. Que tipos de textos você gostaria que fossem trabalhados em sala de aula?

Histórias de Humor ()

Histórias de Amor ()

Histórias de Aventura ()

Histórias policiais ()

Ficção científica ()

Histórias de terror, medo e suspense ()

Histórias em quadrinhos

Canção ()

Folhetos de cordel ()

Poesia ()

Textos teatrais ()

Entrevistas ()

Crônicas ()

15. Onde você consegue material de leitura?

- emprestado
 de biblioteca escolar
 de biblioteca público
 de biblioteca do local de trabalho.
 de clube de livro
 de amigo familiar
 comprado
 Em livrarias
 Em bancas de jornais
 Em feiras de livros
 De vendedores ambulantes
 Por sistema de reembolso postal
 De círculos do livro
 Via internet
 Fotocopiado
 Meios eletrônicos (internet, CD-ROM, fita cassete)
 16. Em que período da sua vida você leu mais?
 Até os 10 anos
 11 a 17 anos
 De 18 a 25
 17. Você ler mais:
 Durante a semana
 Nos finais de semana
 Nos feriados
 De dia
 À noite
 Em casa
 No trabalho
 Nos trajetos de sua casa pra outros lugares.
 Em biblioteca
 Em espaços públicos (praças, prais, etc)
 Em salas de espera
 Sozinho silenciosamente
 Sozinho em voz alta
 Em voz alta para outras pessoa

18. Você lê para:
 Diverti-se
 Informa-se
 Aprender /ficar mais culto
 Por obrigação escolar
 Por obrigação profissional
 Para conhecer a doutrina religiosa
 Para orientar sua vida
 19. Você tem livros em casa em que quantidade?
 Até 10 títulos
 Até 50 títulos
 Até 100 títulos
 Até 500 títulos
 Mais de 500 de títulos
 20. Você tem acesso a internet?
 Sim
 Não
 21. Caso sua resposta seja afirmativa, responda as perguntas abaixo:
 Você lê textos da internet?
 Sim
 Não
 22. Em caso afirmativo, quais textos lhe interessam na internet?

 23. Com que frequência você lê fora da escola?
 Sempre
 Quase sempre
 Raras vezes
 Nunca
 24. Você sente dificuldade na compreensão de textos?
 Sempre

- Nunca
 As vezes, dependendo do texto.
 25. Quais sugestões você daria para as aulas de língua portuguesa?

Dados sobre o entrevistado

1. Sua faixa etária:
 14 a 20
 21 a 30
 2. sexo:
 Masculino
 Feminino
 3. Nível de renda (em salário mínimo):
 Até 3
 3 a 10
 10 a 20
 mais de 20
 3. Nível de escolaridade dos pais:
 Não escolarizado
 1 grau (incompleto)
 1 grau (completo)
 2 grau (incompleto)
 2 grau (completo)
 3 grau (incompleto)
 3 grau (completo)
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado
 Caso você queira se identificar, por favor, preencha aqui seus dados:
 Nome:

Endereço:

ANEXO C:

(Sequência didática / Plano de aula)

Universidade Estadual da Paraíba- UEPB - Projeto PIBID- Campus VI - Monteiro- PB**Sequência Didática**

Nome da escola: João de Oliveira Chaves

Turma: 7º ano- ensino fundamental.

Turno: Tarde.

- **Objetivo geral:**

Fazer o aluno ler e analisar linguisticamente os anúncios publicitários e compará-los com outros textos no intuito de desenvolver a produção do gênero em sala de aula.

- **Objetivos específicos:**

Propiciar os alunos a terem um primeiro contato com o gênero anúncio publicitário;

Discutir com os alunos os valores ideológicos acerca dos consumidores de cerveja, como também cosméticos;

Ler com os alunos anúncios publicitários de outras marcas de produtos para assim realizar a leitura de outros discursos existentes na sociedade;

Levar os alunos a perceberem o teor persuasivo inerente aos anúncios publicitários;

Perceber particularidades do gênero anúncio publicitário.

Produzir anúncios publicitários em sala de aula.

Total de Encontros

- Oito aulas de leitura

Recursos

- Data show
- Anúncios, propagandas
- Quadro
- Cartolina
- Papel ofício

1º Encontro: Trabalhando o tema (duas aulas de 45 min. – 15/03/2013)

Conteúdo: Anúncios publicitários

Metodologia: No primeiro momento entregam-se impressos alguns dos textos publicitários para os alunos, para que analisem e discutam a cerca daquilo que está sendo abordado. A partir do conhecimento prévio induziremos a aula com o tema escolhido. Após os alunos introduzirem o que está nos anúncios publicitários, debateremos sobre os que eles já viram a respeito, o que mais chama a atenção. Depois disso, partiremos para a mostra em slides com de anúncios e propaganda e discutiremos do que se trata, analisando-o numa perspectiva discursiva.

2º encontro: conhecendo o gênero publicitário. (duas aulas de 45 min. 19/03/2013)

Conteúdo: Anúncios publicitários e suas definições.

Metodologia: No segundo momento continuaremos com a leitura das imagens publicitárias, logo depois da discursão das imagens, mostrarei as características de um anúncio publicitário, suas funções, seus recursos de linguagem, sua estrutura, o diferenciando da propaganda exemplificando os dois, para observarmos a pequenas diferenças nos textos em mãos e nos slides. A partir da definição, mostrarei onde encontramos tais gêneros, que público se destina cada anúncio. Anúncios, vídeos e propagandas de cerveja, viagens, produtos comestíveis vai fazer a diferença na aula, tornando visíveis e dinâmicas as separações do gênero.

3º encontro: produção e reescrita do gênero (duas aulas de 45 min. 26/03/2013)

Conteúdos: Anúncios publicitários

Metodologia: com jornais e revista iniciaremos a produção e persuasão da linguagem verbal e não verbal dos anúncios, logo mais iniciará a escrita dos alunos, que produto que será destacado pelos grupos selecionados, os argumentos nele contido. A reescrita dos alunos será feita na medida em que cada a escrita não esteja coerente com a imagem, e / ou a linguagem destinada ao público alvo não esteja adequada.

4º encontro: organização final dos anúncios. (duas de 45 min. 02/04/2013)

Conteúdos: amostra das produções.

Metodologia: no último encontro procurarei entregar as produções escritas com o fim de montar cada anúncio em cartazes para assim deixar exposto na sala de aula a “Agência publicitária do 7º C”.

Referencias

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004

<http://formacaolinguaasc.blogspot.com.br/p/carla.html>. <acesso em 13/02/2013>

Universidade Estadual da Paraíba - UEPB
 Projeto PIBID - Campus VI
 Monteiro - PB, 17 de Setembro de 2012.

TEMA: A REVOLTA DOS LETORES: LEITURA E PRÁTICA ESCOLAR
 PÚBLICO ALVO: ALUNOS NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA JOÃO DE OLIVEIRA CHAVES.

PLANO DE AULA

Objetivo geral: desenvolver no aluno o gosto pela leitura, através de textos diversos.

Estratégias de avaliação: elaborar sequências didáticas a serviço da leitura, com base nos princípios e procedimentos da linguística textual como também na linguística aplicada.

Objetivos específicos	Conteúdo	Estratégias Didáticas	Recursos didáticos	Tempo
Procurar verificar a concepção do aluno sobre leitura	Imagens acerca da leitura	Realização da dinâmica "A leitura em palavras"	Lousa, piloto, discussão.	10 min
Rafaelar sobre o ato de ler.	Os direitos do leitor: "o direito de não ler".	Leitura e discussão do texto "O direito de não ler de Daniel Pennac".	Cópia xerografada	20 min
Instigar os alunos a formularem opiniões acerca do porquê de não ler.	Os direitos do leitor: "o direito de não ler".	A partir da identificação do não gostar da leitura, escrever os princípios que, na opinião dos alunos, devem ter o direito de não ler.	Lousa, lápis piloto, discussão.	30 min

Reflexão sobre o ato de ler:	A relação do ser humano com os livros.	Propor aos alunos discutir o porque de gostar ou não de ler, contribuindo para a dinamização da aula, em busca de informações para desenvolver trabalho a partir de seus gostos.	Data show/ Filme, discussão	50/40 min
------------------------------	--	--	-----------------------------	-----------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- RILDO, Casson.. *Leitramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- DANIEL, Paulo. *O direito de não ler*. In: Como um romance Larry Meade. Rio de Janeiro: Rocco, 1993, p. 143 - 145.

ANEXO D

(Amostragem das atividades aplicadas nas aulas)

22 atudade - 27/10/12

O direito de não ler



Como toda enumeração de "direitos" que se preze, esta dos direitos à leitura deveria começar pelo direito de não ser usado — no caso, o direito de não ler — sem o que não se trataria de uma lista de direitos, mas de uma vilíssima armadilha.

A maior parte dos leitores se concede cotidianamente o direito de não ler. Sem macular nossa reputação, entre um bom livro e um telefilme ruim, o segundo muitas vezes ganha, mesmo que preferíssemos confessar ser o primeiro. Além disso, não temos continuamente. Nossos períodos de leitura se alternam muitas vezes com longas dietas, onde até a visão de um livro desperta os misérrimos da indigestão.

Mas o mais importante vem agora. Estamos cercados de uma quantidade de pessoas respeitáveis, às vezes diplomadas, às vezes "eminentes" — entre os quais alguns possuem mesmo belas bibliotecas — mas que não lêem, ou lêem tão pouco que não nos vira jamais a idéia de lhes oferecer um livro. Eles não lêem. Seja porque não sintam necessidade, seja porque tenham coisas demais para fazer (o que dá no mesmo, é que essas outras coisas os obstruam ou os obnubilam), seja porque alimentem um outro amor e o viverem de maneira absolutamente exclusiva. Enfim, essa gente não gosta de ler. Nem por isso eles são menos frequentáveis, são mesmo muito agradáveis de se frequentar. (Pelo menos não perguntam à queima-roupa nossa opinião sobre o último livro que leram, nos livram de suas reservas irônicas sobre nosso romancista preferido e não nos consideram como alienados por não nos termos precipitado sobre o último Tsi, que acaba de sair pela Editora Coisa e ao qual o crítico Duchambé fez os maiores elogios.) Eles são tão "humanos" quanto nós, perfeitamente sensíveis às desgraças do mundo, atentos aos "direitos humanos" e preocupados em respeitá-los dentro da sua esfera de influência pessoal, o que já é muito. Mas eles não lêem. Direitos de ler.

A idéia de que a leitura "humaniza o homem" é justa no seu todo, mesmo se ela padecer de algumas deprimentes exceções. Tornamo-nos um pouco mais "humanos", entendam-se aí por um pouco mais solidários com a espécie (um pouco menos "amisalis"), depois de termos lido Tolstóv.

Mas evitemos vincular a esse teorema o corolário segundo o qual todo indivíduo que não lê poderia ser considerado, em princípio, como um bruto potencial ou um absoluto cretino. Nesse caso, faremos a leitura passar por obrigação moral, o que é o começo de uma escalada que nos levará em seguida à "moralidade" dos livros, em função de critérios que não terão qualquer respeito por essa outra liberdade inalienável: a liberdade de criar. E então os brutos seremos nós, por mais "leitores" que sejamos. E sabe Deus que não faltam brutos dessa espécie, no mundo.

Em outras palavras, a liberdade de escrever não saberia se acovardar com o dever de ler.

O dever de educar consiste, no fundo, no ensinar as crianças a ler. Iniciando-as na Literatura, fornecendo-lhes meios de julgar livremente se elas querem ou não a "necessidade de livros". Porque, se podemos admitir que um indivíduo rejeite a leitura, é intolerável que ele seja rejeitado por ela.

E uma tristeza imensa, uma solidão dentro da solidão, ser excluído dos livros — inclusive daqueles que não nos interessam.

PENNAC, Daniel. Como um romancista
trad. Larry Wexler, Rio de Janeiro: Rocco,
1993, p. 143-145

sentir prazem
de ser querido
que lhe agrada.

ser uma
pessoa melhor

se imagina dentro
da natureza

Saber mais sobre
e mundo.

Leitura

Bsm

disobediência
características

Satisfacção

preciso

necessária

(sm)

Consideram-se-se que não ler e também um direito, em suas próprias histórias e princípios que sustentam esse direito.

- Por causa de não ter tempo.
- Por preguiça.
- Por não achar interessante.
- Por achar aquele livro chato.
- Por achar o livro muito grande.
- Porque às vezes da hora.
- às vezes começa a ler uma história e esta história por ser grande acabar esquecendo e não sentir vontade de ler mais.
- Por ser chato.

Não porque eu não gosto tanto de ler quanto o personagem da história.