

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Rúbia Aparecida Rodrigues Leal

MEMÓRIAS DE LEITURA: narrativas de leitores escolarizados

**Paranaíba-MS
2013**

Rúbia Aparecida Rodrigues Leal

MEMÓRIAS DE LEITURA: narrativas de leitores escolarizados

Relatório para Exame de Defesa de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração, Linguagem, Educação e Sociedade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Silvane Aparecida de Freitas.

**Paranaíba-MS
2013**

L435m

Leal, Rúbia Aparecida Rodrigues
Memórias de leitura: o perfil do leitor escolarizado/ Rúbia Aparecida
Rodrigues Leal. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2013.
123f. ; 30 cm.

Orientadora: Profª Drª Silvane Aparecida de Freitas.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato
Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Leitura. 2. Leitor. 3. Memórias. 4. Análise do Discurso. I. Leal,
Rúbia Aparecida Rodrigues. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do
Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD –372.4

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira - CRB1º/1783

RÚBIA APARECIDA RODRIGUES LEAL

MEMÓRIAS DE LEITURA: narrativas de leitores escolarizados

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 21 de agosto de 2013

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Silvanete Aparecida de Freitas (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Prof. Dra. Estela Natalina Mantovani Bertoletti
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Prof. Dra. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Silvane Aparecida de Freitas, pela dedicação, carinho, compreensão, apoio, incentivo proporcionado durante a realização do Curso de Mestrado.

À minha inesquecível amiga, Suelen dos Santos Andrew, por sempre ter estado ao meu lado, pela disponibilidade de seu tempo, para o estudo de algumas atividades que realizamos juntas e por sempre termos podido contar uma com a outra nessa trajetória.

Às minhas amigas Ione Vieira Santos e Lucélia Brandão, que sempre estiveram disponíveis para tudo que precisei, por torcerem, acreditarem, acompanharem e vibrarem por cada passo que eu dei nessa caminhada.

A todos os meus colegas do Mestrado, pela troca de experiências e saberes vivenciados em todo Curso.

A toda equipe técnica, pedagógica e administrativa do Curso de Mestrado em Educação da UEMS de Paranaíba, pelo incentivo e apoio durante o período de estudo.

Aos professores doutores, Celina Aparecida Garcia de Sousa Nascimento, da UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul); Estela Natalina Mantovani Bertolotti da UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul); Claudete Cameschi de Souza da UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul) e José Antônio de Souza da UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul), que direta ou indiretamente contribuíram de forma significativa na refacção da minha dissertação, de forma a proporcionar melhorias para sua conclusão.

A todos os meus alunos e direção da Escola Estadual Aracilda Cícero Corrêa da Costa pela contribuição direta ou indireta na conclusão desse Mestrado.

Aos meus familiares que, de alguma forma, colaboraram para que eu concluísse essa importante etapa da minha vida, em especial, aos meus pais, Orlando Rodrigues (*in memoriam*) e Nilza Mengual Rodrigues, porque sem a ajuda deles, talvez não tivesse chegado até o fim dessa jornada.

O diálogo do aprendiz de natação é com a água, não com o professor, que deverá ser apenas o mediador deste diálogo aprendiz-água. Na leitura, o diálogo do aluno é com o texto. O professor, mera testemunha, deste diálogo é também leitor e sua leitura é uma das leituras possíveis.

(MARILENA CHAÚÍ, 1984)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar por meio das narrativas de leitura dos alunos do Ensino Médio, o perfil histórico e linguístico do leitor escolarizado e sua relação com a escola e a leitura, bem como, entender como se dá o processo de formação de leitores nos anos iniciais e finais do Ensino Médio, assim como suas inter-relações com as experiências de leitura, vivenciadas ao longo da trajetória de vida desses alunos. O tema proposto para esta pesquisa traz como objetivos específicos: construir historicamente o sujeito leitor e sua caracterização enquanto leitor escolarizado; constituir por meio das práticas discursivas o imaginário definindo assim o seu perfil de sujeito-leitor escolarizado, bem como da leitura escolarizada; produzir conhecimento sobre leitura e sujeito-leitor que dê a escola uma sustentação sobre suas práticas histórico-discursivas em relação ao leitor formado por ela; dar voz a esses sujeitos que pouco tem voz dentro da escola. Este estudo está inserido no bojo das pesquisas de perspectivas histórico-discursivas, que investiga a natureza das relações entre os sujeitos sócio-históricos, que circunscrevem nos estudos da linguagem como lugar de produção de conhecimento, em que, por meio das memórias, expressam sua história de leitura e de vida. Os referenciais teóricos adotados compreendem os teóricos do discurso e do sociointeracionismo bakhtiniano. Fizemos um percurso histórico sobre o ensino de leitura, utilizando-nos das teorias atuais sobre o ensino de língua materna, e, ainda, autores que retratam a questão da pesquisa narrativa e memórias autobiográficas. Os sujeitos desta pesquisa são os alunos dos 1º e 3º anos do Ensino Médio da Escola Estadual Aracilda Cícero Corrêa da Costa, em Paranaíba, Mato Grosso do Sul, procurando dar voz a esses estudantes, e, assim analisar o que eles entendem por leitura, qual a versão deles sobre a prática de leitura escolarizada, com o intuito de relacionar o que as teorias trazem com as suas vivências de leitura. Para isso, primeiramente, utilizamos um questionário aberto, visando compreender os dizeres desses alunos para que melhor relatassem a sua história de leitura, as quais foram coletadas em 2011. A pesquisa foi dividida em cinco capítulos distintos: o capítulo I faz uma breve retrospectiva da Análise do Discurso e as condições de produção de leitura do leitor escolarizado; o capítulo II traz abordagens de leitura em circulação no Brasil; o capítulo III aborda as principais teorias sobre memórias e finaliza com a análise de dez memórias sobre leitura. Assim sendo, com base nos conceitos teóricos mencionados, procuramos analisar as narrativas coletadas, refletir sobre as experiências de leitura desses alunos, e desmistificar a falácia de que “os alunos não leem e não gostam de ler”, pois as memórias mostraram que os alunos leem, leem do jeito deles é claro e que estamos diante de leitores ecléticos, tecnológicos e clivados, divididos entre o que eles realmente gostam em contraponto com que a escola propõe. E a conclusão é de que a visão que esses alunos têm acerca da leitura se origina, principalmente, de suas primeiras experiências com a cultura letrada, mediada pela família e pela escola.

Palavras-Chave: Leitura. Leitor. Memórias. Análise do Discurso.

ABSTRACT

This research has as a general objective to analyze through the high school students' narratives of reading, the historical and linguistic profile of the reader who attended to school and his relationship with the school and the reading, as well as, understand how is the process of readers in the initial and final years of high school education, and their interrelations with the reading experiences, lived along the path of life of these students. As a premise for this investigation, we start from the fact that language is the main instrument of dialogic relations that characterize the discursive interactions between the subject, and their daily reading in the classroom and in their personal life. This study is embedded in the core of the research perspectives-historical discourse, which investigates the nature of the relationship between socio-historical subjects, which circumscribe the study of language as a site of knowledge production, in which, through memories, express your reading history and life. The theoretical structures adopted are the theorists' speech and social interaction of Bakhtin. We made a historic journey on teaching reading, using the current theories on the teaching of the mother language, and also authors who portray the narrative research and autobiographical memories. The subjects of this research are students of 1st and 3rd year of High School State School Aracilda Cicero Corrêa da Costa in Paranaíba, Mato Grosso do Sul, seeking to give voice to these students, and thereby analyze what they mean by reading, which version of them on the practice of schooled reading, in order to finally compare the reading of reality that are entering and coming out of high school, with all their experiences of reading. To do this, first, we used an open questionnaire in order to direct the words of these students so that they reported their best story reading, which were collected in 2011. The survey was divided into five distinct chapters: chapter I, provides a brief retrospective of Discourse Analysis and the conditions of the reading production made by the schooled students, Chapter II brought the reading approaches in circulation in Brazil; Chapter III discusses the main theories about memories and end with the analysis of ten reading memories. Therefore, based on the theoretical concepts mentioned, we analyze the collected narratives, reflecting on the reading experiences of these students, and demystify the fallacy that "the students do not read and do not like to read " because the memories showed that students read, read it on their way and it is clear that we are facing eclectic readers, technological and cleaved, divided between what he really likes against the school offers. And the conclusion is that the view that these students have about the reading originates mainly from his early experiences with literacy, mediated by family and school.

Keywords: Reading. Reader. Memories. Discourse. Analysis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1 ELEMENTOS DISCURSIVOS DA LINGUAGEM E AS RELAÇÕES DIALÓGICAS.....	16
1.1 A Linguagem, o Dialogismo e a Interação Verbal.....	16
1.2 Análise do Discurso e os Estudos da Linguagem.....	20
1.3 As Formações Discursivas e a Instituição Escola.....	27
2 AS MEMÓRIAS DE LEITURA: METODOLOGIA E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO.....	30
2.1 Quadros Demonstrativos das Condições de Produção, das Narrativas do Leitor Escolarizado.....	31
3 AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE LEITURA E LEITOR EM CIRCULAÇÃO NO BRASIL.....	36
3.1 Ler é Decodificar: uma abordagem estruturalista.....	37
3.2 Ler é Interagir com o Texto: uma abordagem cognitivo-processual.....	39
3.3 Ler é Engajar-se: uma abordagem Político-diagnóstica.....	43
3.4 Ler é Produzir Sentidos: uma abordagem discursiva.....	46
3.5 Os Múltiplos Olhares sobre os tipos de leitura e de leitor – A Leitura Escolarizada.....	51
4. PERFIL DO LEITOR ESCOLARIZADO: UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE.....	55
4.1 Discurso: a construção da Identidade nas Narrativas- entre a memória e o silenciamento.....	58
4.2 Um Estudo da Narrativa: linguagem como expressão viva da memória.....	63
5 REPRESENTAÇÕES DO DISCURSO DO LEITOR ESCOLARIZADO E AS FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS SOBRE A LEITURA.....	66
5.1 Memórias do 1º ano do Ensino Médio.....	66
5.2 Memórias do 3º ano do Ensino Médio.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	108
APÊNDICE	115
ANEXOS.....	117

INTRODUÇÃO

A ideia de desenvolver esta pesquisa surgiu, primeiramente, a partir da angústia de muitos profissionais não só da área de linguagem, como também, das demais áreas, sobre a problemática: Os alunos leem, se leem, leem o quê? Isso caracterizando uma falácia sobre a falta do gosto desses alunos pela leitura.

Diante disso entendemos que a leitura precisa ser vista, por múltiplos olhares, primeiro, porque há uma necessidade de responder a questões a respeito de como se dá o ato de ler na escola e fora dela e suas implicações; segundo porque o gesto de ler precisa ter em vista o conhecimento e as condições de produção de leitura desses leitores escolarizados.

No entanto, muitas pesquisas têm nos mostrado que o cotidiano escolar ainda está muito distante da concepção de leitura como processo de compreensão e intelecção do mundo, envolvendo características singulares ao homem, diante de sua capacidade simbólica de interação, por meio da palavra, pois o texto escrito ainda não é inteligível para muitos alunos, por isso a questão da leitura tem sido um dos grandes obstáculos não só no ensino de Língua Portuguesa, como nas demais áreas do conhecimento.

Quando mencionamos a questão da leitura, nesta pesquisa, não estamos nos referindo apenas à leitura de textos escritos, mas também em situar os adolescentes no mundo sócio-cultural, a famosa leitura de mundo, de Paulo Freire (1992), pois se deve valer de todos os tipos de linguagem, que, aliada ao processo sócio-histórico-cultural do homem, precisa, urgentemente, ser pensada na maior amplitude possível.

Assim, com base nas teorias de Bakhtin (1981); de autores da Análise de Discurso, como Orlandi (2005, 1996), Coracini (2010, 2011), Pechêux (1993) e teorias sobre o ensino de leitura, como Geraldini (1997), Freire (1992), Koch (1997), Zappone (2001), Kato (1995), Kleiman (1993), e ainda a luz de autores como Le Goff (2012), Nóvoa (1992), Hall (2006)), analisaremos as memórias de leitura dos alunos do Ensino Médio, 1º e 3º anos, da Escola Estadual Aracilda Cícero Corrêa da Costa, com o fito de entender que imagem os alunos do Ensino Médio fazem da leitura e como se deu a construção da história de leitura desses alunos.

Assim, as hipóteses que fundamentam a pesquisa são: O que representa a leitura para os alunos do ensino médio? Como se deu a trajetória de leitura desses jovens? Qual a imagem que cada um tem da leitura? Que discursos esses alunos reproduzem sobre o ensino de leitura?

Para responder a essas questões, temos como objetivo geral de pesquisa, analisar por meio das narrativas de leitura dos alunos do Ensino Médio, o perfil histórico e linguístico do

leitor escolarizado e sua relação com a escola e a leitura, bem como, entender como se dá o processo de formação de leitores nos anos iniciais e finais do Ensino Médio, suas inter-relações com as experiências de leitura, vivenciadas ao longo da trajetória de vida desses alunos.

Assim, como objetivos específicos, temos: 1 - construir historicamente o sujeito leitor e sua caracterização enquanto leitor escolarizado; 2 – constituir por meio das práticas discursivas o imaginário definindo assim o seu perfil de sujeito-leitor escolarizado, bem como da leitura escolarizada; 3 - produzir conhecimento sobre leitura e sujeito-leitor que dê a escola uma sustentação sobre suas práticas histórico-discursivas em relação ao leitor formado por ela; 4 - dar voz aos sujeitos históricos que pouco tem voz dentro da escola.

Antes de iniciar este trabalho, investigamos o Estado da Arte das dissertações desenvolvidas sobre leitura, em que pudemos verificar as mais diversas teorias voltadas para o tema. Dessa forma, segue uma síntese de algumas delas, as quais, buscamos ter conhecimento, a fim de, no decorrer desse estudo, dialogar com elas e, por fim, justificar a razão desta pesquisa, em que ela se difere das já existentes sobre a temática. Assim, encontramos muitas delas sobre memórias de leitura tanto na Área da Educação, quanto na Área da Linguagem.

Na área da Educação, fizemos um resumo analítico de algumas pesquisas dentre as muitas que têm a leitura: dentre as muitas, apresentadas, selecionei algumas que comungam com o meu tema e abordagem: a primeira delas, denominadas *Histórias de leitura na terceira idade: memórias individuais e coletivas*, de autoria de Ana Lúcia Gomes da Silva, da UFEB (Universidade Estadual da Bahia), tinha por objetivo analisar as memórias individuais e coletivas do idoso, investigar a formação desses sujeitos leitores, bem como, a relação deles com a leitura, a partir das experiências de vida e testemunho oral.

Ainda, sobre o tema de pesquisa sobre leitura e Memórias, encontramos *A formação de Professores: As marcas de um caminho e suas relações com a educação para a leitura*, realizada pela autora Ana Claudia de Sousa, da UNESP (Universidade Estadual de São Paulo), visava resgatar junto aos professores as memórias de suas vivências de leitura em três fases distintas: infância, adolescência e adulta, diferenciando assim, a prática de leitura dos pesquisados tanto quantitativamente, quanto qualitativamente.

Outra pesquisa, a ser mencionada, foi o da autora Fabiane Verardi Burlamaque, da Universidade Católica do Rio Grande do Sul, cujo trabalho intitulado *Memórias Leitoras: histórias de vida*, buscou abordar a relação da mulher como leitora e receptora de textos

literários, a partir de suas memórias, bem como, revelar o universo cultural feminino por meio de suas leituras e ações como consumidoras, receptoras e mediadoras de leitura.

Neste levantamento de pesquisas sobre a temática em questão, observamos que se tem produzido um conjunto significativo de pesquisas sobre leitura, conhecidas como estado de conhecimento ou estado da arte, mas nenhuma delas voltadas a dar voz ao aluno leitor, como sujeito de suas práticas, ou seja, dando voz ao estudante, com base em suas memórias, enquanto, leitores. Esse é o diferencial desta pesquisa, dar voz ao aluno, enquanto sujeito leitor.

Para a análise das memórias de leitura dos sujeitos, consideramos as condições de produção do discurso desses alunos, ou seja, as questões sócio-histórico-ideológicas que permeiam e permearam não só sua história de leitura, como também, as condições de produção desse discurso/dessas narrativas, que se deu numa situação escolarizada, momento em que a professora da turma solicitou que esses alunos escrevessem sua história de leitura. Isso, no intuito de entender o perfil do leitor escolarizado/aluno do Ensino Médio, da Escola Aracilda Cícero Correa da Costa, e, sobretudo, dar voz a ele, ouvir o que tem a dizer sobre a questão da leitura. Para isso, o ponto de partida foi à coleta de memórias/narrativas escritas, por meio de um apêndice. As memórias fazem parte do corpus desta pesquisa, uma vez que, aliadas às teorias sócio-discursivas sobre leitura, teremos maiores subsídios para problematizar a questão do ensino de leitura e a formação do sujeito leitor.

Enfim, diante das pesquisas citadas no Estado da Arte e tendo em vista os objetivos para esta pesquisa, percebemos que todas elas tiveram como foco questões sobre a leitura e/ou memórias de leitura, mas nenhuma delas deram voz aos alunos, enquanto sujeito leitores, percebemos, ainda, que o tema leitura é um assunto inesgotável e nosso objetivo com a busca do estado da arte foi mostrar que, ainda, não há pesquisas que deem voz aos alunos e, com isso, levar-nos a uma reflexão de questões que norteiam nossas vidas, enquanto educadores e incentivadores de sujeitos leitores, partindo do que diz e pensa o aluno.

Galeno Amorim (2008) constatou que os jovens em idade escolar são os que mais leem no Brasil. Contudo, o índice de leitura do Ensino Médio em relação ao Ensino Fundamental é menor. Isso justifica a suposição de que os adolescentes não possuem a mesma prática de leitura dos alunos das séries iniciais, uma vez que, a leitura parece ficar esquecida no Ensino Médio, em detrimento de outros conteúdos considerados mais importantes para esse nível de ensino.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2008), muitos jovens brasileiros, na faixa-etária entre 15 e 20 anos, são vítimas da desigualdade

social, da exclusão e do individualismo, pois devido à situação sócio-econômica desfavorável, não têm acesso a toda a nova tecnologia e nem todos podem participar das inovações do mundo contemporâneo.

Enfim, muitos desses jovens do Ensino Médio, a caminho da universidade, na busca de uma profissão, preocupados em entrar no mercado de trabalho, passar no vestibular, precisarão de conhecimentos que os integrem nesse quadro de ascensão social, dependendo, assim, de muitas informações, mas na escola, a leitura ainda é trabalhada em sala de aula com foco voltado apenas como preparação para o vestibular, com leituras obrigatórias e com apenas uma aula de literatura por semana. Como conciliar o gosto pela leitura e a aquisição do conhecimento? A resposta, segundo Mortatti (2011) estaria no fato da escola apresentar aos alunos, aquilo que eles ainda não conhecem.

A Metodologia de pesquisa utilizada nesta investigação foi a da pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista, utilizando-se de estratégias da pesquisa bibliográfica e de campo (coleta das memórias de leitura dos sujeitos da pesquisa). Assim, por meio dessas estratégias de pesquisa, levamos em consideração, a subjetividade e experiências dos alunos analisados. Nesse sentido, sob orientação dos pressupostos do discurso e do dialogismo de Bakhtin (1981), analisamos as memórias de leitura dos alunos, a fim de, entendermos as condições de produção desses discursos, tanto dentro como fora de sala de aula, o processo de formação desses leitores, e, assim relacionarmos a história de leitura desses alunos com o momento sócio-histórico em que estão inseridos.

Além disso, para a análise das memórias de leitura, relacionamos os ditos dos alunos com as teorias atuais sobre leitura, objetivando entender o(s) motivo(s) pelos quais os alunos dizem gostar ou não de ler. É importante ressaltarmos que as memórias de leitura desses alunos foram colhidas, em agosto de 2011, e analisadas com base nas teorias sobre leitura, discurso, memória discursiva, visando a melhor compreender as condições que levaram esses alunos a passarem a gostar ou não de ler, os efeitos de sentido que os ditos e não ditos sobre leitura podem provocar.

Pelo fato desta pesquisa estar centrada nas memórias de leitura de alunos em processo de escolarização, primamos pela historicidade, por isso o ponto de partida e de chegada de todas nossas análises está na interdiscursividade, tendo a linguagem como mediadora dessas narrativas. Isso porque, entendemos, assim como Benjamin (1987, p. 224), “[...] que vivemos numa época de conformismo, de apagamentos das diferenças, de consolidação de preconceitos, de discriminação, de cerceamento da palavra e da liberdade, de dogmatismo”, e

o ato de refletir sobre a importância da leitura poderá contribuir para a formação desses alunos, enquanto sujeitos ativos e atuantes na sociedade.

Segundo Kramer e Souza (1996, p. 15), a tarefa da humanidade é restaurar o sentido das narrativas, no qual a linguagem não mais esgote as histórias, pois a partir das experiências e das memórias fragmentadas, podemos recuperar a capacidade do homem de torná-las comunicáveis em forma de narrativas. Professores e alunos estão, cada vez mais, impedidos de deixar rastros, ou seja, serem autores de suas próprias histórias, por isso, é preciso deixá-los falar, mas não uma fala qualquer, ditada pela escola. É preciso algo mais profundo, pois identificar a singularidade nas narrativas requer não só experiências enraizadas nos sujeitos, que fazem imediatamente a prática, como também os fios de conhecimento construído por múltiplos sujeitos ao longo da História (KRAMER, 1996).

Um dos desafios foi o de utilizar as narrativas de alunos numa pesquisa educacional, com o objetivo de produzir um conhecimento, que se situa na encruzilhada de vários saberes, ou seja, uma aprendizagem compartilhada dialogicamente, sobretudo, de uma compreensão da narrativa como espaço da produção de linguagem entre entrevistador e o entrevistado.

No contexto das narrativas dos alunos pesquisados, foi importante destacarmos as temáticas que surgem nas narrativas de cada um, que retratam uma memória coletiva da cotidianidade. Portanto, buscamos resgatar a riqueza e a importância das recordações dos sujeitos sobre sua trajetória de leitura. Dessa forma, devolver a eles e aos outros que fizeram parte da história um lugar fundamental, mediado pelas próprias palavras, histórias não mais construídas por grandes elites, mas por pessoas simples, desconhecidas, consideradas como substância viva do processo histórico real (FERRAROTI, 1983).

A questão da identidade parece ser fundamental, quando indagamos sobre a vida do aluno, enquanto leitor, pois para Nóvoa (1992), a identidade não é um produto adquirido, mas, um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de ser e estar na função de sujeito. Ao registrar as narrativas dos sujeitos desta pesquisa, deparamos com o modo como cada aluno/sujeito leitor olha para si e enxerga a própria vida na memória. É exatamente como o sujeito fala de sua própria vida, como ordena os fatos, o que fala sem ser dito, as palavras que escolhe para seus relatos, é o que interessa realmente.

Em suma, o compromisso desse tipo de investigação não foi só a busca de informação, mas um resgate de referências histórico-culturais na vida desses alunos, uma unificação das trajetórias, das experiências e das narrativas de cada um, o desafio é partir das diferenças, sem negá-las, captar uma história de vida que se apresente e se comunique com as outras histórias, como a presença do coletivo nos depoimentos individuais.

Diante do exposto, no primeiro capítulo, faremos uma breve retrospectiva da Análise de Discurso até a atualidade, baseada não só na AD Francesa, pois tentamos compatibilizar as teorias do discurso com o sócio-interacionismo bakhtiniano, tendo em vista as diversas vozes presentes nos dizeres dos sujeitos participantes desta pesquisa. Dessa forma, para melhor entendermos essas vozes, buscamos entender conceitos diversos, tais como: dialogismo, formações discursivas, acontecimento, condições de produção, subjetividade e jogo de imagens, tendo em vista a importância dessas definições na análise das narrativas. Enfim, um conjunto de conceitos que fossem capazes de descrever traços sócio-históricos, do qual todo sujeito possa estar inserido.

No segundo capítulo, trouxemos abordagens de leitura e leitor em circulação no Brasil, com base em autores como Lajolo & Zilberman (1985), Dauster (2010), Geraldi (1997), Mortatti (2011), Freire (1992), Koch (1997), Zappone (2001), Kato (1995), Kleiman (1993), Silva (1988) e outros; fizemos uma abordagem teórica a respeito dos diferentes conceitos de leitura e sua função socializadora, na visão de diferentes especialistas sobre o ensino de leitura.

No terceiro capítulo, levantamos questões sobre o perfil do leitor escolarizado, o ato de ler só o que a escola determina e para obter nota, além de elementos voltados ao sujeito em transformação, ao jogo das identidades desse leitor, trouxemos, ainda, as concepções mutantes desse sujeito leitor e a sua descentralização, sua subjetividade, sua singularidade como forma de identidade e, enfim, a construção da diferença da identidade do sujeito no discurso.

No quarto capítulo, realizamos um breve estudo sobre a Teoria Narrativa e Memórias, uma vez que no tempo presente, o mundo é marcado pela cultura virtual e pela velocidade, muitas vezes descartáveis, tendendo a desaparecer os narradores espontâneos, aqueles que fazem das lembranças, convertidas em casos, lastros de pertencimento e sociabilidade.

No quinto capítulo, analisamos o discurso do aluno/leitor, partindo das memórias colhidas dos alunos no 1º e 3º anos do Ensino Médio, da Escola Estadual Aracilda Cícero Corrêa da Costa, do município de Paranaíba, Mato Grosso do Sul, no intuito de refletir sobre suas experiências de leitura, que fazem parte de sua trajetória de vida, buscando entender quais as concepções de leitura desses alunos, bem como, compreender o jogo de imagens que cada um faz do ato de ler.

Dessa forma, procuramos dar voz a esses alunos, de forma a observar atentamente o que eles pensam a respeito, pois no dizer de Freire (1994, p. 11):

[...] ao ensaiar como escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado – e até gostosamente – a reler momentos fundamentais de minha prática, guardados

em minha memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade [...] se veio a mim constituído.

Diante do fato de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e de que a linguagem e a realidade se prendem dinamicamente (FREIRE, 1992, p. 11), foi necessário fundamentar o estudo num tripé teórico: o primeiro que abrange um estudo sobre a linguagem e os elementos discursivos numa relação intra e interdiscursiva, que provoca efeitos de verdade nos dizeres dos alunos leitores; o segundo sobre as diferentes abordagens de leitura e leitor que circulam no Brasil, em que refletimos sobre essas diferentes visões e os demais conceitos que a envolvem e, por fim, o terceiro, em que analisamos as imagens do leitor, por meio de suas memórias e a singularidade de cada um, e, assim, problematizarmos as mudanças dos gestos de leitura, a relação do sujeito-aluno-leitor com a linguagem e as prováveis influências na vida do sujeito-leitor no mundo contemporâneo.

Como o elemento central, a interação entre leitura - leitor, numa posição que lhe é de direito, nos direcionaremos como primeiro momento teórico da pesquisa, uma abordagem sobre a questão linguagem e interação verbal, com o propósito de entender como se dá no plano de vida do leitor a questão leitura, as imagens que ele faz dela, os porquês e para quês da leitura e as condições de produção e os tipos de discurso que o aluno traz enquanto leitor.

1 ELEMENTOS DISCURSIVOS DA LINGUAGEM E AS RELAÇÕES DIALÓGICAS

Não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia, a ideologia é a condição para a constituição dos sujeitos e dos sentidos.

(PÊCHEUX, 1969, p. 47)

1.1 A Linguagem, o Dialogismo e a Interação Verbal

A linguagem na visão bakhtiniana é um fenômeno da interação verbal, processo que ocorre entre, pelo menos dois sujeitos, denominados por Bakhtin (1981) como interlocutores, cuja interação se dá por meio do signo ideológico - a palavra, responsável pela produção de sentidos num acontecimento discursivo.

Nesta perspectiva teórica, a linguagem é compreendida não como um sistema fechado de decodificação, mas como efeito de sentidos Pêcheux (1988) entre texto, discurso e interlocutores. Essa interação pela linguagem é um acontecimento que reúne dois ou mais sujeitos, sempre mediada pelo signo ideológico. Bakhtin (1981, p. 36) enfatiza que “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência” e segundo esse autor “[...] a realidade de toda palavra é absorvida por sua função de signo, pois não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. Portanto, a palavra é o modo mais puro e sensível da relação social”.

A palavra é compreendida dessa forma, por se tratar da expressão material do signo ideológico e a unidade de análise básica do diálogo, que no sentido lato, é o movimento dialético do signo verbal, materializado na forma de palavra presente na relação social entre um “eu” e um “tu”, constituindo-se, dessa forma, como sujeitos, de consciência e produtores de sentidos (BAKHTIN, 1981, p. 36).

Para ratificar essa concepção de palavra, buscamos ainda em Bakhtin (1981, p. 31) o argumento de que:

[...] o signo ideológico tem dupla capacidade: a de refletir e a de refratar uma dada realidade, ou seja, ao mesmo tempo, que reflete um momento singular do acontecimento da comunicação verbal, do nível imediato, ou da infraestrutura sócio-econômica, ele refrata uma outra realidade - mais adiante - localizada no plano social e ideológico mediato [...].

O signo ou a palavra circula entre as estruturas sociais, operando tanto no seu nível mais elementar, o da ideologia do cotidiano ou do senso comum, quanto no plano do discurso das ideologias já constituídas – integrantes da superestrutura, que são aquelas mais fortemente elaboradas no interior da sociedade, pois:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade (BAKHTIN, 2003, p. 113)

Sobre o sentido da palavra sabemos que, ela, como material semiótico, na visão sócio-histórico-verbal, assume no decorrer do processo de diferentes interações, novos sentidos e ocorre a cada vez que é pronunciada ou escrita, devido às pressões sociais presentes na enunciação dos sujeitos, por isso, Bakhtin (1992, p. 135-6) reconhece que “É justamente para compreender a evolução histórica do tema e das significações que compõem os processos de interação, que num processo enunciativo é indispensável levar em conta a apreciação social”.

O signo linguístico na visão enunciativa, segundo Bakhtin (1981), pertence a dois gêneros do discurso: o primeiro deles é o gênero do discurso “cotidiano”, localizando-se no primeiro nível da comunicação verbal e da atividade mental, todos os discursos do senso comum; o segundo deles é o discurso de nível superior da comunicação verbal, uma vez que nesse nível, localizam-se os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência da arte, da religião, da ideologia do cotidiano.

Segundo Bakhtin (1981, p. 31),

[...] um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural e social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas ao contrário de outros estudiosos, ele reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior, pois tudo que é ideológico é signico, sem signos não existe ideologia.

Dessa maneira, o domínio ideológico coincide como o domínio dos signos, que são mutuamente correspondentes, onde se encontra o signo, encontra-se também, o ideológico. “Tudo que é ideológico possui um valor semiótico e a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível a um estudo metodologicamente unitário e objetivo” (BAKHTIN, 1981, p. 32-3).

Para ilustrar sobre o domínio ideológico e a relação com o signo, podemos relacionar o fato de que cada leitor tem uma visão simbólica da leitura, pois nem todos a veem da mesma forma, porque ela é representada para cada um, de forma diferente, com sentidos singulares, porque isso depende da experiência externa da relação de cada um deles com o processo de leitura e o que ela tenha significado para eles nessa trajetória.

Afinal, compreender um signo consiste em aproximá-lo, apreendido de outros signos já conhecidos, pois a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo

ideológico (semiótico), e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (BAKHTIN, 1981, p. 34)

A consciência individual é um fato social e ideológico ao mesmo tempo, pois os signos alimentam a consciência individual, e o desenvolvimento dessa consciência refletirá sua lógica e suas leis. Para Bakhtin:

A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica de interação social e o estudo dessas ideologias não depende em nada da psicologia e não tem nenhuma necessidade dela. A consciência individual, pois, não é o arquiteto dessa superestrutura ideológica, mas apenas o inquilino do edifício social dos signos ideológicos (BAKHTIN, 1981, p. 36-37)

Para entendermos como se dá a relação dos elementos que compõem um discurso, começaremos por definir ideologia como um conjunto de ideias, de um determinado grupo social. Cada um desses grupos tem seus pensamentos, suas convicções, pontos de vista e objetivos. Ela também pode ser entendida como organização sistemática dos conhecimentos destinados a orientar uma prática ou ação efetiva, por isso, ela é uma arma poderosa dentro de uma sociedade, capaz de formular ou difundir opiniões. Dessa forma, a ideologia pode ser definida como uma visão, uma concepção de mundo de uma determinada comunidade social, numa determinada circunstância histórica. Para reafirmar essa visão de ideologia, Fiorin (2005) define a ideologia como uma visão de mundo, um ponto de vista de determinada classe social ou grupo, sendo assim, inúmeras. Logo, cabe considerar na formulação da linguagem, os fatores ideológicos vivenciados”.

Segundo Freitas (1999), baseando-se nos pressupostos bakhtinianos, as condições para o indivíduo interagir e se tornar sujeito ou se individualizar, pressupõem:

- 1- que o indivíduo faça uma leitura que atenda ao princípio de compreensão ativa e que produza uma atitude responsiva;
- 2- no processo dialógico, que o indivíduo seja o outro para outro, constituindo-se em enunciante, para alguém, ou ouvinte/leitor de alguém;
- 3- que o indivíduo tenha consciência, pois quanto maior for a orientação social e a amplitude de seu horizonte apreciativo, melhores serão suas condições objetivas de interação (FREITAS, 1999, p. 50)

Essa concepção de linguagem, enquanto constitutiva da interação social, integra tanto os elementos da língua, compreendida ortodoxamente como um sistema de formas e normas, quanto à fala e as condições de produção que determinam, buscam interpretar a linguagem de maneira unitária, totalizante, sem dicotomizar língua e fala.

Nesse sentido, a interação verbal, tem como desencadeador a relação dialógica entre um “eu” e um “tu”, que é mediada pelo signo verbal-sócio-ideológico, tanto em sua forma

escrita quanto sonora e se materializa na palavra, haja vista que esta é um fenômeno ideológico por excelência (FREITAS, 1999).

Para entendermos melhor isso, precisamos primeiro conceituar dialogismo são às relações que todo enunciado mantém com os enunciados produzidos anteriormente, bem como, com os enunciados futuros que os destinatários poderão produzir (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2012, p. 60).

No processo dialógico de leitura, a interação verbal entre o “eu” e o “tu” na questão discurso e leitura diz respeito a: o “eu” corresponde ao leitor e o “tu” representa o “outro”, o que corresponde ao texto e ao autor, pois o autor escreve o texto para o leitor, resumindo em: *o que* ele escreve; *de onde* ele escreve; *para que* ele escreve e *para quem* ele escreve. Tudo isso é constitutivo do dialogismo e, conseqüentemente, da linguagem.

A questão, segundo Pêcheux, reside na compreensão das condições de produção sócio-histórica de um processo discursivo. E a partir das supostas formações imaginárias que são colocadas em jogo e que designam o lugar dos interlocutores na estrutura de uma formação social. Em outras palavras, o que é dito ou enunciado não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que os interlocutores ocupam. Tudo isso implica dizer que o locutor, a partir do seu próprio lugar, tenha a habilidade de prever onde o seu interlocutor o espera. Conseqüentemente, a antecipação do que o outro vai pensar é constitutiva de qualquer discurso. No entanto, a formação imaginária não se limita apenas à imagem que os interlocutores atribuem a si e ao outro, mas, se estende à imagem que eles atribuem ao referente, ou seja, o ponto de vista dos interlocutores sobre esse objeto imaginário. A importância da noção de condição de produção reside em possibilitar ao dispositivo analítico uma forma de verificar/observar como o discurso é engendrado pela relação das forças, que são exteriores à situação do discurso, e as relações de sentido que se manifestam nessa situação (PÊCHEUX, 2001).

Partimos do princípio de que uma palavra não é falada no vazio, mas em sua situação histórico-social concreta no momento e no lugar de atualização do enunciado proferido. Assim sendo, o significado da palavra está também ligado à história por meio do ato único de sua realização (BAKHTIN, 1978, p. 120). O homem na visão bakhtiniana só pode ser estudado como sujeito que tem voz, como produtor de seus próprios textos, de sua história, nunca como coisa ou objeto e, nesse sentido, o conhecimento só pode ter caráter dialógico.

Para Pêcheux, o deslocamento conceitual introduzido por Saussure, língua e fala, consiste em separar a homogeneidade cúmplice entre a prática e a teoria da linguagem, pois, sendo a língua pensada como um sistema, ela deixa de ser compreendida como tendo a função

de exprimir sentido; ela torna-se um objeto do qual uma ciência pode descrever o funcionamento (PÊCHEUX, 1997, p. 62).

Pêcheux constata que a oposição língua/fala não poderia se incumbir da problemática do discurso, mas, para resolver o problema, ele não procura diluir esta oposição, e, sim, refletir sobre a fala, polo da oposição menos desenvolvido por Saussure (CARDOSO, 1999). Ela coloca o discurso entre a linguagem (vista a partir da linguística, do conceito saussuriano de *langue*) e a ideologia (HENRY, 1997, p. 35).

Para Bakhtin, nossos enunciados estão repletos de palavras dos outros, caracterizados, em graus variados, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizados, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado (BAKHTIN, 1978, p. 314). Em sala de aula, o dialogismo é um elemento constitutivo da própria linguagem, dado que toda prática de linguagem tem como referência o outro, um interlocutor.

Logo, segundo Cardoso (1999, p. 99), o dialogismo ou dialogia é a condição mais ampla da linguagem, que faz com que todo o texto se insira numa situação de interlocução, devendo sempre ter um alocutário instituído, mesmo quando não haja indícios explícitos dessa condição. Portanto, nesta pesquisa, levaremos em conta esse princípio dialógico, processo interlocutivo, pois um enunciado sempre nos remete a outro, um dizer sempre nasce do outro.

1.2 Análise do Discurso e os Estudos da Linguagem

É importante iniciarmos este subitem ressaltando que não podemos confundir discurso com fala, o discurso não corresponde à noção de fala, pois não se trata de opô-lo à língua como sendo o sistema, onde tudo se mantém, com sua natureza social e suas constantes, sendo o discurso, como a fala, apenas uma ocorrência casual, individual, realização do sistema, fato histórico, assistemático, com suas variáveis. “O discurso tem sua regularidade, seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto” (ORLANDI, 2005, p. 21-22).

A Análise de Discurso (AD) toma o discurso como objeto de estudo. Seus pressupostos teóricos tiveram início na França nos anos 60, fim do século XIX e início do século XX, sob três domínios importantes, a saber: A Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. (ORLANDI, 2005, p. 19) Segundo ela, cada uma dessas disciplinas tem sua especificidade: a Linguística – tem como objeto de estudo, a língua; o Marxismo, a história e a Psicanálise, o

inconsciente. A AD, sendo herdeira dessas três teorias, tem como objeto de estudo o discurso, que interroga a Linguística (a língua) pela sua historicidade; questiona o materialismo simbólico do Marxismo e, por fim, demarca a ideologia materialmente relacionada ao inconsciente, sem ser absorvida por ele.

Essa teoria, prenunciada pelos formalistas russos, buscava saber não o quê, mas:

[...] o como, de um discurso. Teve início com seus precursores como Z. Harris (anos 50), com o método distribucional; M. A. K. Halliday com a semântica e, posteriormente muitos outros como M. Pêcheux, com o estudo sobre a fronteira entre língua e discurso; Canguilhem com as teorias da sintaxe e da enunciação, da ideologia e do discurso; Althusser (leitura de Marx e Lacan-Psicanálise); Barthes – leitura como escritura e Foucault sobre a arqueologia do saber. (ORLANDI, 2005, p. 18)

O centro de interesse da linguagem, nessa perspectiva teórica, é o estudo da linguagem em funcionamento, bem como, sua produção de sentidos, que permite analisar unidades além da frase, ou seja, o texto, de forma não mais sistemática, respeitando as diferentes épocas e perspectivas.

As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Segundo Orlandi (2005, p. 21) o discurso é efeito de sentidos entre locutores.

De acordo com esses pressupostos teóricos, é preciso compreender a língua, fazendo sentido, enquanto aspecto simbólico, que parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e de sua história. Esse tipo de estudo busca conhecer melhor o homem como um ser especial, com capacidade de significar e significar-se e, para isso, usa a linguagem como mediação. Por meio do discurso, torna possível a permanência e a continuidade do deslocamento, da transformação do homem e da realidade de origem, cuja base está na produção da existência humana.

A AD não trabalha com a língua, enquanto sistema abstrato, mas com a língua em relação ao mundo e suas maneiras de significar-se, tem a vida do homem como uma produção de sentidos, ele na sua história, nas condições de produção da linguagem e na relação dele com a língua. Por isso, o analista que se propõe a este tipo de análise, deve buscar regularidades, relacionar a linguagem à sua exterioridade e, além disso, pensar o sentido estruturado num tempo e num espaço dessas práticas sociais do homem, descentralizando a noção de sujeito e relativizando a autonomia do objeto da Linguística.

O discurso, para Orlandi (2005, p. 20-1), distancia-se do esquema elementar da comunicação trazida pelos estruturalistas: emissor > mensagem > receptor > código > canal >

referente, pois os sujeitos falantes não são seres passivos que só recebem informações. As relações de linguagem, nessa perspectiva, são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados, sendo o discurso, portanto, o efeito de sentidos entre esses locutores.

A AD visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos históricos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicitar como o texto organiza os “gestos de interpretação” (ORLANDI, 2005) que relacionam sujeito e sentido, produzindo, assim, novas formas de leitura.

Partindo desse princípio, ao realizarmos uma análise discursiva, temos de ter em vista que há uma parte de responsabilidade do analista e uma parte que deriva da sua sustentação no rigor do método e no alcance teórico da Análise de Discurso. Para Orlandi (2005, p. 25-6), uma análise não é igual à outra, por se tratar de uma mobilização de conceitos diferentes e isso tem resultados cruciais na descrição dos materiais, logo, um mesmo analista, formulando uma questão diferente, também poderia mobilizar conceitos diversos, fazendo distintos recortes conceituais, a pergunta é de responsabilidade do pesquisador, já que é essa responsabilidade que organiza sua relação como o discurso, levando-o à construção de seu dispositivo analítico, mobilizando, assim, esses ou aqueles conceitos, questionamentos, procedimentos, tudo dependendo da problematização.

A Análise de Discurso, ao propor uma investigação por parte do pesquisador, em relação ao objeto de estudo e ao dispositivo teórico proposto, direciona para a importância de buscarmos elementos básicos de sustentação, para respondermos à problematização colocada em jogo. Assim, dentre os diversos termos conceituais utilizados na AD, conceituaremos algumas noções que serão fundamentais para a análise das memórias desta pesquisa, que são eles: efeitos de sentido; condições de produção; jogo de imagens; acontecimento; interdiscurso e subjetividade.

Compreender o que é efeito de sentido é compreender a necessidade da ideologia na constituição dos sentidos, que para Orlandi (2005, p. 50):

[...] é da relação regulada historicamente entre as muitas formações discursivas, que se constituem os diferentes efeitos de sentidos entre os locutores e os sentidos e o sujeito se constitui ao mesmo tempo no interior de uma formação discursiva no confronto entre as diversas formações [...]

Para entendermos melhor ideologia, buscaremos ainda em Orlandi (2005, p. 43) entender a definição de formação ideológica, que assim se inscreve: A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito.

São as formações discursivas que determinam o que pode e deve ser dito em uma dada conjuntura, de acordo com a posição e formação ideológica da qual pertence.

Para entendermos melhor a questão de formação discursiva, trazemos ainda em Orlandi (2005, p. 43):

As formações discursivas por sua vez representam nos discursos as formações ideológicas [...] os sentidos sempre são determinados ideologicamente, não há sentido quando o seja. Tudo que dissermos tem um traço ideológico[...] o interdiscurso disponibiliza dizeres, determinados pelos já ditos[...].

É a formação discursiva que regula o fato de que os sujeitos falantes, situados numa mesma conjuntura histórica, possam concordar ou não sobre o sentido a ser atribuído às palavras, o que permite a diversidade de sentidos numa mesma língua. Considerando esse fato, podemos afirmar que uma formação discursiva não está fechada em si mesma. Pelo contrário, seus limites são fluidos e se inscrevem entre diversas formações discursivas, permitindo que a contradição lhe seja/esteja inerente. É justamente essa contradição que dará, ao discurso, mobilidade, possibilidades de mudanças, maleabilidade, historicidade.

O ato de analisar, compreender, produzir sentidos é um processo complexo, que depende do olhar minucioso do analista, da materialidade linguística e dos diferentes fatores de um determinado acontecimento sócio-histórico.

Outro elemento importante a tratar numa Análise de Discurso são *as condições de produção* de um discurso. Segundo Maingueneau (1993, p. 30), o termo condições de produção é uma noção advinda da psicologia social que foi reelaborada pela AD por Pêcheux, para designar não somente o meio ambiente material e institucional do discurso, mas também as representações imaginárias que os interactantes fazem de sua própria identidade (lugar), assim como do referente de seus discursos, daí a importância de se considerar o *para quem*, o *para quem*, *onde* e *quando* o discurso foi dito, isso nada mais é que levar em conta as condições de produção do discurso.

Para Brandão e Micheletti (1997), foi Pêcheux quem propôs a primeira definição empírica geral da noção de condições de produção, inscrevendo esta noção no esquema *informacional* da comunicação, elaborado por Jakobson. Esquema que, ao colocar em cena os protagonistas do discurso e seu *referente*, permitia compreender as condições históricas da produção de um discurso. A contribuição de Pêcheux reside no fato de, ao invés de ver os protagonistas do discurso como indivíduos, precisa conseguir antes, visualizá-los como representantes de lugares determinados em uma estrutura social, dos quais decorrem

formações imaginárias diferentes, que determinarão diferentes discursos, os quais dependerão da imagem que cada um (indivíduo) faz de seu próprio lugar e do lugar do outro.

SUJEITO LOCUTOR - Quem sou eu para lhe falar assim?

SUJEITO INTERLOCUTOR - Quem é ele para me falar assim? Ou para que eu lhe fale assim?

OBJETO DO DISCURSO - Do que eu estou lhe falando? Ou do que ele me fala?

É neste jogo imaginário que reside a troca de palavras, já que nessa relação discursiva, são as imagens que constituem as diferentes posições, de modo que não importa que função o sujeito do discurso exerça, o que importa é a posição discursiva produzida por essas formações imaginárias. (ORLANDI, 2005, pp.41-42).

Sabemos que o discurso não é reflexo da situação imediata, nem está mecanicamente determinado por ela, e, ainda, não tem como função constituir a representação fiel de uma realidade, mas assegurar a permanência de certa representação.

De acordo com Orlandi (2005, p. 74) os efeitos, por sua vez, funcionam como evidências, que, na realidade, são produzidas pela ideologia. Para exercer a função crítica neste processo, é preciso levar em conta dois fatos importantes: o processo de constituição do sujeito e a materialidade do sentido.

O primeiro fato a comentar, o da constituição do sujeito, se dá pela relação entre o inconsciente e a ideologia: o recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico estão materialmente ligados. Para compreender este processo, temos que ter em mente que o sujeito é a categoria constitutiva de toda ideologia: não há ideologia sem sujeito e nem sujeito sem ideologia Orlandi (2005, p. 47). Observar o processo de constituição do sentido e do sujeito é

[...] estar atento à representação da consciência, em que o discurso também é um espetáculo, é uma cena teatral, em dois atos: a identidade do sujeito se dá pela interpelação da ideologia (sujeito jurídico, sujeito do capitalismo, sujeito autônomo); a evidência do sentido esconde seu caráter material, a historicidade em construção.

Dentre os mecanismos discursivos, temos também *as Formações Imaginárias - o jogo de imagens* que se forma a partir dos conceitos anteriores. Esse jogo estruturado pelo dizer é ideologicamente marcado, uma vez, que é na língua que a ideologia se materializa, ou seja, nas palavras do sujeito.

Pêcheux e Fuchs (1997, p. 167) comentam que toda formação discursiva caracteriza-se por sua relação com a formação ideológica, indicando que toda formação discursiva deriva das condições de produção específicas. Podemos ilustrar como exemplo, a análise das memórias coletadas dos alunos do Ensino Médio, não são eles pessoas que serão analisadas, mas os sujeitos discursivos com suas experiências histórico-empíricas. As formações imaginárias serão vistas por Pêcheux (1990) como uma noção de papel, tal como utilizadas

nas teorias funcionalistas em que os sujeitos do discurso passam a constituir a fonte de relações discursivas das quais, na verdade, não são senão o efeito (ORLANDI, 2005).

A noção do papel das formações imaginárias é de grande importância, pois a imagem que se faz do sujeito enquanto leitor, não dependerá apenas do seu histórico social, mas de quem o significa, enquanto sujeito leitor, ele próprio e o outro: quem sou eu para lhe falar assim; quem é ele para me falar assim; do que eu estou lhe falando ou do que ele me fala?

Na sequência dos elementos discursivos importantes numa análise, o *interdiscurso* é outro aspecto importante a se mencionar. Podemos chamar de interdiscurso, de acordo com Maingueneau (1993, p. 86), o conjunto de discursos (de um mesmo campo discursivo ou de campos discursivos distintos, de épocas diferentes). Sobre isso, Courtine (1981, p. 54) define como uma articulação contraditória de formações discursivas que se referem a formações ideológicas antagonistas. Logo, todo discurso é atravessado pela interdiscursividade, cuja propriedade tem que estar em relação multiforme com outros discursos.

A noção de acontecimento também é importante para esta pesquisa, primeiro por sua relação com a enunciação que é concebida como um acontecimento que não se repete, ao contrário do enunciado; segundo, por sua relação com a história, campo para o qual a noção de acontecimento é uma espécie de matéria-prima. Para Pêcheux (1993, p. 28), o acontecimento é:

A supressão sistemática das unidades que permite restituir ao enunciado sua singularidade de acontecimento; não mais é considerado simplesmente como manifestação episódica de uma significação mais profunda que ele, é tratado na sua irrupção histórica; o que se tenta observar é a incisão que constitui sua emergência.

A AD concedeu ao acontecimento um lugar privilegiado, ela propõe não inscrever o acontecimento na estrutura (PECHEUX, 1993, p. 56). Foucault comenta que:

[...] na história tradicional considerava-se que os acontecimentos eram o que era conhecido, o que era visível, o que era identificável diretamente, e o trabalho do historiador era buscar sua causa e seu sentido, que estavam essencialmente escondidos (FOUCAULT, 1986, p. 291).

Para AD, um acontecimento é considerado não apenas como reformulações ou novas enunciações do mesmo, isto é, apenas como discursos, ou seja, a relação desses dispositivos de análise com as práticas é regida por uma mesma semântica (POSSENTI, 2009, p. 125).

Considerar o discurso como acontecimento, significa, portanto:

[...] abordá-lo na sua irrupção e no seu acaso, ou seja, despojá-lo de toda e qualquer referência a uma origem supostamente determinável ou a qualquer sistema de casualidade entre as palavras e as coisas e aceitar que é ele que funda a interpretação, constrói uma verdade, dá rosto às coisas, sendo ele, por isso, objeto de

disputa, em vista do poder que por seu intermédio, se exerce (SARGENTIN; NAVARRO, 2004, p. 108)

O último item a ser discutido neste capítulo é a subjetividade, termo relacionado ao funcionamento da língua, pela necessidade de se estudar a linguagem particular do sujeito, ou seja, a forma de produzir o discurso, singular a cada sujeito, sua manifestação expressiva, seu pensamento afetivo. Foi com Benveniste que o termo tomou corpo, tanto que passa a ser definido por ele, como a capacidade do locutor de se posicionar como sujeito (BENVENISTE, 1996, p. 259-60). Segundo ele, “[...] é na linguagem que devemos procurar os fundamentos de nossa aptidão, é na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”. Ele acrescenta ainda que a consciência de si é possível somente quando ela se testa por contraste e que são marcadas por indicadores dêixis como: este aqui; agora; amanhã e, ainda, verbos como: crer, supor, presumir empregados na primeira pessoa.

É praticamente impossível encontrar um texto que não deixe aflorar a presença do sujeito falante. Este último inscreve continuamente sua presença no seu enunciado, mas essa presença pode ser mais ou menos visível. As marcas de subjetividade enunciativa são expressões ou palavras que exprimem a reação emocional do enunciador, diante do que lhe foi proposta.

A noção de subjetividade, na visão de Benveniste, se preocupa em analisar o processo de reprodução de um enunciado, com o objetivo de detectar a manifestação do sujeito no discurso. Para isso, a enunciação deve ser entendida como um processo de apropriação da língua para dizer algo, mas para isso é importante nos atentar que a língua só pode ser concretizada no ato da enunciação; a significação no âmbito discursivo mostra a subjetividade do locutor (BRANDÃO; MICHELETTI, 1997, p. 46).

Essa subjetividade, fundada no exercício da língua, seria detectada no discurso por meio dos pronomes pessoais eu e tu, na medida em que tais pronomes apresentam a marca da pessoalidade, mas Benveniste distingue, *eu* e *tu*, pela marca da subjetividade. Ele reconhece o primeiro como pessoa subjetiva, que transcende o tu, e trata esse último como pessoa não subjetiva, apesar de concebê-los como termos complementares e reversíveis.

Ao enfatizar o papel do eu na relação discursiva, Benveniste abre uma brecha para uma crítica de sua teoria, a saber: “[...] a subjetividade é inerente a toda linguagem e sua constituição se dá mesmo quando não se enuncia o eu” (BRANDÃO; MICHELETTI, 1997, p. 48). Esses pesquisadores acrescentam ainda que, mesmo nos discursos em que o eu não aparece, há a enunciação desse sujeito, de outro lugar e que, nem por isso, deixa de haver constituição de subjetividade.

Na visão de Charaudeau e Maingueneau (2012), Benveniste acaba por contradizer-se ao mencionar a diferença entre enunciação discursiva e enunciação histórica, não atribuindo a esta última, marcas de subjetividade, pois, segundo um de seus pressupostos, toda enunciação é um ato de apropriação da língua. E esta só pode ser apropriada por um sujeito (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2012 p. 456-7).

1.3 As Formações Discursivas e a Instituição Escola

A noção de formação discursiva foi introduzida por Foucault e reformulada por Pêcheux no quadro da análise do discurso, e em função dessa dupla origem, conservou uma grande instabilidade.

Para Foucault, em seu livro *Arqueologia do Saber* (1997, p. 153), “a formação discursiva contorna unidades tradicionais como teoria, ideologia e ciência, para designar conjuntos de enunciados que podem ser associados a um mesmo sistema de regras, historicamente determinadas”. Por isso, chamamos discurso um conjunto de enunciados na medida em que se revelam a mesma formação discursiva.

Entretanto, com Pêcheux (1975, p. 101), a noção de análise de discurso se formaliza, no quadro teórico do marxismo althusseriano, propondo que:

[...] toda “formação social caracterizável por uma certa relação entre as classes sociais, implica na existência de posições políticas ideológicas, que não são feitas de indivíduos, mas que se organizam em formações que mantêm entre si relações de antagonismo, de aliança ou de dominação.

Como resultado desse processo, essas formações ideológicas incluem várias formações discursivas interligadas, que determinam o que pode e deve ser dito, articulado sob a forma de sermão a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada. Diante da redefinição de formações discursivas por Foucault e mais tarde tornando-se estrutura e acontecimento por Pêcheux, mudando assim a forma de se referir a ela. Portanto a forma que adotaremos na análise desta pesquisa, é a adotada por Pêcheux (1975, p.188) aquilo que pode e deve ser dito articulado sob a forma de arenga, sermão de um panfleto, de uma exposição, de um programa, a partir de uma condição dada de uma conjuntura social.

Para que a ideologia se articule com o discurso é preciso que dois conceitos importantes da AD sejam definidos: o de Formação Discursiva (FD) e o de Formação Ideológica (FI): a FD representa na AD um lugar central da articulação entre língua e

discurso, em que lugar os sujeitos falantes estão situados, ou seja, uma determinada conjuntura histórica, em que ele, o sujeito deva concordar ou não; a FI tem como um de seus principais componentes uma ou várias formações discursivas interligadas, e, portanto, significa que os discursos são governados por formações ideológicas.

A partir dessas reflexões sobre o discurso, a relação sujeito e sentido, fazendo uma associação com a realidade da escola, podem perceber que, em relação ao discurso, na escola, somos sempre um sujeito assujeitado a uma estrutura fechada, o que ocorre é que na maioria das vezes temos a sensação de que somos donos do nosso dizer. A escola, portanto, é reprodutora desse sujeito assujeitado, embora muitas vezes tente ser transformadora e, acreditamos que, talvez isso ocorra devido às mudanças nas questões sociais, responsáveis por moldar ou não esse sujeito.

Embora a escola ainda seja um importante aparelho ideológico do Estado (AIE) – (ALTHUSSER, 1970) e como tal, ainda, vise produzir sujeitos sociais, a escola é, assim como a sociedade, um lugar de conflitos e de lutas ideológicas, em que as consciências políticas ainda são constituídas, mas também alteradas num processo realmente revolucionário. Nesse sentido, não podemos dizer que os sujeitos - alunos, ou os sujeitos-professores, sejam meros portadores do poder discursivo do seu tempo. De acordo com posições defendidas por alguns autores como Cardoso (1999, p. 52), o sujeito ocupa um espaço tenso, entre a produção do instituído e o desejo de subverter, ele pode reagir criticamente ao discurso do poder, que toma as decisões sobre a educação.

Para essa autora, toda instituição escolar pode ser reprodutora ou transformadora, porém cabe aqui ressaltar que a sala de aula pode ser um espaço mais transformador do que reprodutor ou vice-versa.

A interação, a qual menciona Bakhtin (1981), constitui uma categoria que nos permite superar uma concepção do sujeito centrada na polaridade do eu e do tu. Daí se poder dizer que os professores e os alunos se constituem na e pela linguagem. Falar em locutores situados historicamente é enfatizar a legitimação ou refutação desse discurso pelos falantes, e, ainda podemos entender que ser sujeito é, ao mesmo tempo, ocupar o lugar que a instituição determina e procurar agir diante de determinadas regras ditadas pelo sistema, condição essa de transformação política (CARDOSO, 1999).

Por fim, na prática de leitura em sala de aula, podemos transformar as aulas de língua materna, num momento privilegiado de interação, em que interlocutores verdadeiros (professores/alunos/leitores) têm o que dizer e o dizem por meio de sua língua. Língua essa, tomada como uma atividade, um processo criativo que se materializa pelas enunciações

(FRANCHI, 1977). Além das habilidades de leitura, é preciso privilegiar, também, a produção de textos e gêneros discursivos, pois essas práticas escolares, juntas, podem levar o sujeito, no caso do aluno, à formação de leitores e produtores de textos, sabedores do lugar que ocupam e de sua capacidade de ação (interação) para subverter o que está estabelecido (CARDOSO, 1999).

Poderemos relacionar melhor a questão de sujeito assujeitado em relação à escola, enquanto lugar de conflito, quando no último capítulo, analisaremos as memórias de leitura dos alunos pesquisados, oportunidade em que poderemos entender que tipo de sujeitos eles são e que lugar eles ocupam na escola, enquanto instituição, já que ora ela pode ser reprodutora, ora ela pode ser transformadora.

A escola tem uma história de normatização disciplinar muito intensa, tudo na escola converge para essa ação de colocar sob a medida da norma e desqualificar a diferença. Ao olhar para as ‘coisas ditas’ a respeito do desempenho escolar insuficiente dos sujeitos escolares, estamos olhando para ‘verdades’ que se tornaram permitidas e naturalizadas neste discurso, ou seja, foram possibilitadas e garantidas como verdades de uma época (FOUCAULT, 2006).

No processo de leitura, podemos entender tal processo pela ordem que tais discursos assumem no discurso escolar, nem tudo pode ser falado, nem todos podem falar qualquer verdade, há uma ordem que permite que tais coisas sejam ditas em determinado tempo e não em outro. Dessa forma nosso dizer depende das diferentes formações ideológicas que atravessam o nosso discurso: o da família, o da escola, o do sistema.

2 MEMÓRIAS DE LEITURA: METODOLOGIA E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Escrever é tão refazer o que esteve sendo pensado nos diferentes momentos de nossa prática, de nossas relações com, é tão recriar, tão redizer o antes, dizendo-se no tempo de nossa ação [...].

(FREIRE, 1992)

Começaremos este capítulo abordando as condições de produção dos discursos/memórias coletadas para esta pesquisa. Ao analisar os relatos sobre leitura dos alunos, do Ensino Médio, presentes nesta pesquisa, teceremos os fios da trajetória deles, na tentativa de melhor entender as experiências de leitura de cada um, por meio das narrativas produzidas, memórias de um tempo: da infância, ao momento presente da coleta de dados, levando sempre em conta o lugar de onde cada um fala, evocando, assim, conhecimentos singulares.

Nesta pesquisa, analisamos as memórias dos alunos do Ensino Médio, as quais foram coletadas seguindo as seguintes estratégias de pesquisa: primeiro, foi elaborado um pequeno roteiro de perguntas, visando a orientar as categorias a serem expostas nos memoriais que eles iriam redigir. Nesse roteiro, colocamos as seguintes questões (APENDICE I, p. 116).

Você gosta de ler, tem hábito de leitura? Como foi sua trajetória de leitura desde a infância até hoje? Teve um ambiente favorável? A sua família e escola contribuíram, para que você lesse? Quantos livros você leu até hoje? E qual ou quais marcaram sua vida? Além de livros literários ou utilitários, quais os outros tipos de leitura faz: jornais, gibis, revistas, internet? Você acredita que a tecnologia atrapalha o aluno a ter hábito de leitura? Comente. O que representa a leitura na sua vida?

Numa outra aula, formamos uma roda em que por meio de orientações, cada aluno relatou sua experiência de leitura. Após o relato oral, cada aluno escreveu sua história de leitura. Foram coletadas 71 (setenta e uma) memórias, dessas 71 (setenta e uma), foram selecionadas para análise, 10 (dez), dentre elas, selecionamos 05 (cinco) em que os sujeitos leitores se caracterizaram como leitor, e as outras cinco em que esses sujeitos se caracterizaram como não leitores.

As memórias coletadas foram colocadas em anexo, para que os que lerem as memórias tenham uma visão sequencial dos depoimentos. Além disso, o roteiro de pesquisa facilitou o relato das informações por parte dos alunos.

Antes de passarmos para as análises das memórias, trazemos à tona um pouco das condições de produção do Corpus. Elaboramos, ainda, Quadros Explicativos, dando uma

visão das 71 (setenta e uma) narrativas/memórias dos sujeitos solicitados, já que esses quadros, podem nos trazer um retrato importante das condições de leitura dos sujeitos escolarizados.

O levantamento feito, a partir da leitura das 71 (setenta e uma) memórias, levou-nos a observações importantes sobre o perfil do leitor da escola em estudo, é claro que isso é uma amostra que nos abrirá caminhos na busca de perfil do leitor, em especial jovens e adolescentes, para que a prática de leitura torne-se uma prática dialógica.

2.1 Quadros Demonstrativos das Condições de Produção das Narrativas do Leitor Escolarizado

COMENTÁRIOS DO QUADRO I-

Perfil de Leitor	Quantidade de Alunos
Consideram - se leitor	44
Não se consideram leitor	27

Das 71 (setenta e uma) memórias colhidas, de alunos dos 1º e 3º anos, do Ensino Médio de uma escola pública, percebemos questões importantes. A primeira delas é quanto ao perfil de leitor, observa-se a concepção de leitura que eles trazem consigo: veja os que gostam de ler, equivale ao mesmo número de 44 (quarenta e quatro), dos que se consideram leitores, 44 (quarenta e quatro) alunos, mais da metade. Para eles, portanto, leitor é aquele que só lê livros. Essa é a visão que predomina em nossas escolas; eles foram influenciados pela situação escolarizada em que estão inseridos. Já Dentre os 71 (setenta e um) alunos, apenas 27 (vinte e sete) disseram que não gostam de ler, embora muitos deles, afirmaram terem lido até clássicos da Literatura e mencionaram fazer outros tipos de leitura, que não era a de livro literário. Notem que o conceito de leitor para esses alunos é um tanto quanto equivocado, ler gibis, jornais, revista, apostilas não lhes permitem nominar-se como leitores. A leitura desses outros tipos de leitura que não seja o livro literário, não os classifica como leitor, essa é a imagem que a escola repassa a eles, é essa a imagem que esses alunos passam a ter de si e da leitura.

Aqui não houve uma interação verbal entre o EU e o TU, ou seja, leitor, leitura e escola, talvez, porque não vejam a finalidade da leitura, o porquê, para quê ler. A leitura, enquanto efeito de sentidos, para eles, ainda, não existe, eles ainda não têm consciência de que exista uma leitura de mundo, embora a façam, não se consideram leitores, porque não

leem o livro literário que a escola/professor solicita que eles leiam. Isso mostra a presença da memória discursiva de que a leitura tem que ser escolarizada, sistematizada. A leitura de mundo comentada por Freire (1992), para eles parece não existir, muito menos a leitura das diversas linguagens que tem um valor semiótico, em que todo processo se dá pela experiência da exterioridade.

COMENTÁRIOS DO QUADRO II-

Mediação na prática de leitura	Quantidade de Alunos
Família	12
Escola	16
Escola e Família	43
Outros	*****

Outro fator importante a comentar, antes da análise das memórias de cada um desses alunos, é a mediação do professor, no sentido de motivar a leitura, e que concepções de leitura possuem esses professores, pois os relatos sobre leitura desses alunos são concepções de leitura que esses professores repassam a eles. Além disso, muitos dos estudantes em seus relatos deixam clara a presença ou não do professor, enquanto mediador, motivador, ou seja, alguns passam a gostar de ler, mesmo sem o incentivo do professor.

Nesse quesito, surpreendeu-nos a presença da escola e da família juntas. Quarenta e três alunos, ou seja, mais da metade, consideraram que a escola e a família são responsáveis pelo incentivo à leitura, começaram em casa e continuaram na escola. Entendemos, que nem a escola sozinha e nem a família sozinha é responsável pela formação do leitor. A efetivação da leitura só pode dar certo se houver uma ação conjunta: pais, professores, coordenadores, enfim os responsáveis por essa mudança. Na verdade, não estamos conseguindo acompanhar o ritmo frenético da pós-modernidade. Além disso, se tivéssemos uma cultura em nossa sociedade voltada para o mundo da leitura, todas essas ações para se incentivarem a leitura seriam mais exitosas, ou talvez, nem seria necessária, pois isso faria parte do comportamento social das pessoas.

COMENTÁRIOS DO QUADRO III-

Preferência de Leitura	Quantidade de Alunos
Livros	50
Gibis	08
Bíblia	03
Outros	10

Quando foi solicitado, por meio do questionário/roteiro, a preferência de leitura deles, uma grande maioria citou a leitura de livros impressos apenas, 50 (cinquenta) alunos, não sei se, porque carregam a ideia de que ler, esteja associado a livros impressos, a isso denominamos interdiscurso, memória discursiva, certamente, porque na voz desses alunos, temos a voz do professor que cobra esse tipo de leitura de seus alunos. Também supõe-se, porque, ainda, não associaram a leitura aos e-books ou a outros suportes mais estimulantes na era digital. Seria por que o livro impresso, ainda, continua perpassando a afetividade deles? Ou seria por que a escola não leva outros gêneros e suportes para serem trabalhados em sala de aula? Tudo isso pode estar relacionado às condições de produção, essas perguntas devem ser feitas para escola e que seria respondida por ela, pois é a partir dessas condições de produção em questão é que se formarão o jogo de imagens dos leitores escolarizados. Para AD, o discurso é jogo, é esquivado, é luta é estrategicamente elaborado.

Dos 21 (vinte e um) alunos restantes, 08 (oito) escolheram os gibis; 03 (três) a Bíblia e 10 (dez) deles, outros tipos de leitura: jornais, Orkut, frases, revistas, resumos da net. O que podemos concluir com isso, é que o primeiro grupo, optou pelos gibis e outras leituras, significando a presença de outros gêneros discursivos, com outros tipos de signos linguísticos nos materiais de leitura chamaram mais atenção deles, que o livro recomendado pela escola, talvez, porque não tenham sido apresentados a eles a literariedade, o lúdico do livro literário, como podemos querer, que eles citem livros, se de repente, não foram apresentados a eles, ou se foram não de forma adequada? É importante ressaltar que esses outros suportes de leitura também trazem informações, também podem formar leitor e, como estão presentes, com mais facilidade no cotidiano deles, a facilidade de acesso é maior, eles leem esses gêneros, mas não os citam como leitura, pois são gêneros não muito aceitos no meio escolarizado. Mais uma vez, o discurso escolarizado prevalece e pode ser considerado o discurso do poder, de um dos AIE (Os Aparelhos Ideológicos de Estado), a escola.

COMENTÁRIOS DO QUADRO- IV

Tecnologia e a prática de leitura	Quantidade de Alunos
Atrapalha a leitura	26
Não atrapalha a leitura	23
Atrapalha e ajuda ao mesmo tempo	22
Outros	*****

É importante ressaltar que leitura e tecnologia são parceiras para a prática educativa e percebemos que o ponto de vista dos sujeitos desta pesquisa, do lugar de onde enunciam os alunos, eles ainda têm uma visão de que a tecnologia é a grande vilã da história, é ela a principal responsável pelo fato deles não lerem. Outro grupo solicitado, 23 (vinte e três) alunos, acredita que a tecnologia não atrapalha, pois ela é usada como aliada às atividades escolares, como leituras, pesquisas, informações gerais, até de livros literários dispostos online para que todos possam ler.

O último grupo preferiu ficar imparcial, 22 (vinte e dois) alunos afirmaram que a tecnologia atrapalha, se o aluno não estiver sendo orientado sobre como usá-la e se fizer mal uso dela, sem uma limitação; usá-la apenas nas redes sociais. Por outro lado, entendemos que a tecnologia vem somar à prática de leitura, é um recurso muito útil e que deve ser cada vez mais, explorado em sala de aula. Para isso, o professor, deve em primeiro lugar saber acessar esses *e-books*, indicá-los a seus alunos, ler com eles online, mostrar esse outro mundo ao aluno. Estaria o professor preparado para isso?

O que podemos concluir, parcialmente, mediante a análise desse quadro geral do corpus da pesquisa, é que o resultado positivo é que grande parte se considera leitor, dos que têm a família e a escola como mediadoras; dos que ainda gostam de ler mais os livros impressos que outros tipos de leitura, enfim, só ficam equiparados na influência da tecnologia e, mesmo assim, podemos dizer que 53 (cinquenta e três) deles, indiretamente, veem a tecnologia como aliada da leitura, então, o que falta é mostrarmos a esses alunos, o que eles ainda não conhecem e, assim, desafiá-los.

Com isso, podemos afirmar que esses alunos reproduzem um discurso de tradição escolarizada, em que o novo (a tecnologia e outros gêneros discursivos, que não seja o literário) ainda não é visto como material apropriado para a formação do leitor.

É importante ressaltar que antes de desenvolver a pesquisa de campo, pedimos autorização por escrito à direção da escola (cf. ANEXO I, p. 118), que se encontra anexa no final da pesquisa. Com o objetivo de manter a privacidade dos sujeitos desta pesquisa,

optamos por não mencionar o nome dos sujeitos leitores que nos concederam as memórias, por isso, dirigir-nos-emos a eles como alunos A, B, C, D, E, F, G, H, I, J. Partindo das condições de produção das memórias de leitura desses sujeitos leitores, podemos observar as diferentes formações discursivas que atravessaram o discurso de cada um deles, e, ainda, se houve o assujeitamento em relação ao discurso escolarizado, à sociedade e ao sistema; se nas palavras exteriorizadas por esses sujeitos, podemos interpretar os silenciamentos, os esquecimentos, o jogo de imagens (a imagem de si ou do outro) que influenciou os ditos e não ditos presentes nessas memórias.

Portanto, há sempre silêncio acompanhando as palavras e justamente por isso que devemos observar o que não está sendo dito, o que não pode ser dito, caberá, então partirmos das condições de produção do discurso e da relação com a memória, com o saber discursivo para delinear as margens do não dito que faz os contornos do dito significativamente. Dessa forma, não é tudo que não foi dito, mas um não dito relevante para aquela situação significativa de produção do discurso.

Para isso, analisaremos nas memórias o perfil histórico e linguístico do leitor escolarizado e sua relação com a escola e a leitura e assim entender como se dá o processo de formação dos leitores nos anos iniciais e finais do Ensino Médio e suas interpelações com as experiências de leitura vivenciadas ao longo da trajetória de vida construindo seu imaginário de leitor.

3 AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE LEITURA E LEITOR EM CIRCULAÇÃO NO BRASIL

[...] quem lê o faz com toda a sua carga pessoal de vida e experiência, consciente ou não dela, e atribui ao lido as marcas pessoais de memória, intelectual e emocional. Para ler é necessário que estejamos minimamente dispostos a desvelar o sujeito que somos – ou seja, lugar do qual nos pronunciamos – ou que desejamos construir pela tomada de consciência da linguagem e de nossa história, nos traços deixados pelas memórias particulares, coletivas e instrucionais.

(YUNES, 2003, p. 1)

O objetivo principal deste capítulo é apresentar uma visão teórica sobre as abordagens de leitura que circulam nos últimos anos em nosso país, entendendo que a leitura é um dos elementos principais na busca do conhecimento e na formação tanto do aluno quanto do professor, assim como refletir sobre o uso dessas abordagens no meio escolarizado.

A forma como o conhecimento sobre a leitura foi construído no Brasil, motivou muitos estudiosos a pesquisarem sobre o assunto, sobretudo, nos primeiros anos da década de 80. Para a organização dessas abordagens de leitura, fez-se necessário um levantamento bibliográfico, cujo norte foi à tese *Práticas de Leitura na Escola* de Mirian Hisae Yaegashi Zappone (2001) e o livro *O jogo Discursivo na aula de leitura* (2010) de Maria José Coracini, cujo estabelecimento da base teórica se resume em quatro conceitos distintos, a saber: estruturalista, interacionista, político-diagnóstica e discursiva.

Antes de mencionar as concepções de leitura, traremos à tona nosso entendimento sobre leitura, que não se limita ao domínio do código em si. Para Soares (2004), além do conhecimento do código linguístico, no uso da leitura e da escrita, o convívio com os diferentes tipos e gêneros discursivos é fundamental para propiciar maior capacidade de interação e atuação na sociedade atual. A leitura corresponde à prática social, é uma atividade complexa que envolve a produção de sentidos.

Em sua trajetória, a leitura, não foi concebida dessa forma e passou por várias concepções. Nesse sentido, segundo Koch, tivemos no decorrer da história humana, três definições distintas de linguagem, a saber: 1. como representação (“espelho”) do mundo e do

pensamento; 2. como instrumento (“ferramenta”) de comunicação; 3. como forma (“lugar”) de ação ou interação (KOCH, 1997).

Na primeira concepção, a linguagem servirá para representar o mundo e a realidade que nos cerca. A segunda mostrar-nos-á que a linguagem seria centrada apenas na comunicação. A linguagem funcionaria, dessa forma, somente para transmitir mensagens, pressupondo, assim, um emissor e um receptor ideal.

Na terceira concepção, a linguagem será fruto da interação entre enunciador/enunciatário, falante/ouvinte, autor/leitor, prestando-se não só como representação do pensamento, mas também como processo de comunicação, isto é, uma peça fundamental para a interação entre os seres humanos e, neste caso, a linguagem sofreria o que Travaglia (1996) chama de exterioridade sócio-histórica e ideológica, ou melhor, a linguagem seria influenciada pelo contexto linguístico e extralinguístico, pela ideologia e pela História, não só a oficial, mas também a história de cada indivíduo.

Esses modos de conceber a linguagem e a leitura são critérios baseados na forma como o leitor se representa no processo de leitura, de forma seletiva, ou seja, ele pode estabelecer uma referência para sua seletividade.

3.1 Ler é Decodificar: uma abordagem estruturalista

No início da década de 60, conforme a concepção estruturalista da linguagem, a leitura se caracterizava como um processo de tradução do código escrito, em que a compreensão de um texto não passava da decodificação oral, era algo pronto e acabado, em que o leitor tinha apenas a função de traduzir, no sentido de recuperá-lo, em que o autor era autoridade máxima quanto ao sentido do texto e, em contrapartida, o leitor assumia uma posição passiva diante dele (GROTTA, 2000).

Pensando a leitura como uma prática que envolve a linguagem, cujo processo exige uma significação única, a linha formalista fundamenta-se na visão estruturalista da linguagem, denominada por muitos como linha funcionalista da linguagem. (ORLANDI, 1999). O funcionalismo, segundo essa autora, é uma forma de estudo linguístico, que vem do estruturalismo, cuja marca é o estudo das funções que os elementos linguísticos podem desempenhar dentro de um texto (morfológico, fonológico, semântico, gramatical.).

Com base nas teorias de Jakobson (1991), o estruturalismo tem como norte a linguagem em função da atividade comunicativa desempenhada no interior das atividades

humanas, pois a Teoria da Comunicação, que caracteriza esta abordagem, entende que a linguagem é um instrumento prioritário de comunicação, sendo, dessa forma, pensada sob um prisma exterior à própria linguagem.

No esquema de comunicação, citado por essa teoria, temos emissor (emite a mensagem), receptor (recebe a mensagem), mensagem (informações transmitidas), canal (veículo da comunicação), código (signos usados) e referente (contexto/situação de comunicação), o que aplicado à leitura poderia ficar da seguinte maneira: remetente (autor) que teria a função de mandar a mensagem, destinatário (leitor) que, por sua vez, deveria produzir uma resposta a essa mensagem e, para isso, precisaria, antes de tudo, decodificar os signos (código) que a compõem (VANOYE, 1996).

A partir dessas ideias, em meados da década de 70, Penteadó (1977) e Blikstein (1991) defendem o princípio de que a leitura é um processo de busca ao significado do texto, sendo este compreendido como uma codificação feita pelo emissor (autor) que precisa ser apreendida pelo receptor, pois é na leitura, que olhos e mente se completam o primeiro para ver e o segundo para compreender, portanto o objetivo principal da leitura é a compreensão do sentido das palavras, porque é nesse processo do ler que se concretizam os sentidos.

A ideia que permanece sobre a leitura é a de que o texto possui uma codificação que contém as ideias do autor, como se o texto fosse capaz de transmitir os pensamentos do autor e como se a linguagem e o pensamento guardassem entre si uma relação estreita de correspondência, e o leitor, ao decodificar o texto, ao ler esse mesmo texto, estaria compreendendo as ideias geradas na mente do autor, por isso as expressões usadas como compreender e interpretar, significaria a retenção do pensamento do autor.

Para Penteadó (1977), a leitura seria mais eficaz quanto mais o leitor pudesse reproduzir e reler a mensagem do autor por meio das marcas linguísticas deixadas por ele no texto. Isso porque essas marcas linguísticas e de subjetividade do autor é que fazem com que o texto seja suficientemente capaz de transmitir os pensamentos do autor, como uma espécie de correspondência entre a linguagem e o pensamento, em que o leitor, por sua vez, estaria compreendendo as ideias geradas pelo autor do texto, por meio do vocabulário nele inserido.

Izidoro Blikstein (1991) também mantém as mesmas premissas já mencionadas por Penteadó (1977), mas agora mais enfatizadas: a relação direta entre pensamento e linguagem; a ideia de que texto tem um significado fechado e acabado; a noção de que a escrita é uma codificação que contém o pensamento de um autor e de que a leitura é um ato de decodificação do texto e implica a compreensão do pensamento do autor.

Este autor acrescenta a ideia de que os problemas de comunicação podem ser causados ou por uma codificação ineficiente por parte do emissor da mensagem (autor) ou por uma decodificação inadequada (leitor). Por isso, ele propõe algumas assertivas que evidenciam as ideias sobre a teoria da comunicação na leitura: “[...] o segundo segredo da comunicação escrita: escrever bem é tornar o nosso pensamento conhecido dos outros, ou ainda, é tornar comum aos outros o nosso pensamento” (BLIKSTEIN, 1991, p. 20-1).

Segundo esta concepção, é possível que um autor transmita seu pensamento, como se a linguagem existisse de forma neutra, fora do jogo social e histórico, sendo assim, o autor (emissor) é o dono do falar que lhe é próprio e não sofre quaisquer injunções por parte daqueles que o recebe (emissor/leitor). Isso caracteriza uma relação transparente entre ideias/pensamento e linguagem/código, ele deixa bem claro que cada um deles, autor e leitor, deve ter seus papéis bem definidos.

As propostas estabelecidas, por essa abordagem, estão ancoradas na suposta relação transparentes entre linguagem/pensamento, o texto é normalmente estudado em função das informações que contém. Assim, a concepção estruturalista trabalha a leitura como uma atividade invariável, já que os leitores encontrariam no texto sempre o mesmo sentido, independente das circunstâncias sociais, culturais e históricas em que a leitura possa ser realizada, visto que o leitor não contribui para a constituição dos sentidos, pois estes se encontram atrelados aos elementos linguísticos do texto, tornando o autor, produtor do texto e dono desses sentidos.

3.2 Ler é Interagir com o Texto: uma abordagem cognitivo-processual

De acordo com Zappone (2001, p. 55), no final da década de 1970 e nos primeiros anos da década de 1980, a leitura era estudada a partir de reflexões sobre os processos que envolviam a aquisição da leitura e da escrita, num processo de alfabetização do código em si.

Posteriormente, mais para o meio e final da década de 80, começaram a surgir abordagens teóricas que procuravam explicar os processos de compreensão desencadeados no momento da leitura, sendo, portanto, abordagens que se desenvolviam por influência da teoria da cognição, de acordo com os pressupostos da Psicolinguística e da Sociolinguística.

No Brasil, a atividade de leitura nesta abordagem se desenvolveu, inicialmente, com a leitura instrumental em língua estrangeira, já que segundo Kato (1986), muitos professores preocupados com a questão da leitura em língua estrangeira de seus alunos, constataram que

muitas das dificuldades apresentadas por eles não se deviam ao desconhecimento da língua estrangeira, mas a dificuldades gerais de leitura em língua materna, ou seja, dificuldades em interagir com o texto escrito.

Foi a partir desse diagnóstico, que muitos pesquisadores focalizaram a atenção para um maior conhecimento sobre a proficiência do leitor em relação ao ato de leitura, cujo interesse básico está em investigar as ações ou reações psicolinguísticas vivenciadas pelo leitor no momento da leitura e nos mecanismos linguísticos (fonológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos) e psicológicos contidos no processo.

Por esse motivo, essa abordagem de pesquisa foi denominada cognitivo-processual, justamente porque enfatizava a interação entre leitor/texto/autor. Como fundamentação para essa teoria, podemos citar Mary Kato (1995), com a obra *O aprendizado da leitura*, a qual distingue dois modos básicos de processamento de informação, denominados por ela de *bottom-up* ou ascendente e processamento *top-down* ou descendente.

Ambos os processos, segundo esta autora, são utilizados pelo leitor a fim de compreender o texto que leu. O primeiro enfatiza o reconhecimento e a compreensão das partes menores que compõem o texto, as relações entre as palavras, os sintagmas, os períodos que aparecem no texto como estruturas coesivas e que estão organizadas de maneira contígua e sequencial, em que o leitor vai compondo o significado do texto, num processo indutivo: O processamento ascendente (*bottom-up*) faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado por meio da análise e síntese do significado das partes (KATO, 1995, p. 50).

O segundo processo, *top-down*, refere-se ao uso de conhecimento prévio, à formulação de hipóteses e deduções, enfim, ao uso de elementos extralinguísticos, elementos que não estejam explícitos no texto. São processos que dependem do leitor e partem do geral para o particular, ou seja, da macroestrutura textual (períodos, parágrafos, capítulos, em que laços coesivos não estejam explícitos, mas que constroem sua estrutura temática) e depois seguem para estruturas menores também denominadas microestrutura dedutiva: O processamento descendente (*top-down*) é uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais, cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma (KATO, 1995, p. 50).

Segundo Zappone (2001), a escola parece priorizar o processo ascendente, porque centra sua atenção apenas nos elementos linguísticos, pois ao enfatizar aspectos gramaticais no texto, transforma as aulas de leitura em pretextos para o estudo de questões normativas,

deixando de lado o principal, o significado do texto, que são estabelecidos mais no nível macrotextual do texto.

Para Kato (1995), a valorização da microestrutura na escola se deve à prevalência do modelo estruturalista da linguagem utilizada pela escola, modelo estruturalista oriundo de Saussure, que entende a língua como sistema/ estrutura, nela a linguagem é vista de forma mecânica, em que os segmentos menores se juntam para formar os maiores. Dessa soma do significado de cada palavra é que surgiria o sentido do texto.

Dessa forma, para Kato (1995), na intermediação entre a abordagem estruturalista e a abordagem cognitivista, o sentido depende tanto do texto (forma), quanto do leitor. Por isso, para ela, neste processo pode ser considerado leitor maduro, aquele que for capaz de utilizar as duas formas de leitura: ascendente e descendente ao mesmo tempo.

Assim, fica claro que a autora rejeita a abordagem meramente estruturalista (ascendente) ou meramente cognitivista (descendente), optando pela abordagem interacionista, em que tanto os elementos textuais (vindos do texto) quanto elementos extra textuais (desencadeados pelo leitor) entram em ação no momento da leitura e da compreensão.

Ainda nesta linha de pensamento, a autora apresenta três aspectos importantes em que se processa a leitura: a) por resposta ao estímulo existente na memória permanente; b) por resposta ao estímulo existente na memória em médio prazo; c) por análise e síntese dos componentes do bloco, que são reconhecidos por um dos processos anteriores.

Kato (1995) analisa ainda quatro tipos de leitor (o analisador, o construtor-analisador, o cooperativo e o reconstrutor), que compreende da mera decodificação ao ato de reconstrução da leitura. Para ela, os três primeiros tipos de leitores citados são reflexos de concepções de leitura nas quais o texto é tido como unidade formal.

Para a autora, o leitor reconstrutor, leitor proficiente é aquele que vê o texto como unidade funcional, não como objeto acabado, mas aquela que pela sua construção de sentido depende exclusivamente do ato do leitor em dar-lhe sentido. Assim, ler para esta abordagem, é reconstruir os processos de construção do texto, por isso o uso dessa expressão reconstrutor.

Outro aspecto relevante, dessa concepção, são as estratégias de leitura, que Kato (1995) define como conjunto de habilidades do leitor no processo de reconstrução do texto e que podem se resumir em quatro aspectos, a saber: a) encontrar parcelas significativas no texto; b) estabelecer relações de sentido e referência entre essas parcelas; c) encontrar a coerência entre as proposições do texto, avaliar a consistência das informações extraídas do texto; e) inferir significado e efeito pretendido pelo autor do texto.

As estratégias cognitivas desta abordagem de leitura seriam uma ativação natural, inconsciente de formas de interpretação das marcas formais do texto, como se o leitor obedecesse a certos princípios de construção do texto tais como: coerência (sentido local, geral e temática), canonicidade (ordem natural), da parcimônia (síntese), princípios esses que permitem desvendar o texto tanto na macroestrutura, quanto na microestrutura, interpretando dessa forma as marcas formais do texto (ZAPPONE, 2001).

Em suas reflexões interacionistas sobre leitura, Kleiman (1993) afirma que o objetivo do desenvolvimento da leitura está na prática não só da teoria básica que a fundamenta, mas em descobertas que enriquecem os processos. Portanto, Kleiman se posiciona favoravelmente, para ela, no momento da leitura, o leitor negocia os sentidos com o autor, mediante a interpretação e atribuição de valor intencional a certas pistas linguísticas e, assim, responde a uma atividade de interação. “No processo de leitura, são cruciais a relação do locutor como o interlocutor através do texto e da determinação de ambos pelo contexto num processo que se institui na leitura” (KLEIMAN, 1993, p. 39).

Outro aspecto que a autora menciona, é o estudo sobre a leitura no contexto escolar, ela acredita que o aluno, apesar de ser um indivíduo com infinitas capacidades de aprendizagem, não consegue se constituir em sujeito na leitura oferecida pela escola, isso significa que no ambiente escolar, o sujeito leitor não é levado a usar suas capacidades desenvolvidas em outros contextos ou a dar sentido e coerência às tarefas requisitadas nas aulas de leitura, ou, ainda, a desenvolver outras capacidades mediante a aprendizagem.

A leitura vista por essa noção mostra que para ser uma leitura como compreensão de texto, que se utilize de um conhecimento prévio, deduz-se, então, que esse conhecimento prévio necessite de três formas de conhecimento: a) o linguístico (palavras, sintagmas); b) o textual (conceitos – narração, exposição e descrição); o enciclopédico (conhecimento de mundo).

Ao entendermos a recriação desse sentido ou coerência para o texto, Kleiman (1993) pressupõe duas tarefas fundamentais: o estabelecimento de objetivos para a leitura (responsável pela interação) e a formulação de hipóteses (jogo de adivinhação).

Para essa autora, o autor se faz presente no texto não só em termos de organização formal dos elementos referenciais do texto, como também por meio de outras marcas formais que o leve a se posicionar diante desse referente, são eles: a articulação dos temas; a utilização de expressões que indiquem o grau de comprometimento do autor; as adjetivações, nominalizações, expressões qualificadoras e críticas.

Finalmente, ao partirmos da interação autor/leitor/texto numa atividade de leitura, podemos citar, por meio de estudos desta autora, alguns objetivos metodológicos para aquele professor que defende ser a leitura uma atividade de interação. São elas: a) estruturação semântica - compreensão do texto de forma global; b) construções lógicas- reconhecimento das estruturas coesivas lógicas do texto; c) marcação de conexões lógicas- ensinar aos alunos a importância dos marcadores coesivos; d) modalização- expressões indicadoras da presença do autor; e) polifonia- presença das diferentes vozes, além da do autor.

Nessa visão, o ato de ler tem por objetivo maior recuperar o sentido de um texto, bem como, as intenções do autor e a recuperação dessas intenções é que caracterizam, enfim, o aspecto pragmático dessa abordagem de leitura, cuja interação é o elemento principal.

Enfim, no modelo interacionista, com base em Levy (1979), a leitura ocorre num processo interativo entre leitor-autor-texto, pois ela opera por meio da ação e reação do leitor, de marcas formais deixadas no texto (coesão), que possibilitam acessar opinião do autor, isto é, quais as razões que levaram o autor ao dizer o que disse e de que maneira disse (KLEIMAN, 1993).

O papel do leitor, segundo esse modelo, é o de reconstruir o texto ou recuperar o seu verdadeiro sentido, sendo assim, para Kato (1986, p. 71), o bom leitor é aquele capaz de percorrer as mesmas marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação das próprias ideias. Para ela, ler é visto como uma interação entre o leitor e o autor, e o texto por sua vez, forneceria as pegadas das intenções do autor.

Partindo do pressuposto de que a leitura seja um processo de interação, e analisando a situação de leitura na escola, consideramos que algo a mais que apenas a interação com o texto (aspectos linguísticos) é preciso ser feito para que consigamos formar o leitor, talvez seja necessária a mediação mais sistemática do professor, levando em conta outros fatores que não sejam apenas o linguístico.

3.3 Ler é Engajar-se: uma abordagem Político-diagnóstica

Observamos que no decorrer da década de 60 para cá, os conceitos e as formas de leitura foram mudando. Devido a isso, foi necessário buscar diferentes formas de entender a leitura.

Uma dessas formas de entendimento sobre leitura foi a abordagem político-diagnóstica de leitura, denominada, assim, por se tratar de um conjunto de textos que se destaca por seu

caráter detector e denunciador da situação desfavorável de leitura no Brasil, pudemos observar isso nos textos dos primeiros anos da década de 1980, quando a leitura começa a integrar-se nos espaços da academia (ZAPPONE, 2001).

Muitas obras como as de Paulo Freire (1982), Ezequiel Theodoro da Silva (1988) e muitos outros autores passaram a discutir a leitura no âmbito escolar e social. Primeiro, partindo do ponto de que a educação e a ideologia pudessem auxiliar com reflexões em torno de temas que envolvessem a leitura. Depois, uma pesquisa que conseguisse mostrar a leitura que estava em circulação no momento, ou seja, uma leitura meramente decifrativa, que não levava em conta o universo do sujeito leitor e seu conhecimento prévio de leitura.

A base dessa abordagem está ancorada no que podemos chamar de sócio-política, tendo em vista de que a leitura, nesta abordagem, seria uma interpretação crítica e personalizada do que se lê, levando em conta todo conhecimento prévio do sujeito leitor, supondo, a partir daí, que o leitor na posição de sujeito (expressão da Análise do Discurso), não um sujeito passivo, mas de sujeito autor, capaz de concretizar ou construir a significação para um texto, num processo de leitura (ZAPPONE, 2001).

Trata-se, portanto, de uma concepção de leitura influenciada pelas teorias de Freire e da AD, em que ambas mostram a importância da inserção da prática de leitura na esfera social, tanto histórica, quanto ideológica, pois elas se posicionam a favor da competência do leitor não só em termos dos conteúdos referenciais, como também na competência do sujeito enquanto leitor, não de códigos, mas de um leitor capaz de se relacionar socialmente, daí o caráter político dessa abordagem.

A base desta teoria é de que o sujeito-leitor seja capaz de tomar partido, agir criticamente diante do texto e esse movimento está dialeticamente relacionado com a forma de como esse sujeito se situa no mundo. Para confirmar essa filosofia da leitura, Freire enfatiza: “A leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas de certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, transformá-lo por meio de nossa prática consciente” (FREIRE, 1982, p. 27).

A leitura, na visão de Freire (1982), resulta na compreensão crítica do mundo, pois ao tomar consciência da realidade, ela liberta o sujeito-leitor das relações de dominação e de poder do sistema capitalista. Nesse sentido, a emancipação do leitor por meio dessa conscientização do sistema em que ele está inserido, e o faz justamente pela opção política, mas não só em termos de discurso, mas também como exteriorização de uma prática responsiva e de posicionamento diante dos fatos.

Há aqui a introdução da voz do aluno no momento da leitura na escola, que pode não só despertar o aluno ao senso-crítico, necessário para enxergar a si mesmo, em sua sala, em relação ao outro e até na própria sociedade, tanto que o professor pode ser o mediador para essa mudança, sinalizando para os alunos essas diferenças de atitude que segundo Busnardo e Braga (2000, p. 97): “[...] o processo envolve dois distintos tipos de contextualização: o sujeito contextualizando o texto a partir de sua experiência e o professor contextualizando a partir do olhar, de outros referenciais linguísticos, discursivos e ideológicos”.

Freire e esses autores deixam claro o papel da escola e, sobretudo, do professor na luta contra o autoritarismo e da opressão: a educação deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história, em que devemos ser todos sujeitos (BUSNARDO; BRAGA, 2000, p. 111).

A concepção de educação e leitura de Freire é política e tem por objetivo desenvolver a ética, a justiça social e a liberdade, por isso essa linha é denominada político-diagnóstica.

Além das ideias de Paulo Freire, podemos citar como fundamento teórico para esta abordagem, as formulações teóricas de Silva (1988), que trazem como pontos de partida a escola, lugar em que a valorização da atividade de leitura, tanto no contexto escolar, como fora dela, deve ser levada em conta e ele faz uma crítica categórica, quando afirma que a leitura não se faz presente na escola, e quando o faz, esse processo se dá de forma descontextualizada.

O autor faz a crítica por acreditar que a escola sacraliza o texto impresso destituindo-o dos questionamentos e interlocução do leitor, ou seja, como se o texto contivesse verdades inquestionáveis, visto apenas como objeto de decodificação, aceitos tanto pelo professor, quanto pelo aluno. Segundo, por a escola não estabelecer objetivos mais concretos para a leitura, ficando só na superficialidade, ou seja, um ensino de leitura reprodutivista, que se consideram como corretas, apenas ideias do professor ou do livro didático.

Dessa forma, a leitura não proporciona discussão do que foi lido e, além disso, é imposto ao aluno pontos de vista pré-determinados tanto pelo professor, quanto pelo livro didático (ZAPPONE, 2001, p. 51).

Como forma de entender o que acontece na escola quanto ao ensino de leitura, Silva (1988) nos mostra que a causa desse tipo de ensino de leitura se justifica pela presença da censura, problema ainda característico de nossa sociedade.

Outro motivo para justificar essa descontextualização da leitura na escola está na ausência de objetivos concretos para a leitura e para encontrar caminhos para esse problema. Esse autor sugere que os educadores tenham primeiro o conhecimento do perfil, ou seja, do

tipo de homem que se quer formar e que objetivos se pretende alcançar com o processo de formação do leitor, tanto que Silva assinala em sua concepção:

[...] a leitura caracteriza-se como um dos processos que possibilita a participação do homem na vida em sociedade e por ser um instrumento de aquisição de transformação e produção do conhecimento, a leitura, se acionada de forma crítica e reflexiva dentro ou fora da escola, um trabalho de combate à alienação e da realização da liberdade nas diferentes dimensões da vida [...] (SILVA, 1988, p. 24).

A concepção apresentada por Silva sobre a leitura é fundamentada no aspecto político, pois assim como Freire, pensa-se o ato de ler como uma estratégia de desvelamento das formas de dominação social e de conscientização do leitor sobre a questão de uma ideologia dominante: a leitura seria uma estratégia de libertação das estruturas autoritárias (FREIRE, 1982, p.31.).

Assim, essa abordagem, ancorada no aspecto político-ideológico-social, de acordo com Silva (1988), deixa claro dois papéis importantes para o educador: 1- educar para submeter os alunos à ordem vigente; 2- educar para libertar e transformar a sociedade, emancipando seu aluno. Ambos os papéis enfatizam a valorização do leitor, como instância participante do ato da leitura e partem com base em críticas à referencialidade do texto, enquanto estrutura fechada e dotada de significado, portanto, podemos fechar esta abordagem, afirmando que a leitura não é mera decodificação da escrita, muito menos um processo acabado, mas uma ampliação da prática crítica do leitor, que com base em suas experiências de mundo, constrói um sentido para o que lê.

No entanto, sabemos que tal abordagem não resistiu aos avanços nas pesquisas, partiu-se, então, de um extremo para outro, enquanto as outras abordagens eram muito apegadas ao código, esta exclui quase por completo a questão do código, na expectativa de formar um sujeito emancipado, não alienado.

3.4 Ler é Produzir Sentidos: uma abordagem discursiva

De todas as linhas de pesquisa apresentadas até agora, a abordagem discursiva é a que vai fundamentar esta pesquisa e vai buscar em Coracini (2010), Zappone (2001) noções que norteiem as análises das memórias a serem realizadas no último capítulo.

Essa abordagem critica o caráter interacional da leitura, justamente porque se tem nela a ausência de uma real interação, como enfatiza Coracini (2010, p. 15):

[...] o texto autoriza certonúmero de leituras (inferências autorizadas) e impede ou impossibilita outras, então o texto é ainda autoridade, portador de significados por ele limitados, ou melhor, autorizados; o texto teria assim, a primazia sobre o leitor, que precisa, com competência, apreender o(s) sentido(s) nele inscrito(s).

Essa crítica de Coracini (2010) foi apoiada por Orlandi (1996), deixando claro que essa relação que se dá no momento da leitura, não é uma relação entre o leitor virtual e o leitor real, mas com sujeitos que podem ser o autor, o leitor virtual e outros. Tanto que essas autoras consideram a abordagem interacionista como uma abordagem cognitivo-processual, embora denominada como interacionista.

É sob a égide desses questionamentos sobre a abordagem interacionista que começaram as preocupações sobre a leitura no âmbito da Análise do Discurso. Com isso, surgiu a abordagem discursiva de leitura no Brasil.

A teoria discursiva tem como bases filosóficas o Materialismo histórico, em Foucault (2006) e na filosofia da diferença, tendo como objeto de análise do discurso, a linguagem, de forma a ser apresentada sob outros enfoques, diferente do proposto pela linguística tradicional, pois trata dos processos de constituição do fenômeno linguístico e não meramente de seu produto.

Para Orlandi (1996, p. 17), a linguagem é a ação sobre a natureza e ação concentrada sobre o homem, tanto que ela considera a linguagem como trabalho, produção e o fato de ser trabalho determina a produção da linguagem enquanto parte da produção social.

De acordo com a autora, considerar a linguagem como trabalho, implica dois fatos importantes para a AD: 1- de que a linguagem não é apenas instrumento de comunicação, ela é importante não só como conteúdo, como pelas implicações psíquicas, sociais e ideológicas; 2- de que tornar a palavra um ato social com todas as implicações, conflitos, reconhecimento, constituição de identidade, logo, a linguagem é trabalho e seu uso é um ato social, com todos os desdobramentos que este ato pode gerar.

Orlandi (1996, p. 19) aponta dois processos que articulam a produção do discurso: o processo parafrástico (produzir um mesmo sentido de várias formas) e o processo polissêmico (possibilidades de sentidos diferentes e múltiplos, fruto da linguagem). É importante, num processo discursivo, como ato social, levar em conta as condições de produção, ou seja, o conhecimento da situação de comunicação que envolve elementos como: interlocutores, situação sócio-histórico-ideológica, o acontecimento em si.

A Análise do Discurso não trabalha com a distribuição segmental, mas com recortes que são denominadas unidades discursivas. Ela não descreve a função, mas o funcionamento, já que considera o discurso como parte de um mecanismo em funcionamento, dentro de um

determinado lugar no interior de uma formação social. Esse funcionamento diz respeito à estruturação de um discurso por um falante determinado, para um interlocutor determinado e com finalidades específicas.

Nessa perspectiva teórica, a leitura é concebida como um processo discursivo em que atuam dois sujeitos, o autor e o leitor, que juntos produzem sentidos e cada um desses sujeitos se insere num momento sócio-histórico, ideologicamente constituídos. Assim sendo, cada um deles vai produzir sentido sempre a partir de situações histórico-sociais e ideológicas determinados (ZAPPONE, 2001).

Esses sentidos produzidos por ambos os sujeitos são determinados por formações discursivas, inscritas dentro de determinadas formações ideológicas:

A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada (isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada, determina o que pode e deve ser dito). A formação discursiva é, enfim, o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito (ORLANDI, 1996, p. 58).

Nessa visão teórica, o texto é uma forma de articulação da linguagem não mais tomado como uma unidade de sentido pré-estabelecido, já que os sentidos não se inscrevem nele, mas nos sujeitos determinados pela situação sócio-histórica e, dessa forma, eles produzem sentido(s), pois sem o leitor e sem uma instância que possa produzir sentidos, esses não têm como significar por si só, pois segundo Coracini (2010, p. 17): “[...] os textos independentemente das convenções partilhadas, independentemente da formação discursiva, são conjuntos amorfos de sinais gráficos, incapazes de reter sentido fora do jogo linguístico, fora do universo de discurso”.

Em síntese, não é o texto que determina a leitura, como se viu na abordagem pragmático - processual, mas o leitor, que é inserido em determinado contexto histórico - social e, por sua vez, pertence a uma formação discursiva, que também é determinada por certa formação ideológica, logo, a leitura é produzida. Nesse sentido, Orlandi (1996) argumenta que a leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significante, tanto que leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo.

Ela afirma, ainda, que a leitura se refere a três áreas básicas do conhecimento: à linguística, à pedagogia e à sociedade, principalmente, no sentido de que cada uma dessas áreas deve evitar alguns reducionismos a que têm submetido a leitura. Diante do fato de que a leitura é produção de sentido, a AD procura investigar o processo e as condições da produção do sentido:

Leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. No momento em que se realiza o processo da leitura, se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico (ORLANDI, 1996, p. 38).

Dessa forma, a autora nos apresenta outro grande problema da relação escola e leitura, em que ocorre a supervalorização da linguagem verbal em detrimento de outros tipos de linguagem com os quais os alunos convivem, a escola ainda exclui as práticas de linguagem que não são legitimadas por ela e, por isso, só considera o que o aluno lê na escola e nunca o que ele lê fora dela. Logo, a imagem de leitor escolarizado é a do indivíduo, cujas outras formas de linguagem, bem como, as leituras, extraclasse, são pouco consideradas e, quando consideradas, são as sugeridas pela escola.

Ao pensarmos a leitura, sob a perspectiva discursiva, notamos que toda leitura tem sua história, seu sentido textual é variável, de acordo com as condições em que lhe foram produzidos os sentidos e que fatores podem influenciar a historicidade da leitura, Orlandi (1996, p. 35) enumerou como fundamentais: as condições de produção (sociais, históricas e ideológicas); as relações de intertextualidade de um texto com outros; a história de leitura do leitor (arquivo-memórias de leitura).

Para ela, o conhecimento desses fatores é que produz a história das leituras e implica algumas consequências pedagógicas: a) evitar repetição de leitura e proporcionar leituras novas; b) organização curricular por parte do professor levando o aluno a trabalhar sua própria história de leitura - arquivos pessoais enquanto leitores. Portanto, a autora situa o sujeito-leitor na história em relação ao texto, podendo passar de um sujeito a outro, procurando evitar o assujeitamento do leitor.

A leitura, nesta perspectiva teórica, trabalha na tentativa de compreender um processo de significação específico, que é aquele que se instaura no momento da leitura, esta abordagem de leitura tem sua inserção no mundo prático, na medida em que problematiza, questiona e até sugere mudanças pedagógicas em relação ao encaminhamento teórico que dá às questões de leitura no interior da escola (ZAPPONE, 2001).

A leitura, assim como proposta pela AD, tematiza a questão do sujeito-leitor, elemento que possui uma história de leitura, fala, ou lê a partir de uma formação discursiva – o que nem sempre é levado em conta pela escola, o professor é elemento constitutivo no processo de produção de sentido, que, com certeza, é de responsabilidade do ambiente escolar (ZAPPONE, 2001).

Dessa forma, temos também o modelo discursivo - desconstrutivista, fundamentado pela AD de linha francesa de Pêcheux (1988), Foucault (1986) e Derrida (1988), em que a leitura ou produção de sentido só pode ser determinada pelos sujeitos submersos numa determinada situação sócio-histórico-ideológico em determinadas condições de produção, que, por sua vez, se constituem de imagens discursivas que habitam os sujeitos, cujo caráter fundamental que constitui este tipo de investigação, se dá com base em mecanismos discursivos responsáveis pela estrutura frasal do texto, a partir da imbricação do linguístico e do social, portanto, esse é o aspecto importante desta abordagem, não fica presa somente ao linguístico e nem somente ao social, parte do linguístico, levando em consideração todos os aspectos sócio-históricos-ideológicos que envolvem leitor, autor e texto.

Nesta pesquisa, assumimos a leitura na perspectiva discursiva, a leitura será vista como produção de sentidos, levando em consideração alguns fatos: conceber a leitura como algo que é produzido, sendo assim, possível de ser trabalhada e não só ensinada; a leitura tanto quanto a escrita faz parte do processo de construção, instauração dos sentidos; o sujeito leitor tem suas individualidades e sua história; tanto o sujeito quanto os sentidos são atravessados pela história e pela ideologia; há múltiplos e variados modos de leitura; a nossa vida de leitores, escolar, acadêmica está relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social; o modo de leitura organiza a relação dos leitores com o texto, por isso, vejamos como cada modo de leitura organiza essa relação (ORLANDI, 1996, p. 184):

- A - o que tem relevância para o leitor é a relação do texto com o autor- o que o autor quis dizer?;
- B - a relevância é a relação do texto com os outros textos - leitura comparativa;
- C - a relevância é a da relação do texto com seu referente- o que o texto diz de x;
- D - a relevância é a da relação do texto com o leitor- o que você leitor entendeu?

Em suma, defendemos o princípio de que todas essas questões de Orlandi (2005) precisam ser levadas em consideração no momento da leitura, é necessário desconstruir a racionalidade do texto, suas estruturas e conceitos de verdade e, ainda, buscar como se manifestam esses regimes textuais na materialidade linguística. Desse modo, entendemos que não existe um modelo fixo para a leitura, pré-determinado, tudo dependerá da abordagem que se queira seguir e dos conceitos singulares que se queira acreditar como verdade e da situação em que o sujeito leitor se encontra.

3.5 Os múltiplos olhares sobre os tipos de leitura e de leitor: a leitura escolarizada

Quando falamos dos tipos de leitores e das leituras possíveis, logo vem a constituição histórica, do sujeito-leitor, sua caracterização e a relação estabelecida entre as instituições de ensino e esse sujeito, marcando assim os diferentes modos de se concretizar a leitura e a interpretação.

De acordo com Orlandi (1988) são nas práticas discursivas que o sujeito leitor produz seu imaginário e conseqüentemente o da leitura. Dessa maneira há uma falsa ideia daquilo que pode ou não pode ser lido.

Para AD o que é relevante é a capacidade de se avaliar não só a teoria que envolve a leitura, como também, a metodologia na compreensão de um leitor e as implicações que a leitura pode trazer para esse leitor: a produção de sentidos, a formação social, bem como, o modo particular e singular de interpretação própria da escola.

As condições que envolvem a leitura e o leitor e a situação imaginária que concerne, principalmente, a instituição escolar, o professor, o aluno, o livro pode estar relacionada ou não a uma situação específica ou a contextos mais amplos da leitura.

O discurso escolar, os conceitos de leitura que circulam na escola, questiona a transparência de seus sentidos e dessa forma seus aspectos ideológicos e essa quebra de autenticidade pode ser marcada por termos como prova, teste, avaliação, interpretação, com isso o aluno tem que provar que leu, submetendo-se à práticas avaliativas e das obrigações escolares.

No discurso escolar ocorre a simulação de discursos outros que o constituem, ou seja, o discurso escolar apresenta um exterior específico. É esse efeito de simulação que queremos analisar, tendo em vista as diferentes práticas de leitura aí em jogo (ORLANDI, 1996, p, 27).

Para formação do leitor o ensino da gramática tem importância, na medida em que este é orientado para concretização de leitura, de acordo com os procedimentos de legitimação dos textos orais, literários e as respostas para eficiência ou não da gramática na prática da leitura dependem da consideração da gramática e das conseqüências que trará ou não para as práticas de leitura (ORLANDI, 1996).

De acordo com Orlandi (1996), a leitura do aluno é julgada, avaliada pelo professor e esse julgamento institucional regula a leitura dos alunos, afetando desde a imagem dele na sala de aula, sua afetiva aprovação escolar e principalmente fora dela. Os alunos leitores para obterem boas notas, devem se inteirar das estratégias de leitura adequadas.

Entre a avaliação escolar e a leitura o aluno fica na posição de leitor intermediário, pois depende da instituição escolar para obter os benefícios decorrentes e dessa forma assume o discurso escolar, aqui provar que leu significa silenciar a própria leitura e aderir à leitura do outro, sem um distanciamento crítico.

No âmbito escolar, o espaço da sala de aula é visto pelos alunos, de forma equivocada, ou seja, o lugar onde eles retiram livros para ler, em oposição às bibliotecas públicas, onde só há livros para fazer pesquisa.

Além da leitura vista de forma institucionalizada, outro aspecto que interfere na formação do leitor são as condições tecnológicas que modificam as relações dos leitores com os textos e elas vêm sendo introduzidas, em diversos domínios do saber, como no caso os modelos interativos do software, dos “e-mails”, dos “MSNs”, enfim as condições das tecnologias e as condições de leitura que podem proporcionar conflitos caso essas mudanças não sejam adequadas, principalmente pela escola.

O perfil da escola pública no Brasil tem se caracterizado, no mais das vezes, pelo aspecto de ensino de massa, homogeneizado, imagem produzida pela política educacional e pelas condições econômicas em vigor em nosso país (ORLANDI, 1996, p. 39).

A problemática de leitura do enfoque escolar nos leva a perceber o contexto escolar em relação a outros aspectos ideológicos envolvidos na própria instituição. Considerando o discurso do leitor e a sua construção emtipos como:

- a) O leitor visto com uma posição vazia, aqui senhor não se leva em conta a história do sujeito-leitor, que é constituído e moldado pela instituição.
- b) O leitor como agente da leitura, edificador de sua história de leitura, ele se constrói livremente.
- c) O leitor estrategista, aquele que precisa conhecer as orientações interpretativas em jogo e com elas lidar, instaura aqui um discurso de resistência e anti-dominação e ao mesmo tempo de inserção na instituição (ORLANDI, 1996, p.45).

A autora finaliza dizendo que o bom leitor é aquele que sabe que há outras leituras (ORLANDI, 1996, p. 45).

O ato de ler é um processo complexo e abrangente; é um processo de compreensão e inteligência do mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra, por isso com base em Umberto Eco (1979) e Bakhtin (1978) podemos afirmar que o leitor se institui no texto em duas instâncias: na primeira delas é nível pragmático em que o texto funciona como um objeto veiculador de uma mensagem. Estar atento em relação ao destinatário, mobilizando estratégias, que tornem possíveis e facilitem a comunicação, é na visão bakhtiniana, a

presença do outro, na figura do destinatário, e se instala no próprio movimento de produção do texto na medida em que o autor orienta sua fala tendo em vista o público alvo selecionado.

Tem-se, ainda, o outro na figura do interdiscurso, do diálogo que todo texto trava com outros textos. Cabe, segundo eles, mobilizar seu universo de conhecimento para dar sentido, resgatar essa interdiscursividade, a fonte enunciativa desses outros discursos que atravessaram o texto; na segunda no nível linguístico, o texto para o leitor é uma potencialidade significativa que se atualiza no ato da leitura, levado a efeito por um leitor instituído no próprio texto, capaz de reconstruir o universo representado a partir das indicações, pistas gramaticais, que lhe são fornecidas. É o movimento da leitura, o trabalho da elaboração de sentidos que dá concretude ao texto.

O leitor situa-se, portanto, num espaço ambíguo entre a disseminação de sentidos possíveis e as restrições inscritas nos artefatos que organizam o texto e ainda em Eco (1979, p. 40), todo trabalho de leitura pressupõe estar atento à dialética entre forma e abertura, entre obra e intérprete.

Para Brandão e Micheletti (2001, p. 21) baseando-se nas palavras de Umberto Eco (1979), a dupla leitor/ autor vem confirmar a importância do diálogo entre eles, autor e leitor virtual, e a partir daí esboçar o perfil do leitor crítico: não é apenas um decifrador, decodificador da palavra, mas de recriador de sentidos implícitos; ele cooperativo, na medida em que deve ser capaz de constituir o universo textual a partir das indicações que lhe são fornecidas; é produtivo, na medida em que, refazendo o percurso do autor, trabalha o texto e se institui em um co-enunciador; sujeito do processo ler e não objeto, receptáculo de informações.

Diante das abordagens acima, conclui-se que a leitura é um exercício de cidadania, exige um leitor privilegiado, de aguçada criticidade e dessa forma mobiliza os conhecimentos prévios do leitor e cabe à escola o desafio da formação desse leitor.

Em contraponto ao leitor crítico existe ainda o leitor consumidor, cabendo a ele o papel passivo e na escola ainda predomina a razão institucional em que educar é depositar conhecimentos apenas, mas daí a importância da leitura como formadora de sentidos e transformadora e adaptadora da vida pessoal e social desse leitor.

Se formos analisar os tipos de leitura e de leitor desde aquele visto pela AD, visto por Orlandi (1996), até os conceitos mais modernos, podemos questionar: Quem é o leitor do século XXI? Para responder temos que perceber que os modos de ler se modificaram no decorrer dos tempos, pois a prática de leitura sofreu e vem sofrendo inúmeras transformações, o que observamos hoje são hábitos e comportamentos de leitura bem diferentes no cotidiano

do leitor. Enquanto uns estão no Messenger lendo e mandando mensagens, outros estão nas redes sociais, em lugares inusitados postando fotos e mensagens, embora muitos leitores ainda preferem ler o velho e tradicional suporte de leitura, o livro impresso, já lidos em locais silenciosos e calmos como bibliotecas e jardins.

Na obra “Navegar no Ciberespaço”, de Santella (2004) podemos encontrar muitas respostas para as diferentes definições de leitores contemporâneos: o leitor contemplativo, o também conhecido como o da era do livro impresso e da imagem fixa, que se isenta de situações mundanas para se concentrar na leitura; o leitor movente, aquele que surge após a Revolução Industrial e vai até o final do século XX, é o leitor do mundo em movimento dinâmico, aquele que viu as informações das locomotivas até os jornais; o leitor virtual, o leitor que surge nas últimas décadas do século XX e XXI, a era da tecnologia, do acúmulo de informações, despejadas pelos espaços multimídia de informações instantâneas.

As habilidades desse último desprendem em grau podem ser parecidas com todas as competências pertinentes aos outros dois tipos de leitores, por isso a escola precisa, como instituição formadora de cidadãos, acompanhar e dar respaldo a esses interlocutores da sociedade, os leitores.

Enfim, escutar, olhar e ler de modo singular esse leitor multifacetado é buscar os fios que conduzem a elaboração dos diferentes tipos de leitor, os caminhos e condições de produção para a formação e identidade desses leitores, em especial o leitor escolarizado.

4 PERFIL DO LEITOR: UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE

A identidade está relacionada ao caráter da mudança na modernidade, em particular, ao processo de mudança conhecido como globalização e seu impacto sobre a identidade cultural.

(HALL, 2006, p. 14)

Consideramos que os livros contêm a memória da humanidade, portanto, são fundamentais na formação do leitor. Para isso, a escola tem sido uma das maiores mediadoras entre o aluno e o mundo da leitura; ela tem como uma das principais metas propiciar condições para que a formação do leitor se efetive, o que é fundamental na formação humana do sujeito sempre em constituição de identidades.

Entretanto os livros por si só não conseguirão formar leitores e muito menos tirar os sujeitos das situações de opressão e alienação. Entretanto, podem ser instrumentos de intervenção na mudança da realidade desses sujeitos, por isso a importância de se investir na formação do leitor. O investimento na prática de leitura pode levar o sujeito leitor a uma reelaboração de sua maneira de pensar e ver o mundo, o que pode colaborar na redefinição da identidade desse sujeito.

Sabemos que as questões identitárias estão sendo discutidas, tanto na área da linguagem, quanto na área das Ciências Sociais. Segundo essas teorias, as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades, o indivíduo moderno não é mais o senhor todo poderoso, uno, é um sujeito dividido, até, então, visto como sujeito unificado. (HALL, 2006)

O problema identitário, mencionado por Hall (2006), é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, responsável pelo deslocamento das estruturas e processos centrais das sociedades modernas, o que abala o quadro estável desse sujeito no mundo social.

Para Hall (2006, p. 9), as identidades modernas estão entrando em colapso, por haver um tipo diferente de mudança estrutural que está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Segundo esse autor, está havendo uma fragmentação não só das paisagens culturais de classe, como também, de gênero, sexualidade, etnia, raça, enfim da nacionalidade, que no passado, tinha uma sólida localização como sujeito social.

Essas transformações sociais vêm mudando as identidades. Esse deslocamento é denominado por Hall como descentralização do sujeito, tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo.

O nosso mundo pós-moderno vem desde o Iluminismo que fundamentou a nossa existência como sujeito humano. E Hall define a identidade sob a égide de três concepções distintas:

- a) O sujeito do iluminismo – concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo centro é o interior [...]
- b) O sujeito sociológico - refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo é o interior do sujeito, não era autônomo e autossuficiente, mas formada relação com outras pessoas importantes para ele [...]
- c) O sujeito pós- moderno – aquele sujeito conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial e permanente- “celebração móvel”, formada e transformada, cujo sujeitos são representados ou interpelados nos sistemas culturais [...] (HALL, 2006, p. 11, 12, 13).

A visão na AD, aproxima o caráter de sujeito clivado, dividido e a questão histórico-social trazido pela inconsciente do sujeito. Assim, o sujeito previamente vivido tendo uma identidade unificada e estável, tornou-se fragmentado, composto não por uma, mas por várias identidades, muitas vezes contraditórias. Por isso, a identidade unificada, completa, segura e coerente, tornou-se, na pós-modernidade, uma fantasia.

A modernidade tardia está ligada ao fato de que o caráter de mudança tem estreitado laços com a globalização e seu impacto sobre a identidade cultural, em outras palavras essa mudança tem caráter muito específico e segundo Marx e Engels (1973, p. 70):

[...] é o permanente revolucionar da produção e o abalar ininterrupto de todas as condições sociais, a incerteza e os movimentos eternos [...] Todas as relações fixas e congeladas [...] são dissolvidas, todas as relações recém-formadas envelhecem antes de ossificar-se. Tudo que é sólido se desmancha no ar [...].

As sociedades modernas, dessa maneira, são sociedades de mudança constante, rápida e permanente. Para definir bem esse conceito Giddens (1990, p. 37-38) faz uma distinção entre sociedade tradicional e sociedade moderna:

Nas sociedades tradicionais, o passado é venerado e os símbolos valorizados, porque contém e perpetua a experiência de gerações; na sociedade moderna, em contraste, não é definida apenas como experiência de convivência, com a mudança rápida, abrangente e contínua, mas é uma forma altamente reflexiva de vida.

Nessa última, a sociedade moderna, o mais importante são as transformações do tempo e do espaço e o que ele chama de desalojamento do sistema social – a extração das relações sociais dos contextos locais de interação e sua estruturação ao longo do tempo. Essas

transformações na modernidade de acordo com Giddens (1990) são mais profundas do que a maioria das mudanças anteriores, ou seja, do passado, isso tanto no plano da extensão quanto no plano da intensidade.

Hall (2006) explica que as sociedades da modernidade tardia são caracterizadas pela diferença: elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes posições de sujeito. Se esse tipo de sociedade não se desintegra totalmente, não é porque é unificada, mas porque, justamente esses diferentes sujeitos podem se articular conjuntamente e essa articulação será parcial, tanto é verdade que essa estrutura permanece aberta, sem essa parcialidade não haveria história.

Esse autor desarticula as identidades estáveis do passado, mas também abre possibilidade de novas articulações, ou seja, parte da identidade que permaneceu e se junta com a nova identidade que surgiu.

A questão da identidade fluiu com base no jogo de identidades que se opõe e suas consequências políticas, sociais e culturais tanto fora como dentro de grupos estabelecidos; nenhuma identidade singular, as pessoas não identificavam mais seus interesses pessoais, mas os sociais; as identidades eram vistas como uma espécie de paisagem política fraturadas por identificações rivais e deslocantes; a identidade mudava de acordo com a forma como o sujeito era interpelado ou representado, tornou-se, portanto, politizada.

As concepções mutantes, do sujeito humano, é vista como uma figura discursiva, cuja forma unificada é a identidade racional pressupostas tanto pelos discursos do pensamento moderno, quanto pelos processos que moldaram a modernidade, sendo lhes essenciais.

A ideia de que as identidades eram plenamente unificadas e coerentes é que agora se tornaram totalmente deslocadas, é uma forma altamente simplista de contar a história do sujeito leitor moderno.

A visão do descentramento, a conceptualização do sujeito moderno mudou em três importantes pontos estratégicos e essas mudanças sublinham a afirmação básica de que as conceptualizações do sujeito mudam e, portanto têm uma história.

De acordo com Hall (2006, p. 24-5) o “sujeito moderno emergiu de um momento particular (seu nascimento) e tem uma história, segue-se que ele também pode mudar e, de fato, diante de certas circunstâncias, podemos contemplar sua morte”. O que ele quis dizer com isso, é que a modernidade fez surgir uma nova e decisiva forma de identidade, a do individualismo, as transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas.

Outro tipo de sujeito, o da mesmidade de um ser racional, que segundo Locke (1967) é uma identidade que permanecia a mesma e que era contínua com seu sujeito, ou seja, a identidade da pessoa ou do sujeito alcança a exata extensão em que sua consciência pode ir para trás, para qualquer ação ou pensamento passado.

4.1 Discurso: a construção da identidade nas narrativas – entre a memória e o silenciamento

A construção social do sujeito está situada em circunstâncias sócio-históricas particulares e é mediada por práticas discursivas específicas, nas quais cada sujeito leitor está posicionado em relação a sua situação de poder.

A visão de discurso como construção social da identidade é vista como estando sempre em processo, pois independe da realização discursiva em circunstâncias particulares: os significados que os participantes dão a si mesmos e aos outros engajados no discurso. Diante desse raciocínio Hall (2006, p. 222) indica “ao invés de pensarmos sobre a identidade como um fato concluído [...] devemos pensar sobre identidade como uma produção, que nunca está completa, que está sempre em processo, sempre constituída dentro e não fora da representação, isto é, do discurso” ele diz ainda que “as identidades não são fixas, mas complexas, diferenciadas e constantemente reposicionadas”.

Moita Lopes (2002, p. 35) diz que, no discurso, os sujeitos participantes são mais aptos a definir a construção social de identidades e cita Johnstone (1993) para confirmar que a identidade é o que você pode dizer, que você é de acordo com o que dizem que você é”. Assim pode-se dizer também que as identidades não são propriedades dos indivíduos, mas sim construções sociais, suprimidas ou promovidas de acordo com os interesses políticos da ordem social dominante.

Hall (2006) afirma que as pessoas têm identidades sociais múltiplas na sociedade e essas mesmas pessoas são inscritas em práticas discursivas diferentes por meio de identidades sociais diferentes e contraditórias. As identidades sociais dos sujeitos são estruturadas, portanto, como uma língua, no sentido de que podem ser articuladas em um conjunto de posições contraditórias de um contexto discursivo ao outro.

Em resumo, as identidades sociais são construídas no discurso e por isso, essas identidades não estão nos indivíduos, mas emergem na interação entre os indivíduos, agindo em práticas discursivas particulares nas quais nos posicionamos. Logo, a ideia de que as

identidades estão sujeitas a mudanças, isto é, podem ser reposicionadas. (LOPES, 2002, p. 37).

Os problemas da modernidade e o imediatismo em que nós seres humanos vivemos, levaram estudiosos ao crescente interesse por depoimentos, testemunhos e textos autobiográficos. Isso mostra que o gênero memorialístico, complexo e abrangente, até pouco tempo banido não só do cânone literário, como de outros espaços em que se encontra as histórias narradas, finalmente, espaço em cursos de pós-graduação, livrarias, editoras comerciais e universitárias. Certos termos antes usados somente por intelectuais, começam hoje a fazer parte do cotidiano daqueles, que de uma forma ou de outra, se preocupam com o registro de imagens e recordações recentes ou remotas, isoladas ou em grupo.

Para melhor entendermos o movimento de sentidos do termo Memória, buscamos em Coracini (2011), primeiramente, a autora traz um conceito da visão positivista, em que memória refere-se a toda capacidade cognitiva de reter ideias, de recordar e até mesmo de relatar a própria vida ou de alguém. O segundo conceito refere-se à palavra memória pluralizada “memórias” remetendo ao sentido das memórias dos escritores, lembranças de uma vida, como exemplo Memórias Póstumas de Brás Cubas. O terceiro conceito refere-se à ideia de celebridade, pessoas que ficam retidas nos arquivos das pessoas vivas. O quarto conceito, de acordo com o senso comum, significa aquele ser inteligentemente privilegiado. O quinto conceito e último refere-se ao novo, ao moderno, hoje apontado para a cisão do sujeito próprio da pós-modernidade, como exemplo, podemos citar os *blogs* para justificar essa questão de sempre ser lembrado.

Na verdade, de acordo com Coracini (2011, p. 25), nunca se testemunhou tanta necessidade de deixar, ainda que ilusoriamente, traços de si num mundo que é de todos e de ninguém. O retorno à própria história, a si mesmo para escapar do esquecimento. Por isso, o campo acadêmico passou a se interessar pelos estudos da memória.

As perspectivas teóricas próximas à área de estudos da linguagem são perspectivas que atravessam a história, a filosofia, a psicanálise, a linguística e a análise de discurso, dando importância aos traços de si, falar de si, dizer-se, envolvendo-se e como tudo isso exige a memória, o passado se faz presente, num movimento que se faz presente, lançando-o para o futuro.

Outra perspectiva do estudo teórico da memória traz rápidos e curtos momentos da história de vida parcial, narrativa de si, aspectos que pertencem ao sujeito sem lhe pertencer, envolvendo memórias e acontecimentos.

Como sabemos, o gênero memória há muito se relaciona com a escritura e se realiza pela linguagem verbal (oral ou escrita) ou, ainda, por outros tipos de linguagem, auditiva, pictórica. Com o tempo, pela necessidade de comprovação da palavra e pelo fato de que as palavras, o vento leva e, ainda, pelo momento que vivemos, em que o sujeito de direito garante a confiabilidade na crença, no registro, hoje, portanto, é a assinatura que garante a confiabilidade.

Para entender isso e como se dá o processo da memória, citaremos os diferentes tipos de abordagens em que ela se concretiza de acordo com a situação. Na abordagem histórica, Le Goff (2003/2007), enfatiza tudo que diz respeito ao povo, à nação, o que significa afirmar que é a memória coletiva, que toma como decurso o tempo, que se vê priorizada, ainda que, na Nova História, a linearidade cronológica não seja mais o seu fio condutor.

Na abordagem psicológica, entra a ciência que tenta compreender a inteligência humana, nessa visão da psicologia cognitiva, a memória tem relação com o comportamento, individual e social, e com o desempenho cognitivo, estuda a cognição a partir da organização da informação cognitiva, ou seja, esse campo trata do modo como as pessoas percebem, aprendem, recordam e pensam sobre a informação, ou ainda, o modo como processam a informação. (STENBERG, 2000, p. 22). Enfim, a memória como retenção do conhecimento é a base da abordagem psicológica.

Na abordagem discursiva, temos a ideia de memória como lembrança ou recordação de algo que se supõe ter realmente acontecido para a constituição dos sujeitos e dos discursos é uma forma de o sujeito se dizer e dizer o mundo. Ela é constituída por esquecimentos, atravessada por gestos de interpretação, pois enfatiza esse esquecimento. Tanto que o que diz respeito a essa abordagem, diz respeito à existência histórica do enunciado no seio das práticas discursivas, já que o sentido é sempre construído na historicidade, que marca a relação com a linguagem.

Quando falamos em memória, em Análise de Discurso, remetemo-nos ao interdiscurso. Segundo Pêcheux (1988), o interdiscurso define o dizível, remetendo o sujeito a uma filiação de dizeres outros, a partir do já dito. Para ele, o interdiscurso se manifesta na superfície linguística, mas deixa marcas no intradiscurso (no fio do dizer) como forma de heterogeneidade constitutiva, o já dito, o dizer alheio. Na AD, o sujeito é atravessado pelo inconsciente, memória discursiva que remete à historicidade desse sujeito.

Na abordagem psicanalítica, a memória que interessa à psicanálise é distinta da memória que falam os psicólogos, que mostram seu mecanismo enquanto experiência contínua da reação à realidade como fonte de excitação. Para Khel (2001, p. 13), a memória é

aquilo que se inscreve no corpo, a partir da intervenção do outro e, assim, permite que o sujeito saiba quem é ele.

Na última abordagem, a desconstrutivista, a memória se faz de história e ficção, pois cada vez que lembramos o passado, ou acreditamos fazê-lo, nós o transformamos, nós o inventamos ou a ele acrescentamos novos traços, novos fios que, acreditamos, estavam esquecidos e apagados. Derrida (1995, p. 88) discute a questão da memória, relacionando-a ao testemunho-ficção, afirmando que testemunhar implica em dizer a verdade, jurar, comprometer-se, mas o que é verdade senão a interpretação, tradução do que se presenciou a partir de uma subjetividade que, necessariamente, não repetirá o testemunho de outros?

Enfim, podemos concluir com Coracini (2011) que a memória é estruturada por três aspectos diferentes: em primeiro lugar, nas três visões, a memória se faz também no esquecimento; em segundo lugar, a memória se faz no e pelo outro; em terceiro e último lugar, a memória é, ao mesmo tempo, social e singular.

O termo memória em suas acepções mais comuns é tomado como as lembranças, reminiscências, recordações de experiências passadas que um indivíduo é capaz de conservar no plano do consciente. Na área de história, a memória é tomada como tudo que um indivíduo é capaz de se lembrar; o que ele deixa de se lembrar, não é memória (BOSI, 1970).

Diferentemente desta perspectiva, Coracini (2011, p. 357) comenta que “[...] uma noção de memória compreende não apenas o que um indivíduo se recorda, mas também o que ele se esquece pelas falhas nas lembranças”, para ela, o indivíduo se constitui em sujeito sócio-histórico e, por isso, ideologicamente é afetado e constituído pelo inconsciente.

Nesta pesquisa, adotaremos o conceito de Memória Discursiva, a memória como constituição do sujeito, pois é a partir disso que observaremos a identidade do leitor no decorrer das análises das memórias relatadas, a sua trajetória e, conseqüentemente, seu perfil. A autora Coracini (2011) traz-nos uma reflexão sobre a linguagem e subjetividade, sustentada na questão da memória – lembranças e esquecimentos, e em diversos autores, dentre eles, Freud, que se detém justamente no esquecimento. Para Freud (1996), os esquecimentos de determinados nomes podem revelar tanto a constituição de um desejo do sujeito como certas preocupações imediatas, ligadas a estas também à sua constituição psíquica.

As lembranças, com ou sem erros, são resultados de duas forças contraditórias: uma que insiste em lembrar os eventos e outra que barraria essas lembranças, força essa que funcionaria como uma resistência às lembranças (FREUD, 1996).

A memória comparece como traços, que se distorcem, se desfocam, dado o trabalho do recalque. Segundo Bastos (1999), o traço detém o primado sobre a expressão plástica de que

se reveste a lembrança e esses elos simbólicos governam o trajeto da fantasia inconsciente à lembrança e assim assume a forma visual que ele requer.

Enfim, como bem salienta Coracini (2011, p. 360), desejo e memória vão juntos, pois o desejo inconsciente não é, senão, “o movimento de investimento de marcas amnésicas deixadas pela experiência de satisfação vivida no contato com o outro”, assim as memórias só voltam a fluir quando, em situação de análise, o sujeito pode reavivá-las. Ao narrar as lembranças de sua trajetória de leitura, o sujeito deixa de falar de uma série de outros eventos, construindo uma narrativa de si, que compreende as lembranças e os esquecimentos, por que a memória é composta daquilo que trouxe marcas – boas ou más – e daquilo que ficou apagado, recalcado, silenciado tanto pelo que diz, como pelo que deixa de dizer, dadas as escolhas sintáticas e semânticas (CORACINI, 2011, p. 361).

A questão do papel da memória, na perspectiva discursiva, nos conduz a abordar as condições (mecanismos e processos) nas quais um acontecimento histórico (descontínuo e exterior) é suscetível de vir a se inscrever na continuidade interna, e no espaço potencial exterior de coerência próprio dela.

Pierre Achard (2010) mostra que a memória não pode ser provada, não pode ser deduzida de um corpus, mas ela só trabalha ao ser reenquadrada por formulações no discurso concreto em que nos encontramos. A memória, para Achard (2010, p. 50) acontece sobre a inscrição contraditória do acontecimento: o acontecimento que escapa à inscrição, que não chega a se inscrever; o acontecimento que é absorvido na memória, como se não tivesse ocorrido. Uma questão da memória como materialidade discursiva, seria aquilo que, em face a um texto, surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os pré-construídos, de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

A certeza, então, é de que uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricas, cujo conteúdo seria o de sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disfunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização; um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos.

Enfim, para Pêcheux (1993) a Memória é um composto de outro interno, em remissão a outro exterior, ou seja, ao real histórico como causa do fato de que nenhuma memória pode ser um frasco sem exterior, porque é no exterior que as memórias se concretizam.

Mediante a coleta das memórias de leitura dos alunos do Ensino Médio, pudemos verificar que as memórias constituem-se arquivos vivos da história de cada um deles, ou seja, são depositário das experiências humanas, por trazerem à tona o conhecimento de leitura do

passado. Conforme Freitas (2011, p. 111), por meio do discurso do aluno, podemos não só registrar suas experiências de vida, mas também, marcar suas memórias na história e refletir seus valores, crenças e costumes de uma dada época. Nesse sentido, utilizamos, nesta pesquisa, o conceito de memória discursiva que diz respeito à existência histórica do enunciado no seio das práticas discursivas, já que o sentido é sempre construído na historicidade do sujeito, que marca a relação com a linguagem.

Isso porque consideramos, assim como Bakhtin (2003, p. 396), que não se pode mudar o aspecto efetivamente material do passado, no entanto, o aspecto de sentido, o aspecto expressivo, falante, pode ser modificado, porquanto, é inacabável e não coincide consigo mesmo, (é livre). Será com esse olhar que vamos para as narrativas das histórias de leitura dos sujeitos desta pesquisa, objetivando refletir, entender que leitor temos hoje, que leituras fazem, continuam sendo o mesmo leitor do passado com outras roupagens? Para isso, vamos nos valer da citação de Galeno (2008, p. 23) ao afirmar:

Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todostemos algo a dizer aos outros, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais.

Essa citação nos faz lembrar o quanto não se dá voz ao aluno, se não lhe é dado espaço para dizer, impede-se seu processo de compreensão ativa. Por isso Geraldí (1997) menciona que o nosso aluno entra na escola falando e dela sai silenciado. Isso significa que o processo de interlocução, interação verbal, na qual há sempre um falante e um ouvinte que se alterna não se efetiva em sala de aula.

Nesse sentido, citamos Bakhtin (1992, p. 412), ao afirmar: as palavras alheias tornam-se minhas, perdem as aspas. Por isso a leitura é fundamental, pois por meio dela vamos ampliando nosso repertório, nos apropriando da palavra alheia.

4.2 Um Estudo da Narrativa: linguagem como expressão viva da memória

Entendendo a educação como práxis social e buscando uma teoria que recupere a presença do homem em sua humanidade, professores e alunos não podem ser vistos apenas como aqueles que ensinam e aqueles que aprendem. Eles são sujeitos históricos, são produtores da linguagem, linguagem esta que os constitui como sujeitos humanos e sociais sempre imersos numa coletividade (FREITAS, 2011).

A narrativa não é apenas produto de voz, mas tudo o que foi aprendido na vida social, dessa forma, cabe à humanidade restaurar o sentido da narrativa, no qual a linguagem não mais se esgote nos clichês de uma língua morta. Essa tarefa implica encontrar a História a partir das experiências e da memória fragmentadas, recuperando a capacidade do homem de torná-las comunicáveis em narrativas, como textos que se abrem em suas metamorfoses, nos quais se tecem novas histórias (PALUMBO-LIOU, 1981).

Para Kramer (1996, p. 16), professores e alunos são cada vez mais impedidos de deixar marcas, serem autores de sua própria história. Deixá-los falar, não uma fala qualquer que a escola necessita: não se restringe essa identidade a um perene tagarelar repetitivo, pois não é de palavras apenas que a linguagem está esvaziada, mas de história. Encontrar a identidade narrativa de ambos requer que se puxem os fios não só das experiências enraizadas nos sujeitos como fazem imediatamente a prática, como também os fios do conhecimento construído por múltiplos sujeitos ao longo da história; são as muitas vozes inseridas no sujeito, que ao exteriorizar sua história de vida, inconscientemente o faz.

Bakhtin apregoa que não são palavras apenas que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, agradáveis ou desagradáveis “[...] a palavra é carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1981, p. 95). A palavra é polissêmica, ela tem franjas. Muitas são as vozes que falam em um texto. Os diálogos que se consolidam não são apenas os que se dão imediatamente, como ainda aqueles que remetem às massas enormes de sentidos esquecidos. É urgente agir na escola com linguagem e na linguagem, rompendo com uma concepção de linguagem como “meio de”, como instrumento vazio, passando a entendê-la e exercê-la como expressão viva de experiências vivas, do presente e do passado.

Nesse sentido, faz-se necessário entender a narração como uma reinterpretação e não como um relato apenas. O narrador, no caso, o aluno, reconta sua história de leitura, dando um novo encaminhamento aos conhecimentos passados, construídos em diálogos anteriores, sempre renováveis no processo de desenvolvimento posterior ao diálogo. Não existe nada morto de maneira absoluta: cada sentido terá sua festa de ressurreição (BAKHTIN, 1981).

O objetivo das memórias coletadas não é a busca de informações, evidências verificáveis, mas registro do modo como o aluno olha para si e enxerga a própria vida a partir do registro dessas memórias. É exatamente o modo como fala de sua vida, como ordena os fatos, ao que se dá destaque, o que fica sem ser dito, as palavras que escolhe que nos interessa sobremaneira.

Com base nos pesquisadores mencionados, passaremos para a análise das narrativas/memórias, silenciamentos trazidos para esse mundo marcado pela pressa, impessoalidade, em que as pessoas só dizem e informam sobre coisas num mundo consumista e capitalista, que, aos poucos, a capacidade de narrar está mais distanciada. Segundo Benjamin (1978, p. 201-206), “não se cultiva o que não se pode ser abreviado”. Com isso, ele nos mostra a importância de uma narrativa, que mergulha na vida do narrador, que retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou aquela que pode ser relatada pelos outros e por isso, não pode ser abreviada.

Para Dauster (2010, p. 169), a memória busca no fundo de nós o que está lá, ajudando-nos a construir um conhecimento sobre nós mesmos, também sobre o mundo que nos rodeia, é isso que vamos fazer a seguir com a percepção do hoje, o sentido, portanto atual de uma leitura do passado à luz do presente e, assim, poder explicá-lo ou ao menos entendê-lo.

5 REPRESENTAÇÕES DO DISCURSO DO LEITOR ESCOLARIZADO E AS FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS SOBRE A LEITURA

Quando ouvimos um aluno, seja ele criança ou jovem, falar que gosta ou não de ler, nos questionamos sobre o que seria ler para ele, pois sabemos que a escola em muito influencia nas concepções de leitura que o aluno traz consigo, que não deixa de ser uma concepção escolarizada da leitura.

Nesse sentido, é importante destacar que não podemos desmerecer as condições de produção dos discursos sobre leitura a serem analisadas nesta pesquisa, já que essas memórias foram produzidas numa situação escolarizada, oportunidade em que a professora da turma direcionou o trabalho de escrita desses sujeitos. Temos de levar em consideração que esses sujeitos são heterogêneos, clivados, pertencentes a uma sociedade globalizada e em constantes transformações e que cada um possui a sua história de vida e de leitura um tanto diferenciada, sendo, portanto, sujeitos singulares.

Ao analisar essas memórias, buscaremos como se deu a identificação desses alunos com a leitura, como eles passaram a gostar ou não de ler, se eles tiveram que se assujeitar ao sistema escolar e refletirem sobre suas crenças, valores sobre a leitura; interpretar os efeitos de sentidos dos discursos desses alunos, os não ditos, ali presentes, os silenciamentos de certos fatos. As imagens que cada um faz de si enquanto leitor ou não leitor e da própria prática de leitura em si.

5.1 Memórias do 1º Ano do Ensino Médio

MEMÓRIA I

Na minha infância eu não tive muito envolvimento com a leitura e eu não gosto de ler, só quando é para ganhar nota na escola. Eu acho que em toda a minha vida, eu já li uns dez livros, eu sempre gostei mais de ler gibis, eu acho mais legal do que ler livro. Eu acho que ler é muito chato, e perda de tempo, tem tantas coisas mais legais para se fazer, para que qui eu vou ficar lendo. No mundo igual está hoje, com essa tecnologia não atrapalha a leitura, para quem gosta de ler pode organizar seu horário, por exemplo, tal hora que vou mexer no computador, e depois eu vou ler, depois posso ir jogar bola. Eu não acho muita graça na leitura eu prefiro fazer outra coisa. Entre os livros que eu já li que foi inocência, esse livro conta uma história muito bonita que realmente marca profundo nas pessoas. E faz com

que as pessoas fiquem pensando nessa história. (ALUNO A- 1º E. M. - B - Matutino)

O aluno A, ao dizer que não teve envolvimento com a leitura, que não gosta de ler e só o faz mediante a recompensa da nota - mostra que esse aluno entrou na ordem do discurso da escola, sabe que se não ler será punido, ou seja, não terá a nota que o levaria a ser aprovado ou reprovado.

Observamos na fala desse aluno, a presença antagônica do silenciamento, ou seja, ao mesmo tempo em que ele assume o fato de não gostar de ler de forma bem definida, ele lê por causa da recompensa da nota, ou seja, lê sobre pressão, assujeita-se ao sistema escolarizado. Ele teve uma reação responsiva de um lado, negativo, por se assujeitar e, por outro, positiva, pois essa mesma exigência levou-o, de certa forma, a ler.

Outro fato importante foi ele ter achado a exigência da leitura uma recompensa e não uma punição que fica implícita na ideia de que vale nota, e se ele não ler, será punido com a nota zero. Portanto, ele, inconscientemente, sabe que não é recompensa, mas mesmo por meio dessa imposição, essa ordem teve seu lado positivo, ele gostou de ler um dos livros solicitados, um clássico da literatura brasileira; houve, dessa forma, interação.

Portanto, em toda regra há uma exceção, mesmo as teorias atuais de ensino criticando a imposição de leitura, nesse caso, o efeito foi contrário. Ele gostou da leitura de um dos livros indicados, até porque, ninguém pode gostar de algo que nunca experimentou. O problema talvez esteja na forma de se sugerir as leituras, ou de impor a leitura, nas cobranças que se faz após a leitura.

Mesmo esse aluno afirmando que não gosta de ler, ele diz que *leu dez livros*, gosta de ler gibis, então ele lê e, talvez, até goste de ler, mas não a leitura imposta pela escola da forma que a escola cobra essa leitura. O significado de leitura para esse aluno é um tanto quanto limitado, por isso ele fica dividido, apresenta-se como um sujeito clivado, gosta de ler gibis, e-books, alguns clássicos, mas não gosta de ler o que a escola impõe, ou não gosta da forma que a escola propõe (leitura avaliativa). O que ocorre na verdade é que ele assume a posição de sujeito leitor fora da escola e dentro da escola ocupa a posição de sujeito não leitor, talvez porque fora dela ele se sinta mais livre para ler aquilo que lhe interesse.

Assim, em seu imaginário, leitor é aquele que faz a leitura escolarizada, a leitura dos clássicos. Ele, num primeiro momento, parece não ter uma relação dialógica com a leitura, ou seja, entre o “EU” (ele) e o “TU” (texto). Traz arraigado consigo a FD institucional, ou seja, só é leitor quem lê livros da literatura clássica, fora isso, não pode ser considerado leitor, mas no final de seu relato, ele demonstra identificação com alguns tipos de livros e de leitura.

Portanto ele é um sujeito dividido entre o que ele faz como leitor, e o que a escola diz que ele deve fazer.

Outro fator que nos chamou atenção, foi quando ele disse que *ler é muito chato, é perda de tempo, tem tantas coisas mais legais pra se fazer, para que qui eu vou ficar lendo*. Notamos na fala desse aluno, a influência de um determinado discurso do senso comum, de que ler é chato. Isso fez com que ele desestabilizasse a significação do real valor da leitura, ou seja, de proporcionar conhecimento e prazer. Talvez, devido às cobranças que a escola faz da leitura: a leitura para fazer provas, fichas de leitura, resumos. A ideologia de que ele carrega, ou seja, a de acreditar que ler é realmente chato vem confirmar uma fala da autora Mortatti (2011) quando afirma que: [...] *talvez esse aluno não tenha sido apresentado verdadeiramente à leitura, ele não gosta da leitura, porque não a conhece e ninguém gosta daquilo que não conhece*.

As condições de produção do discurso do aluno A levam-nos a perceber que não é que a leitura seja chata, mas que há outras coisas *mais interessantes para ele, que não a leitura*. [...] *Eu prefiro fazer outra coisa*, ou seja, ele resiste ao tipo de leitura que lhe foi oferecido na escola. A leitura escolarizada para ele não é significativo, por isso, com o tempo, o ato de ler não lhe é mais significativo.

A regularidade eo funcionamento do discurso desse aluno A, do 1º ano do Ensino Médio, mostra que sua trajetória é marcada por oposições: o aspecto social, de onde ele fala, aluno; o histórico, sua história de vida enquanto leitor *Na minha vida não tive muito envolvimento com a leitura*; o aspecto marcado pelo sistema, de que para ser leitor precisa se ler livros da literatura clássica, caso leia gibis, o próprio indivíduo já não se considera como leitor. Mais à frente, ele fala: *a tecnologia não atrapalha a leitura, para quem gosta de ler, depois eu vou ler, depois vou jogar minha bola*, embora ele não se considere leitor, sem perceber, ele deixa escapar *depois eu vou ler*. Inconscientemente, ele sabe que ele lê para a escola, para cumprir os deveres escolares apenas, por isso a leitura não é prazer, é, talvez, pesquisa, busca de informação e a última atividade que lista em sua rotina diária.

Mais no final desse relato, o que nos chamou a atenção também, foi o fato de ele falar que não gosta de ler e ter lido *Inocência*, um clássico da Literatura Brasileira, com um linguajar tão distante do mundo desse aluno e do tipo de leitura que ele gosta de fazer, o gibi. No momento em que ele fala que *esse livro conta uma história muito bonita e que marca profundo as pessoas*, nota-se que mesmo não sendo um tipo de leitura que ele estava acostumado a ler, houve um efeito de sentido para ele: *ele faz com que as pessoas fiquem pensando nessa história*, houve aqui uma atitude responsiva ativa, ou seja, o diálogo entre o

EU (leitor) e o OUTRO (livro) e os diversos “eus” que constitui esse leitor. Esse livro provocou-lhe sensações, emoções que fará com que possa a vir fazer outros tipos de leitura. Verifica-se aqui o dialogismo, que tanto o autor Bakhtin explica- a interação entre o eu e o outro, algo carregado de significados fez com que houvesse uma produção de sentido na vida desse aluno e, conseqüentemente, na sua relação com a leitura. Observamos que ele muda de opinião em relação a ela, sendo assim, é um sujeito dividido, um sujeito que se contradiz, sente-se em lugar desconfortável, num outro lugar.

Todos esses acontecimentos conduziram o aluno A: Por que no início ele diz não gostar de ler, que ler é chato? Para que e para quem esse aluno lê? De que lugar ele fala que não gosta de ler? Que conteúdos provavelmente as poucas leituras que ele fez acrescentaram em sua vida? Que estrutura foi oferecida a ele, para que ele afirmasse não gostar de ler e no final demonstrar completamente o contrário?

Para responder a esses questionamentos vamos nos fundamentar em Bakhtin (1981), ao afirmar que o domínio ideológico é marcado pelo domínio dos signos e tudo que é ideológico possui valor semiótico, ou seja, o sujeito precisa da experiência exterior, para concretizar sua subjetividade. Ou ainda, a concepção de mundo dada pelo sujeito, histórico e social nos remete ao jogo de imagens de Pêcheux (1993), em que as forças imaginárias deixam bem claro que o sujeito se coloca do lugar de onde ele está dependendo da imagem que ele faz do interlocutor é o seu discurso. Assim, mesmo ele tendo gosto por alguns tipos de leitura, está armazenado em seu inconsciente que ele não é leitor, pois não consegue ver significado no tipo de leitura que a escola lhe impõe, apesar de ter lido *Inocência*, uma leitura também imposta pela escola.

Diante da trajetória relatada, por fim, fomos capazes de formar a partir do discurso desse aluno, os diferentes jogos de imagens que se criaram nessa trajetória:

Sujeito Locutor - Quem sou eu, *Aluno A*, para falar que não gosto de ler, gosto de fazer outra coisa?

Sujeito Interlocutor - Quem é ele, *aluno A*, para falar que não gosta de ler, gosta de fazer outra coisa? Ele fala da posição de sujeito leitor ou da posição de aluno, que ainda não tinha sido motivado a ler?

Objeto do Discurso - Do que eu, *aluno A*, estou falando? Da leitura que digo que não gosto e essa coisa que prefiro fazer? O que é essa leitura e essa coisa de que, *o aluno A*, fala? De que ele me fala? Como a leitura foi apresentada *ao aluno A*, e essa outra coisa que ele prefere tanto e superou momentaneamente esse gosto de ler?

Com base nesse jogo de imagens, notamos a presença das formações discursivas e formações ideológicas, para essa produção de sentidos da leitura na vida desse aluno, ou seja, o gostar ou não de ler depende, muitas vezes, de que lugar o sujeito, no caso *o aluno A*, estava falando. No caso, ele fala de dois lugares distintos: no lugar de sujeito/leitor, quando fala de seus gostos pessoais de leitura e do lugar de aluno, quando diz que faz leitura para ganhar nota.

Portanto, verificamos a presença do sujeito ativo, quando ele diz *Entre os livros que eu já li que foi Inocência, esse livro conta uma história muito bonita que realmente marca profundo nas pessoas. E faz com que as pessoas fiquem pensando nessa história*, deparamo-nos com um sujeito que gosta de ler, que não é o mesmo que daquele outro anterior que lê para obter notas, temos o diálogo de outras vozes, que ressoam além dele, não é mais *o aluno A*, é o mesmo sujeito que gosta de ler gibis, que vive a história lida, se identifica com o rústico, as aventuras, a natureza. O interessante que nem o distanciamento das palavras, de certa forma, difíceis, impediu que ele se manifestasse subjetivamente a favor da leitura.

Trazemos Lajolo e Zilberman (1985) ao mencionarem que *todo escritor depara com a instância da alteridade*, ou seja, Visconde de Taunay, com sua literatura romântica e natural conquistou o outro, no caso *o aluno A*, que até então, só gostava de ler gibis; veja que o gibi foi a porta de entrada para que esse aluno passasse a gostar de ler outros gêneros discursivos.

Podemos afirmar que o aluno A passou por um processo de transformação, sua identidade já não é mais a mesma, e de acordo com Mercer (1990, p.43), a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência de dúvida e incerteza. Foi o que aconteceu com o aluno A, ao mesmo tempo, que afirmava não gostar de ler, passou a valorizar, a leitura de clássicos, o que é surpreendente, pois esse tipo de leitura é criticado por muitos, de nossos alunos, inclusive o próprio aluno A. Por fim, seus dizeres representam a singularidade, enquanto sujeito leitor, quando finaliza dizendo *esse livro conta uma história muito bonita que realmente marca profundo nas pessoas. E faz com que as pessoas fiquem pensando nessa história*, é ele próprio, que mesmo ao tentar mostrar o contrário, deixa indícios de sua singularidade, enquanto leitor, a de se emocionar, tocado pela leitura.

MEMÓRIA II

Gosto muito de ler, principalmente ficção, pois acho impressionante a capacidade dos escritores de criar uma história do zero, sem se basear em nada. Adoro imaginar as histórias enquanto estou lendo, recriar as imagens em minha mente de uma maneira específica, só minha. Desde que era pequeno recebi o incentivo à leitura, ganhei coleções de clássicos infantis e também livros contendo histórias bíblicas, até mesmo livros em inglês, o que despertou meu gosto por esta língua. E nada melhor do que uma tia professora para incentivar ainda mais. Na mesma maneira, fui criado na escola, tendo professores excelentes que sempre me incentivaram a leitura, cobrando nosso aprendizado; em especial, uma professora que colocava em todos os bimestres, uma leitura, que posteriormente serviria para nos ajudar em uma ficha de leitura. Todas as vezes que podia, eu ia a biblioteca pegar um livro emprestado, às vezes escolhendo-o apenas pela capa e, às vezes, por indicações de amigos. Acredito que, aproximadamente, sessenta ou mais livros já tenham passado pela minha vida. Ganhados, emprestados, entre outros, de maneira que alguns marcaram muito e outros passaram em branco. Mas um que realmente me marcou foi O Pequeno Príncipe. Ele me levou a um mundo completamente diferente, inocente. Um livro capaz de mostrar a uma pessoa o verdadeiro sentido da vida. Em relação à tecnologia, creio que ela não seja capaz de sugar toda a vontade de ler de um indivíduo, pois se essa pessoa realmente tem gosto pela leitura, isso não atrapalha. Até mesmo a tecnologia ajuda na leitura, pois hoje em dia consegue-se ler um livro inteiro no computador.
(ALUNO B – 1º E. M. A - Matutino)

Esse sujeito leitor, aluno B, além de afirmar que gosta de ler, faz elogios sobre a capacidade dos escritores. Pelos dizeres desse leitor, notamos subjetividade, pela forma como ele fala da capacidade dos escritores em criar uma história do zero, marcada pelas expressões "acho impressionante", "adoro imaginar" "só minha". Esse encanto do aluno pela leitura é singular, algo só dele, e essas expressões destacadas denotam isso.

Diferente do leitor anterior, Aluno A, esse aluno teve incentivo à leitura, não só da família como da escola: [...] *Desde que era pequeno recebi o incentivo à leitura, ganhei coleções de clássicos infantis [...]. [...] Na mesma maneira, fui criado na escola, tendo professores excelentes que sempre me incentivaram a leitura [...]*, notamos, por suas palavras que, em sua trajetória, os diferentes gêneros estiveram presentes, que a sintonia dele com os livros era tanta, que despertou interesse até por outro idioma, a língua inglesa.

É desse tipo de leitura, segundo Cardoso (1999) que o professor precisa privilegiar, a leitura produtiva, a construção de sentidos que sempre se renovam, por meio da interação com o outro. Nesse sentido, podemos dizer que o leitor analisado demonstrou interação com o

livro, com o professor, com outro idioma e com ele mesmo, só assim, para Cardoso, é possível formar produtores de textos. Só assim podemos formar leitores capazes de intervir na ordem social, pois é ela que nos dá conhecimento necessário para interagirmos com o meio em que vivemos, para dialogar com o outro.

Houve, portanto, na história de leitura desse aluno, uma atitude responsiva, o livro para ele representa um símbolo ideológico. Na visão dele, o livro ultrapassa todas as expectativas enquanto leitor, transpondo o mundo ficcional para o real, capaz de mostrar para uma pessoa o segredo da vida. Pelos seus dizeres, nota-se que ele tem o livro como algo transcendental, que atinge não só o pensamento, como a alma do leitor.

Para Bakhtin (1992), o discurso do outro deve ser entendido como espaço virtual de leitura dos enunciados ou das sequências discursivas. Com base nisso, parece que esse sujeito entendeu a relação de sentidos entre a leitura e o mundo, a interlocução desse aluno com a leitura é muito presente.

Podemos analisar o número de livros que esse sujeito leitor diz ter lido, não apenas pela quantidade em si, mas pela forma como relata: *sessenta ou mais livro tenham passado pela minha vida. Ganhados, emprestados, entre outros, de maneira que alguns marcaram muito e outros passaram em branco. Veja que esse leitor leu de tudo, ele estava em busca de aprender o que ainda não sabia, quando fala que alguns marcaram muito e outros passaram em branco e por isso foi afetado.*

Observamos ainda que na história de vida dele que não ficou preso somente às leituras sugeridas pela escola, ele leu outros de interesse pessoal. Tanto que ele menciona *O Pequeno Príncipe*, como um livro que ele ainda não conhecia e que o levou a conhecer outros mundos completamente diferentes do dele; e a leitura que foi apresentada a ele, ou que ele próprio procurou conhecer, mostrou-lhe o verdadeiro sentido da vida. É isso, nossas escolas, têm a possibilidade de levar o aluno a se encantar pelo mundo mágico da leitura, viajar para outros mundos e tempos.

Esse sujeito leitor demonstra estar em harmonia com o mundo da leitura, com as condições de leitura que lhe foi proporcionado. Temos de analisar que as condições de leitura para esse sujeito leitor sempre foram favoráveis, teve incentivo da família, da igreja e da escola, por isso, ele foi receptivo às diversas recomendações, que sempre lhe foram sugerido. Por isso mesmo, o processo de compreensão, de produção de sentidos, se de forma ativa responsiva (no sentido bakhtiniano), ele dialoga com o mundo da leitura, demonstra estar aberto para a palavra do outro, no caso a leitura, os livros, o professor, a escola e a família. Além disso, podemos afirmar que a sua determinação foi a maior responsável pela sua

interação como o mundo do conhecimento, pois entendemos que a quantidade de leitura realizada pode gerar qualidade, ninguém é bom leitor, por que leu apenas um livro, seremos bons leitores, por lermos muitos e muitos livros, pois a partir daí, poderemos comparar, refletir, ampliar nossos conhecimentos (GERALDI, 1997).

Temos ainda os gestos ocultos de inteligibilidade, o sentido de cada frase em si proferida por esse sujeito, o interpretável, o sentido e as condições de produção. O *aluno B*, sabe por que lê e gosta de ler, deixa isso bem claro: *Gosto muito de ler, principalmente ficção, pois acho impressionante a capacidade dos escritores de criar uma história do zero [...]. Adoro imaginar as histórias enquanto estou lendo, recriar as imagens em minha mente de uma maneira específica, só minha.* Assim, podemos afirmar que a interação com o objeto produz sentido na vida do sujeito que o bom leitor é aquele que recria a história lida, passando, assim, a ser coautor da história. No caso, o livro, a leitura, o valor que tudo isso representa na vida dele, o levou a gostar de ler, devido à relação com as experiências exteriores.

No último parágrafo, ele relata não acreditar que a tecnologia seja capaz de sugar toda a vontade de ler de um indivíduo. Para ele, se a pessoa realmente gosta de ler, a tecnologia não atrapalha, pelo contrário, ajuda, leem-se livros inteiros na *internet*. O que podemos constatar com as palavras desse aluno, é que os jovens estão ligados a várias fontes de informação, a leitura do impresso é só mais uma forma de leitura e a tecnologia são apenas mais um portador de textos de diversos gêneros discursivos, portanto, se ele está ligado à diferentes suportes tecnológicos, ele tem um vasto mundo de leituras a sua frente, basta que nós, professores, saibamos indicar-lhes esses caminhos, o que a escola não tem feito com tanta frequência como deveria.

Para esse sujeito leitor, a tecnologia não atrapalha, ela pode ajudar, inclusive com a literatura. Portanto, a escola precisa tomar outra postura o mais rápido possível, para ter mais leitores ativos e responsivos atuando em nossa sociedade. O que se vê hoje, são diferentes tipos de linguagem, cada uma com sua singularidade, cabendo aos professores, como argumenta Mortatti (2011), não opor uma a outra, e sim ensinar aos alunos, o que eles ainda não sabem, apreciar as novas peculiaridades das novas linguagens e adequá-las ao gosto do leitor. Mostrar os efeitos de sentido dos diversos tipos de linguagem e dos diversos suportes de leitura, pois todos contribuem para a ampliação da competência discursiva de nossos alunos.

Por fim, diante da trajetória desse leitor, podemos formar um jogo de imagens, como o proposto por Orlandi (2005):

Sujeito Locutor - Quem sou eu, *Aluno B*, para falar que gosto de ler e que adoro imaginar histórias enquanto estou lendo?

Esse aluno é um sujeito-leitor que já traz inserido nele, o gosto pela leitura e que no decorrer de sua vida teve condições favoráveis para isso.

Sujeito Interlocutor - Quem são os *diversos outros que incentivaram o aluno B a ir à biblioteca e a gostar da leitura?*

Os responsáveis por ele ter mantido esse gosto pela leitura, segundo sua narrativa foram: a tia professora, a escola e os professores e as próprias leituras sugeridas a ele, com certeza contribuíram muito.

Objeto do Discurso - Do que eu, *aluno B* estou falando sobre a leitura, que conceitos de leitura, esse aluno tem?

O que o faz considerá-lo importante, a leitura leva-o a imaginar, ela é capaz de levá-lo a um mundo diferente e mostrar o sentido da vida?

Logo, todo esse jogo de imagens teve como principal responsável, as condições de produção de leitura, por isso ele pode ser considerado como um privilegiado, a ponto de acreditar, que a tecnologia não seja capaz de absorver a sua vontade de ler, tanto que ele faz esse comentário sua história de vida.

MEMÓRIA III

Sou uma pessoa que sempre gostei de ler, mas como eu lia muito, pois a minha mãe fazia eu ler, quando eu era menor, e eu também sempre gostei, tipo minha mãe comprava coleções de livros infantis para mim ler, e ela também tinha muitos livros aqui em casa, por isso que eu gostava de ler. Mas onde eu lia muito também era na escola, meus professores nos faziam ler muito, era quase toda semana eles passavam um trabalho relacionado à leitura. Por isso eu lia, até hoje eu já li mais ou menos uns 110 livros completos, mas o que mais achei interessante foi O menino de asas, nossa, para mim uns dos melhores livros, outro também que eu amei foi Sozinha no Mundo. Antes eu era uma leitora, mas hoje leio muito pouco, leio livros só se os professores pedirem e se alguém me dizer que ele é muito interessante aí eu leio, mas ao contrário nem leio.

(ALUNO C - 1º E. M - C – matutino)

Por meio dessa memória, observamos que no processo de leitura houve uma interação entre o EU e o TU, o sujeito incorporou o discurso do outro, ou seja, ele foi absorvido pelo desejo de ler e por último a consciência social nesse processo de interação entre ele e a leitura. Podemos confirmar com o trecho *Sou uma pessoa que sempre gostei de ler [...] mas como eu*

lia muito [...] e eu também sempre gostei, que pelo menos nessa primeira fase de sua vida, enquanto leitor, era um leitor apaixonado, está reproduzindo o discurso da escola, devolvendo ao professor o que ele gostaria de ouvir.

Ele repete várias vezes que gosta de ler. Notamos, pelos seus dizeres, que ele viveu num ambiente social que favoreceu o acesso aos bens culturais e ao mundo da leitura, tais como: "*tipo minha mãe comprava coleções de livros infantis para mim ler, e ela também tinha muitos livros aqui em casa, por isso que eu gostava de ler*", temos aqui uma representação de seu lugar social enquanto leitor, os quais decorrem de sua formação social, o que leva esse sujeito a trazer em seu imaginário lembranças que favoreceram a sua formação de leitor. Por isso, no início, relata *sempre gostei de ler, no entanto*, no final, diz que antes era um leitor, hoje, num outro momento, lê muito pouco. Observamos a presença dos advérbios *sempre* e *pouco*, que explica tudo. Isso seria um paradoxo ou uma transformação identitária? Um movimento em sua história? Com certeza uma mudança de identidade, num momento da vida lia muito, num outro perdeu esse, vamos dizer assim, esse hábito de leitura.

Outro aspecto importante a analisar é a questão da ideologia. Observamos que o aluno C, não menciona outro tipo de leitura, a não ser o livro impresso, ele passa a ideia, mesmo sem dizê-la, que para ser leitor tem que ler livros, essa visão equivocada de leitura é antiga e imposta pelo sistema escolar e pela sociedade tradicional; as circunstâncias históricas nos vêm confirmar isso. Essa carga ideológica a respeito da leitura está cristalizada em seu imaginário, por causa da prática efetiva vivida por esse sujeito leitor, tanto que muitos veem a leitura como algo muito formal, talvez até como uma obrigação e não entretenimento. Quando ele disse *Mas onde eu lia muito também era na escola, meus professores nos faziam ler muito, era quase toda semana eles passavam um trabalho relacionado à leitura*, podemos constatar o conceito de leitura escolarizada, aquela preconizada pela escola, realizada muitas vezes como pretexto para se avaliar o aluno, medir a capacidade de leitura do aluno, por meio de atividades escolarizadas. Com isso, a ficção, o sonho, a fantasia que tanto a literatura prega, fica de lado.

Com o passar do tempo, esse mesmo aluno que antes afirmava que gostava de ler, no final de seu discurso, relata: *Antes eu era uma leitora, mas hoje leio muito pouco, leio livros só se os professores pedirem e se alguém me dizer que ele é muito interessante aí eu leio, mas ao contrário nem leio*. Mediante tal citação, podemos entender que esse leitor mudou, não é mais aquele mesmo leitor assíduo que era na infância. O que poderá ter acontecido para esse

sujeito mudar de comportamento? Se antes na infância ele lia de tudo, hoje precisa ser algo bem diferente que prenda a sua atenção, o que terá havido?

Para respondermos a essas indagações, recorreremos a Pêcheux (1993), ao mencionar a questão do acontecimento. Para ele esse conceito tem a ver com uma relação íntima com a história, pois segundo ele, essa mesma história é uma espécie de matéria-prima do discurso, responsável por muitas transformações. Portanto, podemos afirmar que os acontecimentos/aulas de sua infância favoreciam a sua formação de leitor, com a mudança, com o tempo, as transformações nos níveis de ensino e no tipo de leitura exigida, propiciaram transformações na visão de leitura que esse aluno tinha.

Assim, esse sujeito passa a ser um sujeito dividido entre as leituras do passado/infância e as leituras que tem de fazer hoje. Seriam as leituras que mudaram ou a forma de exigência que mudou? Há um silenciamento a esse respeito. Mas podemos dizer que esse sujeito leitor não é mais o mesmo, houve uma ruptura no decorrer da história. Para isso, seria necessário analisar que fatores externos estão influenciando essa mudança. Talvez seja a falta de se valorizar mais o leitor e sua liberdade de escolha do que ler. Assim, buscamos em Pennac (1993) os direitos imprescritíveis do leitor: o de não ler, de pular páginas, o de reler, o de ler qualquer coisa, enfim, o direito de calar, isso mostra que o sujeito tem opinião e escolha própria.

Esse aluno não mencionou a influência da tecnologia, no sentido de atrapalhar ou não a leitura dele, ele preferiu silenciar-se. Entendemos que a memória é uma forma do sujeito se dizer ou dizer o mundo, mas ela é constituída também por esquecimentos, para isso, citamos Coracini (2011) para justificar a ausência do comentário desse aluno em suas memórias. Segundo essa pesquisadora, a memória é estruturada por três aspectos diferentes: a memória se faz no e pelo outro, se faz ao mesmo tempo social e singular e também pelo esquecimento.

O fato de o sujeito não ter relatado a influência da tecnologia em sua prática de leitura, pode significar muita coisa, inclusive porque, conforme Coracini (2011), a noção da memória não compreende só o que o indivíduo recorda como também, o que ele esquece. É o caso da omissão desse aluno, ao omitir sua opinião sobre a tecnologia em relação à leitura; é justamente pela falha nas lembranças, que o indivíduo se constitui em sujeito sócio-histórico e por isso ideologicamente é afetado e constituído pelo inconsciente.

Por meio da memória discursiva ou arquivo, é possível observar a identidade do leitor no decorrer das análises relatadas em que as lembranças com ou sem erros são duas forças contraditórias: uma que insiste em lembrar os eventos e outra que barraria essas lembranças pela resistência. Pelos dizeres desse relato, não dá para sabermos o motivo desse aluno não ter

mencionado a questão tecnologia, tanto pode ser um esquecimento proposital, talvez porque não se importar com essa questão como interferência em seu processo de leitura ou talvez por preferir omitir apenas.

Por último, temos o jogo de imagens ou formações imaginárias em que o aluno não é mais indivíduo, pessoa, mas um sujeito que não dependerá apenas do seu histórico social, as de quem o enxerga, enquanto sujeito leitor, ele próprio passa a ser outro:

Sujeito Locutor - Quem sou eu, *Aluno C*, para falar que sempre gostei de ler?

E que hoje leio muito pouco?

É o sujeito leitor que no início de sua vida foi motivado pela mãe que lhe comprava livros e a escola, representada pelos professores que o faziam ler muito, mas que no decorrer do tempo, supõe-se que algo exterior a esse leitor, fez com que não lesse mais como antes, provavelmente tenha aparecido algo mais interessante que a leitura.

Sujeito Interlocutor - Quem é ele, *aluno C*, que lia muito na escola, lia de tudo e que hoje só lê se for muito interessante? Que imagem o seu interlocutor/escola faz dele?

Esse leitor que a própria escola, com o apoio da família formou, talvez tenha deixado de apresentar essa leitura de forma mais interessante, pode talvez não ter usado suportes adequados para realização da mesma e ter mantido aquela velha e conhecida forma de leitura para se obter notas.

Objeto do Discurso - Do que eu, *aluno C*, estou falando? Da leitura que antes podia ser qualquer uma ou da leitura que a escola exige dele hoje?

O sujeito leitor em suas memórias fala da leitura, mas não aquela que foi lhe apresentada no início de sua caminhada enquanto leitor, a hipótese é de que a maneira de apresentação dessa mesma leitura tenha sofrido mudanças, o suporte utilizado não tenha sido o suficiente para atrair a atenção desse leitor.

Logo esse jogo de imagens, a partir de diferentes questionamentos, leva-nos a entender o movimento identitário, pelo qual esse sujeito leitor passou de leitor interessado, ele se transformou em um leitor razoável. Podemos dizer que esse aluno passou a ser um sujeito discursivo, sujeito que tem voz, opinião e não se assujeita ao que a escola lhe impõe, e que tudo isso é construído a partir de suas experiências histórico-empíricas (PÊCHEUX, 1993), cujos resultados não passam de efeitos de sentido no momento do discurso.

MEMÓRIA I V

Nunca gostei de ler porque toda vez que eu vo ler um livro mi da preguiça e sono. A minha família sempre me influenciou a ler até hoje quando eu não tô fazendo nada a minha avó fala vai ler um livro mais mi da preguiça e minha família sempre contou histórias. Na escola os professores sempre pedindo para eu ler, mais eu sempre lia porque se eu não lesse eu ia perde nota. Quando eu era mais novinha eu gostava de ler gibis, mais livros mesmo nunca li um inteiro sempre começava a ler aí eu lia umas 5 folhas e largava de mão; Hoje em dia eu só leio se eu tiver muito interessada ou se tiver valendo nota na escola. Depende do ponto de vista, o primeiro seria o meu caso eu muito raramente leio então eu leio muito mais quando eu to no computador e pelo outro lado atrapalha para quem gosta de ler, pois tira o tempo.
(ALUNO D - 1º - E. M – B - matutino)

Diante do fato de que os sujeitos leitores são heterogêneos, divididos e clivados. Vejamos, enquanto outros alunos leem 10, 110 livros, leem de tudo, textos da internet, bíblia, gibis e muitos outros, o sujeito desse discurso afirma que mal consegue ler 5 (cinco) folhas.

No caso desse relato, o sujeito afirmando que nunca gostou de ler, porque tem preguiça e sente sono. Observemos que ele não diz que a leitura é uma atividade chata, mas que dá sono, a leitura não lhe chamou a atenção, não lhe prende o interesse. Temos, nesse caso, um sujeito que pretende e busca produzir junto ao sujeito interlocutor, no caso o professor, uma justificativa ideal pelo fato de não ler. Este jogo de imagens em que o professor seu interlocutor, pense que sua leitura seja chata? É melhor falar que não lê, porque quando ele diz que dá sono, está implícito de que a leitura é chata para ele. Supõe-se que ele não quis passar essa ideia ao professor para quem ele escreveu essa memória.

Nesse relato podemos formar o jogo de imagens representando esse aluno, o que pensam dele e do seu objeto:

Sujeito Locutor - Quem sou eu, *Aluno D*, para falar que nunca gosteide ler? E que toda vez que vou ler digo sentir preguiça?

Ele nunca gostou de ler porque, talvez, nunca tenha se sentido atraído pela leitura e a preguiça foi uma forma que ele encontrou para não dizer isso. A família pelo que se observou motivou, inclusive a avó, a escola até tentou, mas a metodologia usada por ela, não tenha sido adequada, a ponto de não conseguir motivar esse leitor.

Sujeito Interlocutor - Quem é ele, *aluno D*, que só lia quando os professores mandavam e para não perder nota? Que imagem o seu interlocutor/escola faz dele?

Esse aluno D, é um tipo de leitor que só lê com promessa de retorno, ele pode ver a leitura assim como a escola, de forma institucionalizada e não tenha apresentado a leitura

como devia com suporte e gêneros atraentes, tanto que ele fala que só lê se estiver interessado.

Objeto do Discurso - Do que eu, *aluno D*, estou falando? Da leitura de gibis, de leituras que me agradavam? Que tipo de leitura era agradável para mim? De que leitura estou falando?

O tipo de leitura vista por esse leitor é de uma leitura eclética, variada, ao mesmo tempo em que fala que não lê, fala que só faz leituras só se forem agradáveis, o que seria agradável para esse leitor? Supõe-se que sejam diferentes gêneros e os diferentes suportes que chame sua atenção.

Por outro lado, pode estar sendo produzido em sua fala, o efeito pretendido, ou seja, o sujeito interpretante reconhece, a seu modo, o sentido do discurso, de como analisar esse discurso, interpretamos essa possibilidade de que, talvez, ele não tenha querido assumir que ache a leitura chata. É comum entre muitos alunos quando não sabem explicar, porque não gostam de ler, falarem que têm preguiça, sente sono, há aqui a versão que ele prefere usar como justificativa para sua omissão enquanto leitor.

No trecho *A minha família sempre me influenciou a ler até hoje quando eu não to fazendo nada a minha avó fala vai ler um livro mais mi da preguiça e minha família sempre contou histórias*, observamos que foram oferecidas a esse aluno algumas condições para que a leitura acontecesse, a presença da família foi representada, sobretudo, pela figura da avó, "quando não estou fazendo nada, a minha avó fala vai ler um livro". Apesar desse incentivo, esta a ideia de que só se lê, quando não se está fazendo nada, não há nessa fala a importância da leitura o para quê, o para quem, o onde e o quando se deve ler. Além disso, o incentivo dessa família, nos dizeres do aluno D, é mandar a criança ler e não ler junto, o mesmo que ocorre na maioria das escolas, que também só manda o aluno ler, não se trabalha a leitura em sala de aula.

Em seguida, nos relatos desse aluno, temos *Na escola os professores sempre pedindo para eu ler, mais eu sempre lia porque se eu não lesse, eu ia perde nota*. Nesse caso, o aluno tem de se sujeitar às normas escolares que usa a leitura como pretexto para avaliar o aluno, ele só o faz devido à pressão da avaliação, para não ficar sem notas. Sendo que na maioria das vezes, ele propõe uma leitura ainda com herança da abordagem estruturalista ler para decodificar, ler para responder questionários, para preencher espaços em brancos, recuperar o pensamento do autor, reconhecendo o autor como autoridade máxima no texto, e, conseqüentemente, assumindo uma posição passiva diante do texto e, além do fato, que essa

conduta também passará pelo crivo do professor, a avaliação, em que uma única resposta aceita é a do professor ou do livro didático.

Temos ainda nesse trecho a presença do discurso do sistema escolar "se não ler perde nota", como se lêssemos apenas para ter notas; não se vê a leitura como prática social, não há leitura entretenimento, por prazer, a busca de informação só ocorre se valer nota, não se cogita a importância da leitura para ampliar a capacidade discursiva, para dialogar com os diversos mundos e os diversos "eus" que nos constituem. Não há a interação que se dá por meio de um signo ideológico, a palavra, responsável pela produção de sentidos num acontecimento discursivo, por isso a leitura é algo enfadonho, que dá sono e preguiça.

Por isso, deparamo-nos com um aluno que diz não gostar de ler, mas que antes gostava, que lia de tudo e hoje só lê se for por extrema satisfação ou por nota : *Quando eu era mais novinha eu gostava de ler gibis, mais livros mesmo nunca li um inteiro sempre começava a ler aí eu lia umas 5(cinco) folhas e largava de mão; Hoje em dia eu só leio se eu tiver muito interessada ou se tiver valendo nota na escola.* Essa passagem leva-nos a questionar: o que levou esse sujeito que gostava de ler a não gostar? Por que essa mudança de comportamento? Se ele lia, para que e para quem ele lia? De que lugar social ele fala para dizer isso, do lugar de aluno? Que acontecimentos discursivos ocorreram na trajetória de sua história para que esse sujeito construísse uma imagem tão negativa da leitura?

Para respondermos a essas questões, podemos começar pela singularidade do acontecimento, que talvez não seja uma manifestação episódica na vida desse aluno, ou seja, o de sentir sono naquele momento e não noutra, pois mais à frente ele menciona ler gibis, mas algo que tenha significação mais profunda, que, com certeza, está na sua irrupção histórica, mostra que ele até tentou ler, a ponto de ler cinco folhas de um livro e parar, mas o que ele lia não tinha sentido para ele. O que realmente ele pensa sobre a leitura, será que ele sabe realmente o que é ler? Traz um conceito de leitura de só se ler, quando não se tem nada melhor para fazer? A questão de que sua família tê-lo influenciado, esse termo influenciar estaria significando o quê? Mandar a criança ler, é influenciá-la a ler? Influenciar não seria dar exemplo, provocar atitudes que desafiasse a criança a ler? A família não repetiu os mesmos preceitos da escola que apenas manda o aluno ler? A resposta para cada um desses questionamentos leva-nos à formação da imagem que ele traz dele: ele passa uma ideia indefinida sobre leitura, que leitura para ele poder se considerar leitor é somente a de livros; a influência a qual ele se refere não é a positiva, é uma visão equivocada, sobre leitura; motivar à leitura, mas de mandar apenas e principalmente quando a pessoa não estiver fazendo nada, nós não lemos, só quando não estamos fazendo nada, pelo contrário lemos o tempo inteiro;

Como a Mortatti afirma a leitura ainda não foi apresentada a esse aluno, nem a escola nem a família conseguiu fazê-la de forma adequada.

Quanto à questão da tecnologia atrapalhar a prática de leitura ou não, ele foi direto: [...] *depende do ponto de vista, o primeiro seria o meu caso eu muito raramente leio então eu leio muito mais quando eu to no computador e pelo outro lado atrapalha para quem gosta de ler, pois tira o tempo.* Ao falar dele, ele deixa a ideia de quem quase não lê, ele mantém tudo que disse no início do discurso e ainda completa, lê mais quando está no computador, conseqüentemente, fica a ideia de que, no caso dele, a tecnologia só ajudou, pois pelo menos no computador ele lê: *eu leio muito mais quando eu to no computador.* No entanto, ele diz que a tecnologia atrapalha para aqueles que gostam de ler, percebemos um antagonismo de ideias, ao mesmo tempo, que ele relata não gosta de ler, ele diz que lê no computador, e, em seguida, ele afirma que a tecnologia atrapalha quem gosta de ler. Ora, quem não gosta de ler, não lê de forma alguma e quem gosta, lerá em qualquer suporte textual, seja ele impresso ou online. Por isso, nem poderia dizer que o aluno D não lê, alguma coisa ele lê, ele deixa escapar isso em seu discurso.

Por fim, pelo relato desse sujeito, podemos entender que ele é fruto do sistema em que o aluno é inserido, pois a escola apresentou a leitura para ele como algo fechado, que vale notas, *eu sempre lia porque se eu não lesse eu ia perde nota e, ainda, Hoje em dia eu só leio se eu tiver muito interessada ou se tiver valendo nota na escola.* Isso mostra que, mesmo ele se assujeitando a certas normas, ele continua autêntico, ele é resistente e afirma para o professor que não gosta de ler, não se preocupa em produzir um discurso somente para agradar o professor, não entra totalmente no jogo da escola.

Além disso, esse discurso aponta para o fato de que a escola não mudou apesar de novas teorias para o ensino de leitura, essas não têm sido colocadas em prática, com tantas novas opções para se trabalhar a leitura na escola, muito pouco tem sido mudado, mesmo com a tecnologia, cada vez mais em expansão, ou seja, a escola ainda não tem logrado muitos êxitos na formação de leitores.

MEMÓRIA V

Considero-me uma grande leitora, gosto de assuntos que focam minha atenção, são os que me concentram como histórias que revelam uma lição de vida e que marca. Além destas histórias gosto de ler sobre conhecimentos gerais, como, história, filosofia dentre outros. Aprendi a ler com meus pais aos cinco anos de idade, e desde criança gosto

desse hábito, minha mãe nunca me obrigou a ler, leio por escolha pessoal, pois, acho que é importante e estimulante ler um livro que te mostra novos caminhos. Na escola os professores influenciam muito o quanto é importante e frizam que não devemos ler por ler, devemos ler pelo aprender. A literatura é a matéria em que lê-se mais livros. Já li uns vinte livros, o que mais me marcou foi Como viver Eternamente, que conta a história de superação, uma das minhas paixões. Ainda leio muito, o meu último livro que li foi Dom Casmurro de Machado de Assis e achei um livro superinteressante. A tecnologia a este ponto, ajuda-nos a buscar livros com maior facilidade, mas na minha opinião prejudica pelo fato da perda da cultura de ir à biblioteca e ver, sentir os livros, acho que perde-se esse lado manual, pois o incentivo da leitura é o livro em si, não é simplesmente uma tela de computador.
(ALUNO - E 1º E. M – B - matutino)

Segundo Orlandi (2005) não há ideologia sem sujeito e nem sujeito sem ideologia, por mais que o sujeito tente não transparecer, a força de suas palavras, aquilo que ele acredita estará sempre evidenciando uma realidade, seja ela imaginária ou não. Para isso, é importante nos ater a dois aspectos importantes: o de como esse sujeito do discurso foi constituído e a materialidade de sentido que isso representou para ele, ou seja, como se deu a construção da história de leitura que ele mesmo construiu e por quê.

Nesse sentido, para um sujeito dizer que se considera um grande leitor, é porque ele tem convicção disso *Considero-me uma grande leitora, gosto de assuntos que focam minha atenção, são os que me concentram como histórias que revelam uma lição de vida e que marca*, vejamos aqui a marca da subjetividade desse sujeito, a presença do verbo em primeira pessoa, do adjetivo grande, leva-nos a perceber, logo de início, o alto grau de subjetividade desse sujeito, a manifestação de seu posicionamento, marcada pelo verbo e pelo adjetivo. Além disso, o fato de ela posicionar-se: *Considero-me uma grande leitora*, nota-se que esse leitor faz imagem positiva de si mesmo, como leitor, se os outros o acham ou não ele não menciona, mas o importante é que ele se considera um grande leitor.

Quando relata logo à frente *e desde criança gosto desse hábito, minha mãe nunca me obrigou a ler, leio por escolha pessoal, pois acho que é importante e estimulante ler um livro que te mostra novos caminhos*. Analisamos que aqui nesse trecho do discurso, ele reforça seu posicionamento em se considerar grande leitor *minha mãe nunca me obrigou a ler, leio por escolha pessoal, pois, acho que é importante e estimulante*, e ainda se demonstra convicto do que quer e do que acredita. Se ele lê, lê porque quer e não porque alguém o obriga e reforça que se pratica a leitura é porque a imagem que tem dela é muito positiva. Não se mostra um

sujeito assujeitado pelo discurso da escola, demonstra querer subverter a realidade escolarizada, pois ele lê por escolha pessoal, não lê só porque a escola manda.

Outro fator importante é que ele mostra por parte da escola um discurso que até então os outros alunos ainda não tinham falado, o da visão não escolarizada da leitura e da forma como a escola em que ele frequentou mostrou a leitura não como algo imposto, mas como algo importante, não que se tenha que fazer por obrigação e nem por falta de opção: *Na escola, os professores influenciam muito o quanto é importante e frisam que não devemos ler por ler, devemos ler pelo aprender. A literatura é a matéria em que lê-se mais livros. Vejamos que a escola teve um papel importante na vida desse aluno, pelo menos não atrapalhou sua caminhada de leitor, conseguiu manter o gosto que esse aluno já tinha sobre a leitura.*

Apesar da subjetividade, das condições favoráveis de leitura, do sujeito desse discurso se mostrar convicto de suas opiniões e atitudes, há a presença do discurso do sistema, remetendo-nos ao que a escola faz, ao afirmar *A literatura é a matéria em que se lê mais os livros. Já li uns vinte livros, o que mais me marcou foi Como viver Eternamente, que conta a história de superação uma das minhas paixões. Ainda leio muito, o meu último livro que li foi Dom Casmurro, de Machado de Assis e achei um livro superinteressante.* Essa passagem remetendo-nos ao fato de que na escola se lê somente nas aulas de Literatura e, sobretudo, a literatura clássica. Por outro lado, enquanto em muitos depoimentos, muitos dos alunos em suas memórias, afirmaram ser o clássico, um tipo de leitura difícil, longe da realidade deles, esse aluno já demonstrou ter gostado. Isso talvez porque, ele já gostava de ler, tinha certa maturidade de leitura.

Um fato interessante que podemos destacar é que, em momento algum, ele menciona outros tipos de leitura. Teria havido um silenciamento ou esquecimento por parte dele, em relação a outros tipos de leituras realizadas durante toda essa trajetória de leitor? Podemos explicar isso fundamentado em Coracini (2011) ao mencionar que o esquecimento de determinados fatos podem revelar tanto a constituição de um desejo do sujeito como certas preocupações imediatas, ligadas à constituição psíquica, no discurso da AD ligadas ao inconsciente desse sujeito. Ele, no caso, preferiu omitir algumas informações, no caso de mencionar outros tipos de leitura, que não a literária, justamente para não desmerecê-lo como grande leitor.

Outro aspecto a ser analisado é a questão de a tecnologia atrapalhar, ou não, a prática de leitura e podemos perceber na fala dele *A tecnologia a este ponto, ajuda-nos a buscar livros com maior facilidade, [...] prejudica pelo fato da perda da cultura de ir à biblioteca*

[...] *perde-se o incentivo da leitura* que ao mesmo tempo que ele fala que o computador facilita a busca de livros, pois lá estão resumos e obras completas de autores e títulos importantes, em seguida, menciona a perda do hábito de ir à biblioteca e ter esse contato corpo a corpo com o livro. Será que hoje os alunos tem tido mesmo esse contato com o livro e ido à biblioteca como menciona esse sujeito nesse discurso? E ainda será que as escolas estão equipadas a ponto de proporcionar a esse aluno esse contato corpo a corpo com o livro e com a biblioteca? O ideal que se combinasse as duas práticas, pois uma complementa a outra.

Por fim, nota-se que esse aluno fica dividido entre esses dois bens culturais – biblioteca e internet – mas deixa prevalecer o discurso de tradição de que a leitura se faz por meio de livros impressos, *pois o incentivo da leitura é o livro em si, não é simplesmente uma tela de computador*. Sabemos nós, profissionais da educação, que esse é um dos nossos maiores desafios; precisamos buscar nessa mudança tecnológica, uma forma de transformá-la em aliada no processo ensino/aprendizagem tanto da leitura como da escrita.

Mediante o exposto podemos entender melhor as imagens que esse aluno construiu sobre leitura:

Sujeito Locutor - Quem sou eu, *Aluno E*, para me considerar um grande leitor?

Acreditamos que ele o veja como grande leitor, no sentido de gostar muito, de ler muito e por ler de tudo um pouco, na visão dele, o grande leitor é aquele que lê de tudo, que realmente gosta de tudo que lê.

Sujeito Interlocutor - Quem é ele, *aluno E*, para dizer que tem o hábito de leitura e que lê por escolha pessoal? Como o vejo?

O que é o hábito de leitura é o comportamento que se torna comum ao dia a dia, e que foi adquirido, talvez pela escolha pessoal de determinados leitores, no caso do aluno E, ele afirma que nunca tenha sido obrigado a ler e que lê por escolha própria, na visão dele isso é hábito, algo que se adquiriu naturalmente.

Objeto do Discurso - Do que eu, *aluno E*, gosto de ler? Por que a literatura clássica foi tão mencionada por esse aluno?

O gosto pela leitura por parte desse leitor está estampado nas palavras dele, aliás, ele procura deixar isso bem claro não devemos ler por ler, ler pelo aprender, veja que ele ainda menciona literatura clássica a todo o momento, supõe-se que veja na leitura clássica um tipo diferenciado de aprendizagem e, que deve-se manter a cultura de visitar a biblioteca, apesar de tanta tecnologia, aliás ele não considera a tecnologia um suporte de apoio à leitura.

Entendemos, por fim, que as formações imaginárias sobre leitura desse aluno, dependeram não só de seu histórico social, mas de elementos exteriores a ele, da imagem que

ele faz de si e da imagem que seus interlocutores fazem dele. A determinação desse aluno em dizer que é um grande leitor leva-o a repetir o discurso de seus professores e a realizar as leituras indicadas pela escola, pois para ser um grande leitor, ele tem de entrar no jogo da escola, fazer o que professor sugere, ou seja, devolver para o professor aquilo que ele gostaria de ouvir.

5.2 Memórias dos Alunos do 3º ano do Ensino Médio

MEMÓRIA VI

Eu não gostava de ler quando criança e continuo não gostando até hoje. Por que eu tenho um pouco de dificuldade, na hora que eu to pegando o jeito da leitura aí começa da sono. Minha mãe sempre me incentivo eu pegava o livro e fingia que estava lendo até hoje eu faço isso.

(ALUNO F - 3º E. M – B - Matutino)

Antes de analisar essa memória, queremos falar sobre o critério que usamos para escolhê-la. O critério escolhido para que esse texto fosse analisado foi a questão não só do silenciamento em relação às muitas informações que deixaram de ser relatadas, como também, o fato de ele dizer sobre uma ação do passado, que permanece até então. Isso nos chamou muito a atenção, primeiro porque omitiu comentários importantes sobre os outros tipos de leitura, mesmo negativamente ele poderia ter falado, mencionado o porquê de não gostar de ler, quais fatos contribuíram para isso. No entanto, quando não se gosta de algo, ou quando algo incomoda muito alguém, muitas vezes a preferência é pelo silêncio, como afirma Coracini (2011), há fatos que é melhor serem esquecidos. E de todas as memórias, ele foi o único que omitiu a maioria das informações.

A análise começa pelo fato curioso de esse aluno nunca ter gostado de ler, o que pode ter acontecido que o levou a acreditar que não gostava de ler desde a infância e agora na adolescência ainda continua não gostando? Se ele não lê, o que pode ter acontecido? Quando ele diz que não lê, ele não menciona o quê, pois numa sociedade letrada como a nossa, não há como sobrevivermos sem fazer nenhum tipo de leitura, uma vez que lemos os rótulos, as propagandas muitos outros gêneros discursivos que fazem parte de nosso cotidiano. Ele justifica se direcionando para o aspecto da dificuldade, talvez ela tenha tido um ensino pela cartilha com frases soltas e repetitivas, as já conhecidas, limitações da escola e depois fala que ler dá sono. Há muitos alunos que leem apenas aquela leitura decodificada, não conseguem

interpretar o que leem, outros por não terem adquirido o hábito, porque ler é hábito que deve ser formado desde a infância, apesar que ele menciona que sua mãe sempre o incentivou, mas o incentivo que a que ele se refere pode estar apenas no fato de mandar ler e não promover situações concretas de leitura, como contar histórias, ler junto, ler perto, enfim o de dar exemplo.

Entendemos que esse aluno fala de si, manifestando a singularidade, afirma que não gosta de ler, nunca gostou de ler. No entanto seu silenciamento é sinônimo de subversão, já que se nega se abrir para o professor que lhe pediu uma tarefa escolar: escrever suas memórias sobre o porquê de ele gostar ou não de ler. Por que ele teria de escrever sobre isso? Portanto, podemos afirmar que esse aluno se nega a entrar no jogo da escola, não precisa dizer algo apenas para agradar o professor.

Iniciamos pela dificuldade *Eu não gostava de ler quando criança e continuo não gostando até hoje. Por que eu tenho um pouco de dificuldade.* Que dificuldade seria essa? Há uma suposição de que seja no âmbito da alfabetização e talvez a falta de concentração, pois muitas crianças não conseguem ater-se a uma determinada atividade por muito tempo e a leitura é uma atividade que exige tempo e concentração. Acreditamos que, talvez, seja isso, só pelo fato dele não querer escrever sobre o assunto, ele resumiu suas memórias em períodos muito curtos e precisos, foi direto ao ponto, sem muitos comentários.

Diante das hipóteses possíveis vemos que a família tentou do jeito dela, incentivar essa criança a ler *Minha mãe sempre me incentivo eu pegava o livro e fingia que estava lendo até hoje eu faço isso*, apesar de afirmar isso, meio de forma silenciada, nota-se que essa mãe apenas mandava o filho ler, ele não menciona que a mãe, ou outro membro da família lesse com ele ou para ele.

Quando logo de início ele diz: *Eu não gostava de ler quando criança e continuo não gostando até hoje*, verificamos nesse período a questão verbal *não gostava* no pretérito imperfeito e *continuo não gostando*, o presente do indicativo mais gerúndio tem o sentido de ação contínua, não gostava por muito tempo, e pior, continua não gostando, essa ação contínua se deu durante toda sua vida, não houve transformação, a escola não conseguiu desafiá-lo e levá-lo a gostar de ler, ou seja, a escola não conseguiu cumprir com um dos seus principais objetivos: formar leitores. Esse seria o grande desafio da escola, pois para quem já gosta de ler, é fácil solicitar que ele leia seja qual for o gênero discursivo, a nossa função, enquanto formadores de leitores, é justamente para com esse tipo de aluno, o que diz não gostar de ler. Buscar estratégias diferentes para que a leitura possa entranhar-se nesse aluno. Portanto, podemos afirmar assim como Mortatti (2011) que esse aluno não foi apresentado à

leitura, por isso tem toda razão para não gostar de ler, aliás, ninguém gosta daquilo que não conhece.

Remetendo-nos à questão da memória e do silenciamento, a memória como constituição do sujeito, tudo isso leva-nos a entender a resistência desse aluno em dizer que não gosta de ler, justamente para não entrar no jogo da escola, isso faz parte de seu perfil de enfrentamento ao sistema estabelecido, é uma forma de desafiar o que está posto. Coracini (2011), ao citar Freud (1996), explica que os esquecimentos ou silenciamentos podem revelar, assim como as memórias, a constituição de um desejo do sujeito, suas preocupações imediatas.

Esse aluno demonstra resistência ao ato de ler, nesse sentido, podemos traçar o seguinte jogo de imagens que ele faz sobre o ato de ler:

Sujeito Locutor - Quem sou eu, *Aluno F*, para falar que não gostava de ler e continuo não gostando?

Esse leitor demonstra-se um leitor acomodado, desmotivado, ele não teve um incentivo tanto por falta da família, quanto por parte da escola, como já foi mencionado, talvez porque não tenha sido alfabetizado, dificultando até o momento, esse não gostar de ler, talvez ele goste, o que pode estar ocorrendo é que ele não saiba ler, uma leitura mais elaborada e de entendimento, a escola ainda continua sendo tradicional, no que diz respeito a transmissão de conhecimentos e o faz frente a processos avaliativos.

Sujeito Interlocutor – Para quem eu *aluno F* devo ler? E por que eu devo ler, apenas para agradar o professor?

O sujeito não tem bem definido para quem ele deve ler, ele não tem consciência de que a leitura deva ser feita para ele mesmo, ele passa uma ideia de que deva ler para agradar o professor, por isso ele continua fingindo até hoje.

Objeto do Discurso – O que a escola quer que eu, *aluno F*, leia? Fazer esse tipo de leitura que a escola exige para quê?

A leitura que a escola oferece a esse sujeito-leitor é desinteressante, por isso, supõe-se a sonolência e ainda ele nem sabe para que ele tenha que ler a leitura que a escola quer dele, inclusive a escola exige uma leitura que não vai servir para as necessidades dele, por isso ele continua fingindo, pelo menos ele não será cobrado, tanto a escola, quanto a família vão acreditar que ele lê.

Logo, esse jogo de imagens, simulado a partir da realidade desse aluno, leva-nos a concluir que o perfil desse aluno é da subversão e não o da conformação com o que foi estabelecido pelo sistema.

MEMÓRIA VII

O meu perfil de leitor é um pouco ruim, é muito difícil eu pegar um livro para ler. Só quando o professor na escola exige. A minha leitura na infância foi ótima, mas, não me lembro de meus pais presentes na minha leitura, eles nunca levam um livro para mim. Eu lia muito era na escola, sempre pegava livro na biblioteca para levar para casa e ler. Até ganhei alguns livros, por sempre estar na biblioteca pegando livro. Hoje em dia, eu não tenho o hábito de ler, é muito difícil eu pegar um livro para ler, só se for para o estudo, quando os professores mandam. Na minha opinião, a tecnologia atrapalha sim a minha leitura, pois se eu tenho um livro para ler, e a internet para pesquisas, eu prefiro procurar o resumo do livro na internet do que ler o próprio livro.

(ALUNO G – 3º E. M – Matutino)

Logo de início, podemos notar que o narrador tem uma imagem negativa de si enquanto leitor. Ele relata: *Meu perfil de leitor é um pouco ruim, é muito difícil eu pegar um livro para ler, só quando o professor manda.* Quando esse leitor diz isso já mostra que ler para ele é algo para cumprir um dever, ele pega livro para ler, somente quando a professora manda. Com isso, constatamos que apesar de o aluno estar no 3º ano do Ensino Médio, ele ainda não foi apresentado ao mundo da leitura como deveria ser, ou se foi, a imagem que ele faz da leitura é somente da leitura por obrigação, a leitura do cotidiano, a prazerosa inexistente para esse aluno G.

Pelo perfil que traça de si mesmo, nota-se que fala do lugar de aluno, e, pelos seus dizeres, subentende-se que lê somente para a escola, ou seja, somente quando o professor manda. Observa-se, no discurso desse sujeito, a voz do sistema, a escola que deve mandar o aluno ler e ele, enquanto aluno, tem por obrigação fazer a leitura, a tarefa mandada pelo professor. Nesse caso, não existe a leitura por fruição.

Percebemos nesse trecho da memória desse aluno o jogo de imagens a partir do seu discurso:

Sujeito Locutor - Quem sou eu, *Aluno G*, para falar que como leitor, sou um pouco ruim?

Percebe-se, um descrédito do sujeito com ele mesmo. Observa-se uma autoestima baixa, a ponto de ele não conseguir pegar algo para ler e só o fazer quando o professor exige.

Sujeito Interlocutor - Quem é ele, *aluno G*, para falar que a leitura dele foi ótima contrariando o que diz logo no início?

Esse aluno é um aluno acomodado no momento do discurso, mas que no passado já chegou ser um ótimo leitor: por ter lido muito na escola, por visitar muito a biblioteca e levar livros para casa para ler, por ter ganhado livros como prêmio. Só é ótimo leitor que lê livros, ler outros tipos de leitura e usar outros tipos de suporte e gêneros não valida o termo leitor? Ler engloba tudo, inclusive a leitura de mundo tão defendida por Freire (1992).

Objeto do Discurso - Do que eu, *aluno G* estou falando sobre a leitura, da falta de hábito de ler e ter contato com ela somente quando os professores mandam?

A leitura para esse sujeito é somente a do livro, ele deixa bem claro isso. O hábito de ler pode ser construído com base nas exigências da escola, no poder do professor, a leitura avaliativa, sem isso o aluno não adquire o hábito de leitura.

Com base nesse jogo de imagens, podemos observar a presença do sujeito dividido, clivado, pois ele se mostra inseguro quanto ao próprio perfil que faz de si, enquanto leitor, quando diz *só quando o professor exige; eu lia muito era na escola, sempre pegava livro na biblioteca para levar para casa e ler; é muito difícil eu pegar um livro para ler; a internet atrapalha a minha leitura*. Veja bem, ele fala: *eu lia muito, pegava livro, levava para casa, para ler, muito difícil eu pegar livro para ler, minha leitura...*, essas marcas nos levam a interpretar que mesmo apresentando uma imagem negativa dele, enquanto leitor e da leitura e do livro, ele deixa escapar que antes lia, agora não lê mais, pois diz que lia muito na escola, que pegava livro na biblioteca, tudo no passado. No presente, ele diz que é difícil pegar um livro pra ler, pois a internet atrapalha a leitura dele. Portanto, verificamos um movimento, um deslocamento na história desse sujeito, ele passa do ato de ler para o ato de não ler.

Quando, no segundo parágrafo, *o aluno G* diz que, na infância considerava a leitura ótima, é sinal de que não é mais, isso nos leva a indagar: que condições de leitura foram ofertadas a esse aluno, na infância, que era favorável, positiva; ao passo que hoje não é mais. O que provocou esse deslocamento na vida desse sujeito: Qual foi o impacto que interrompeu esse processo, essa prática de leitura? Se a leitura foi ótima na infância, por que deixou de ser? O que houve nessa trajetória que levou o leitor considerar-se péssimo leitor e achar difícil pegar um livro pra ler? Seria mesmo a internet a responsável por isso?!

Podemos notar que, pelo discurso desse leitor, na infância, houve uma orientação social e maior interação com a leitura, mesmo não havendo a presença dos pais nesse

processo. Teria sido a escola que o colocou em contato com o mundo da leitura, pois ele fala: *Eu lia muito era na escola, sempre pegava livro na biblioteca para levar para casa e ler.* Não está dito que o mediador desse aluno não tenha sido a família, certamente, tenha sido a escola que introduziu esse aluno no mundo da leitura. Os livros eram presentes na vida desse sujeito, a escola cumpriu seu papel de mediador, pelo menos naquela fase. O inconsciente desse aluno, leva-nos a entender que mesmo não dizendo claramente, está implícito o fato de que a escola foi a responsável por ele ter se aproximado da leitura, em sua história, mas ele silencia a família, ele apenas menciona *não me lembro de meus pais presentes na minha leitura, eles nunca levaram um livro para mim.* *Eu lia muito era na escola,* observamos a presença da subjetividade nas palavras desse aluno, uma espécie de indignação, devido ao fato de não ter sido incentivado à leitura pela família.

Mais tarde, esse mesmo sujeito leitor diz ter se desinteressado pela leitura: *Hoje em dia, eu não tenho o hábito de ler, é muito difícil eu pegar um livro para ler, só se for para o estudo, quando os professores mandam.* Entra a inculcação ideológica, repete a voz do sistema: ler se a escola mandar; ler para fazer prova e resumo. No início da sua trajetória de leitor, houve interação, uma relação dialógica com a leitura, a leitura teve sentido, foi significativa para ele: *Na minha infância, a minha leitura foi ótima.* Os acontecimentos que conduziram a vida desse sujeito leitor, mesmo considerado um pouco ruim por ele mesmo, nos leva aos seguintes questionamentos: Por que ele lia e agora não lê? De que lugar ela falava antes e de que lugar fala agora? Que conteúdo ela traz sobre leitura? Como acontecia a leitura na escola antes para ele achar ótimo ler e o que aconteceu depois para ter uma imagem negativa de si enquanto leitor? Por que a mesma escola que, inicialmente, incentivou-o a ler, hoje é a responsável pelo fato dele não gostar de ler?

Começamos pela questão ideológica dos fatos. Antes, a experiência de leitura do aluno G partiu das experiências positivas que, na infância, a escola lhe proporcionou, a sua história social nos mostrou a importância da intervenção da escola, já que a família não fez diferença para ele tornar-se leitor. Ele precisou do OUTRO – a escola, para ter a leitura como prazerosa e a concepção de mundo dada por ele, enquanto sujeito, fez com que esse aluno, inconscientemente, assujeitasse a um tipo de gosto. No entanto, quando a escola muda às regras do jogo, ele passa a não gostar de ler.

Quando é dito que, hoje em dia, não tem hábito de ler, ele quer dizer que o ato de ler, para ele, deixou de ser significativo, deixou de ter o valor que tinha na infância, o significado se perdeu na trajetória, hoje, talvez a leitura não passe de decodificação, mera obrigação, uma leitura da escola e para a escola.

O fato de esse aluno hoje considerar a leitura como algo ruim e na infância ter se considerado ótima, remete-nos às condições de produção dessa leitura, durante a sua trajetória de vida, enquanto leitor. No início de sua trajetória de leitura, ele teve uma experiência favorável de leitura, posteriormente, por algum motivo, que ele prefere silenciar, houve uma mudança significativa, a ponto de se considerar um leitor ruim.

Notamos que, no final de seu relato, esse sujeito fala que a tecnologia atrapalha, isso *na leitura dele*. Veja que ele não se referiu aos outros leitores como um todo, referiu-se a si próprio e a preferência em procurar as informações que precisa na internet, ao invés de ler o próprio livro. Tais dizeres, leva-nos a entender, que a relação desse sujeito com o texto, não é significativa, talvez por não conseguir produzir sentidos ao que lê, ou por que a leitura que faz na escola, não está em consonância com suas preferências pessoais. Por isso ele tenta driblar o jogo da escola, por que ler é algo que não lhe é significativo? Nesse ponto, temos de concordar com Soares (1998), a leitura escolarizada tem sido um ato solitário e não solidário como deveria ser. Não se lê na escola professor e alunos juntos, devido a isso, talvez, o jovem tenha de ir à internet buscar algo pronto. Por que não provocamos esse aluno a ler livros online, por que não indicamos sites de leituras a eles? É preciso desafiá-los com aquilo que eles gostam.

A leitura como processo discursivo, em que autor, texto e leitor se interagem mutuamente, depende de um processo, sócio-histórico, estritamente constituído (CORACINI, 1995). Para isso, a leitura, seja na escola, ou fora dela, tem sempre que ter um *para quê* (GERALDI, 1997) e se a escola ainda não conseguiu conciliar tecnologia e leitura, perderemos muitos leitores nessa trajetória, devido ao mau uso da tecnologia e ao mau uso da leitura na sala de aula.

MEMÓRIA VIII

Não importa se é um gibi ou propaganda de produtos ou se o que é lido é além das imagens, não deixa de ser uma leitura, lembrando que não adianta nada uma leitura sem interpretação. Não sou uma leitora de livros clássicos nem enciclopédia que traz leitura em cada momento de minha vida, seja em um rótulo de uma bolacha ou na escola no momento que preciso copiar a matéria da lousa, pois para copiar corretamente preciso fazer a leitura da palavra. Desde criança tive o prazer de ler livros de contos, de fábulas e outros. Minha família nunca se interessou a ler nada para mim, minha mãe, por exemplo, deixava por meu critério, a partir do momento que eu aprendi o significado de cada letra, quem fazia a leitura de tudo em

meu lar, era eu. Ainda criança, no colégio, minha professora sempre incentivou a leitura, portanto tínhamos o cantinho da leitura, um ambiente agradável e confortável onde passávamos 50 minutos por semana. O tempo era pouco, mas sempre quando tenho um tempinho faço a leitura de livros infantis para meu sobrinho. E confesso que para os jovens como eu, a tecnologia, internet, televisão, celulares, atrapalha e muito. Está tudo moderno, as pesquisas não são feitas mais em livros, biblioteca, pois o tempo gasto é maior, e ainda corremos o risco de não encontrarmos. Os adolescentes estão muito acomodados com toda essa tecnologia em sua volta. Não concordo com isso, mas não nego que faço o mesmo. Tento relacionar as palavras, as leituras, com a vida, pois a vida é um texto corrido, eu tomo conta da pontuação e coloco vírgula onde devo ir devagar. Sem esquecer, que o hábito de ler, está dentro de cada um de nós. Mas se a sociedade continuar como está, os livros só vão fazer parte do cotidiano das prateleiras e não nas mãos dos jovens, sabe por quê? Elas estão, ocupadas com o mouse do computador!
(ALUNO H- 3º E. M B – Matutino)

Podemos iniciar a análise dos dizeres desse aluno falando da questão do conceito de leitura para esse sujeito leitor. Ela vai além do simples processo de decodificação até o processo de leitura interação. Leitura para ele não é somente a de materiais impressos, demonstra que há várias formas de leitura e interage com todas essas formas: imagens, gibis, livros, um rótulo de bolacha, até a simples cópia da lousa: [...] *Não sou uma leitora de livros clássicos nem enciclopédia que traz leitura em cada momento de minha vida, seja em um rótulo de uma bolacha ou na escola no momento que preciso copiar a matéria da lousa, pois para copiar corretamente preciso fazer a leitura da palavra [...]*. Podemos dizer que para esse leitor, a leitura é um processo amplo que acontece em nosso cotidiano, estamos, a todo o momento, fazendo leitura, desde a leitura de rótulos, as palavras da lousa, a literatura infantil, leitura que faz para os sobrinhos.

Esse nosso narrador, *o aluno H*, fala que não é um leitor de livros clássicos, nem por isso, ele se desconsidera leitor. Não há resistência desse aluno com relação ao discurso do sistema, talvez, devido ao prazer que sempre sentiu pelo ato de ler.

É forte aqui a presença da leitura na constituição do sujeito e dos sentidos, pois comenta que para copiar corretamente da lousa é preciso fazer a leitura da palavra, fala da leitura do rótulo da bolacha. Assim, a leitura para esse leitor é interação com o mundo, é prática social entre interlocutores. Assim, na realidade, leitura é o que ele faz o tempo todo; ele vê a linguagem não só como instrumento de comunicação centrada nos elementos da comunicação; deixa entrever em suas palavras que a linguagem é o lugar de interação verbal, neste caso, autor-texto-leitor e toda situação sócio-histórica. Isso se faz de acordo com a

realidade sócio-histórica-ideológica vivida por esse sujeito, ele acredita que a leitura não é só leitura de letras e palavras, vai, além disso, é visão de mundo, que cada um tem de acordo com a sua singularidade.

Na narrativa desse leitor, temos novamente a mediação da escola e a ausência da família no processo de formação do gosto pela leitura, verificamos, ainda, que as condições de produção da leitura eram favoráveis, sobretudo, na infância, que o ato de ler para esse leitor foi significativo, teve um valor tão grande, que ele quis estender esse gosto para o sobrinho. Observamos, ainda, que nesse ambiente escolar, a leitura não era de forma tão escolarizada e muito menos solitária, houve o diálogo vivo desse leitor com os diversos códigos linguísticos, com os diversos tipos de leitura e com os diversos outros que o constitui.

A leitura como processo discursivo, de acordo com Coracini (2010), é aquela em que o autor, leitor e condições de produção da leitura interagem entre si. Foi o que aconteceu com esse sujeito, ele interagiu com a leitura, independente do suporte usado, os elementos sócio-histórico-ideológicos foram devidamente construídos, esse leitor sabe bem para que ele lê (GERALDI, 1997), ele lê não para a escola, mas para entreter a si, o outro e como prática social.

Ao se referir à tecnologia, não demonstra ser hipócrita, ele, apesar de ter uma boa relação com a leitura, confessa que a tecnologia pode atrapalhá-lo, pode afastar os jovens da biblioteca. As condições de produção da leitura desse aluno sempre foram favoráveis, por isso vê a leitura, não restrita às letras impressas em uma página de papel, ela está em todos os gestos, nos rótulos de bolacha, nas palavras que copia da lousa, na propaganda, ele teme o mau uso da tecnologia, ao mencionar o comodismo dos jovens, inclusive o dele. Notamos com isso, o fato de a escola, ainda, não ter conseguido ensinar aquilo que eles ainda não conhecem, ou seja, que a tecnologia pode sim ser uma parceira da leitura e da formação do leitor.

No último comentário, houve um grau fortíssimo de subjetividade por parte do sujeito leitor, talvez uma carga grande de ideologização, em acreditar que o hábito de ler está dentro de cada um, porém senti que a leitura, talvez esteja ameaçada pela exterioridade, pelo mundo tecnológico, e pelas diversas outras oportunidades que a sociedade oferece. Isso porque a escola se mostra apática, não busca uma forma de levar, a esses jovens, o que eles ainda não conhecem (MORTATTI, 2011). Ele exterioriza esse sentimento de insegurança, teme que o livro literário possa ser substituído pelo mouse do computador e escapa a ideia de que, talvez, as próximas gerações possam não conhecer o livro impresso. Para evitarmos isso, precisamos apresentar a eles, com urgência, o mundo da leitura, seja por meio de livros impressos, seja

pelos *e-books* ou por qualquer outro meio, o que importa é que nossos alunos leiam com prazer, não importa se é para entretenimento, por necessidade, para ampliação dos conhecimentos, ou para resolver uma tarefa escolar.

Diante do exposto, podemos articular o seguinte jogo de imagens que esse aluno faz do ato de ler:

Sujeito Locutor – Que imagem esse sujeito leitor faz de si mesmo enquanto leitor? “Será que eu, *Aluno H*, posso me considerar leitor, se não sou um leitor assíduo da literatura clássica, mas leio de tudo um pouco?”

Esse leitor tem uma visão equivocada de leitura e de leitor, uma boa leitura abrange todos os tipos de leitura, dos rótulos ao clássico. Se ele lê de tudo um pouco, ele pode sim ser considerado um bom leitor. O que ocorre também é que a escola traz uma visão de leitura institucionalizada e o aluno interioriza isso, a ponto de não se considerar leitor, por não ser leitor assíduo dos clássicos, não que eles não sejam importantes.

Sujeito Interlocutor - Quem imagem o *aluno H* faz de seu interlocutor? O seu interlocutor o consideraria leitor, mesmo ele não gostando de ler a Literatura Clássica?

Hoje a escola respeita os diferentes tipos de leitor, mas a cultura tradicional ainda continua, tanto que até hoje nos Enem e Vestibular ou qualquer concurso público ainda exige questões formalizadas sobre a literatura clássica.

Objeto do Discurso - Do que eu, *aluno H* estou falando sobre a leitura, que ela vai além das imagens, que ela precisa ser interpretada e que ela está em todos os momentos da vida.

Ele leitor relaciona a leitura com a vida, um texto livre que pode ser pontuado de acordo com os sentimentos e desejos do leitor, mas, ao mesmo tempo, que ele faz isso, ele desassocia a leitura aos outros tipos de suportes: *e-books*, para ele a tecnologia ameaça a existência do livro impresso.

Dessa forma, a imagem desse leitor em relação à leitura, é esse, um processo dialógico, ou seja, ele tem uma atitude responsiva ativa frente a ela, a ponto de considerá-la significativa e inerente à vida como um todo, não só na vida dele como na do outro, tanto que finaliza exteriorizando uma preocupação com a substituição dela pelo *mouse*.

MEMÓRIA IX

Meu perfil de leitor é bastante fraco, comparado ao ideal. Quando criança, eu lia mais do que hoje. Meus pais nunca tiveram costume de contar histórias ou ler livros para mim, apenas minha irmã lia alguns

livrinhos que minha mãe comprava. Ela lia tanto para mim, que eu decorava as histórias e apenas de ficar folheando o livro e vendo as figuras eu já sabia conta-las. Então eu pegava os livrinhos e ia contar histórias para minha vizinha. No Ensino Fundamental eu lia um ou mais livros todos bimestres e tinha que contar a história para a turma. Eu ia muitas vezes na biblioteca escolar, porém nem sempre eu encontrava algum livro que me agrada. Em minha vida eu já li mais ou menos uns 30 livros e há 3 livros no qual eu me lembro com carinho: O fantasma do porão; Ludi vai à praia e A feirurinha. Mas os livros que eu mais gostei de ler foram: Senhora e a Árvore que dava dinheiro. Atualmente, estou apenas lendo matérias escolares e a bíblia, livros eu leio apenas se for para o trabalho escolar. A tecnologia pode tanto atrapalhar como ajudar, depende de como se usa. Você pode apenas buscar informação sobre determinado livro (o que faz a internet ser útil), mas também há pessoas que buscam o resumo do livro ao invés de lê-lo (o que atrapalha).
(ALUNO - I 3º E. M - A- matutino)

Logo no início do discurso do aluno I, ele diz *Meu perfil de leitor é bastante fraco, comparado ao ideal*, que representação esse sujeito tem das expressões *bastante fraco* e *comparado ao ideal*? *Que significados têm para esse aluno os termos fracos? Esse termo remete-nos ao discurso da escola? O que seria leitor fraco? E esse ideal, é em relação a quê? A que tipo de leitor?* Nota-se que o discurso desse aluno está carregado de ideologias escolarizadas, de discursos veiculados dentro de algumas salas de aulas pelo professor e que o aluno incorpora.

Como um leitor pode traçar seu perfil como *meu perfil de leitor é bastante fraco*, se lia um ou mais livros por bimestres, se já havia lido, aproximadamente 30 livros, ainda assim, ele ainda não se considera leitor, talvez por uma crença pessoal dele, talvez por pensamentos interiorizados pelo grupo social a que ele faz parte, sobretudo pela escola. O que seria, então, para esse sujeito, ser um leitor? Entendemos que não há leitor forte ou fraco, o que existem são leitores ou não leitores.

Num segundo momento, ele se distancia do que é considerado *leitor ideal* como complementação da expressão anterior *meu perfil de leitor é bastante fraco*, o que vem reforçar a ideia de ele não se considerar um bom leitor. O que seria o ideal para esse aluno? Se ele relata que leu 30 livros, que lia um ou dois livros todos os bimestres, dentre eles *Senhora*, um clássico da literatura, com uma linguagem mais erudita, considerada uma leitura não muito fácil, como um leitor “fraco” poderia gostar desse tipo de leitura?

Esse aluno afirma ter feito diversas leituras durante toda sua trajetória de vida, demonstra ter tido condições favoráveis para essas leituras, porque não é o fato de ler ou não tantos livros ou outros tipos de leitura, é o fato dos efeitos de sentidos que essas leituras lhe

proporcionaram, se essas leituras foram significativas em sua vida e se permitiram que o leitor ampliasse sua experiência de leitura.

Portanto, para esse aluno, qual o efeito de sentido produzido por essas leituras em seu discurso, a ponto de ele concluir, que é um leitor fraco, comparado ao ideal? Que ideal seria esse? Ao que o sistema impõe? Quando ele fala *comparado ao ideal*, implicitamente está inscrito que não é o ideal dele, mas o ideal que a sociedade intelectualizada impõe: só é leitor aquele que lê clássicos cobrados pelo vestibular e ENEM: *Atualmente, estou apenas lendo matérias escolares e a bíblia, livros eu leio apenas se for para o trabalho escolar.* Percebemos, então, que ele não se encaixa ao perfil ditado pelo discurso escolarizado, por isso se avalia como leitor fraco.

Outro ponto relevante a ser mencionado e analisado é a história de vida desse aluno, ao afirmar “*Meus pais nunca tiveram costume de contar histórias ou ler livros para mim, apenas minha irmã...*” que condições foram oferecidas pela família para que ele passasse a se relacionar bem com a leitura? Pudemos observar, nessa passagem, certa subjetividade, ele faz um desabafo, ou uma acusação, deixa transparecer que deveria ser o contrário, os pais é que deveriam contar história para ele, e não apenas a irmã. Vejamos que os advérbios “nunca” e “apenas” marcaram esse sentimento de revolta pelos pais e gratidão pela irmã. Podemos afirmar que aqui há um misto de sentimentos de mágoa e gratidão.

Há outros momentos em seu relato, que esse aluno remete-nos dialogicamente ao mundo escolarizado: *No Ensino Fundamental eu lia um ou mais livros todos bimestrais e tinha que contar a história para a turma. Eu ia muitas vezes, na biblioteca escolar, porém nem sempre eu encontrava algum livro que me agrada*, o que podemos analisar nesse trecho é que o aluno I teve condições de leitura aparentemente favoráveis, pois ele afirma ter lido vários livros, contava histórias para a turma (a professora mandava), mas apesar disso, não interagia no processo leitor e texto; parece que as obrigações escolarizadas o afastavam da leitura, pois não encontrava na biblioteca algo que lhe agradasse, tinha que ler para contar a história para a turma, mas como compartilhar algo que não lhe foi significativo? Talvez essa falta de interação com a leitura escolarizada seja uma das justificativas para ele se considerar um leitor bastante fraco.

Resta-nos, ainda, comentar sobre a questão da mudança de comportamento desse sujeito, já que esse aluno afirma que *antes ele lia, mas que hoje já não lê mais como antes*, o que teria ocorrido? Podemos nos reportar ao acontecimento na formação desse sujeito e a partir de *Atualmente, estou apenas lendo matérias escolares e a bíblia, livros, eu leio apenas se for para o trabalho escolar* para assim entendermos, o porquê das mudanças, porque

mesmo que ele insista em se considerar um leitor bastante fraco, ainda assim, ele era um leitor, até constante, de acordo com suas memórias. Percebemos aqui, que ele lê apenas o que a escola determina, tornou-se então, um sujeito assujeitado ao discurso da escola, a ideologia do sistema, ler só o que a escola indica. Ainda temos aqui o atravessamento da formação discursiva religiosa, pois quando ele menciona que ele ainda lê a bíblia, é porque a religião se manteve forte em sua personalidade e a igreja, assim como a escola, manda-o ler, indica o que ele deve ler.

É importante perceber ainda, que ele não menciona outros tipos de leitura não tão escolarizada, parece que isso não faz parte de seu repertório de leituras, se o faz, ele não considera isso leitura. Esse sujeito intensifica aqui a questão da leitura escolarizada, de que leitura é só dos livros indicados pelo professor e para se reproduzir trabalhos, desenvolver pesquisas, uma leitura sempre como pretexto para atividades escolares, em que as leituras fora da escola não são mencionadas, são silenciadas, talvez considere outros tipos de leitura como não autorizadas na formação do “bom leitor”.

Portanto, podemos afirmar que esse leitor é um sujeito clivado, dividido, por isso ao falar sobre a influência da tecnologia na prática de leitura, ele se posiciona *A tecnologia pode tanto atrapalhar como ajudar, depende de como se usa. Você pode apenas buscar informação sobre determinado livro (o que faz a internet ser útil), mas também há pessoas que buscam o resumo do livro ao invés de lê-lo (o que atrapalha)*. Ele, ao argumentar e tomar uma posição menciona tanto um lado como o outro, é dialético, justifica que o problema para uma resposta a essa prática estaria no mau uso dessa tecnologia. Para ele, a tecnologia pode servir como apoio, pois lá estão milhares de informações, inclusive, resumos e livros na íntegra, para ele, essa é uma qualidade da internet. Por outro lado, ele traz a questão que esses mesmos resumos podem privar o leitor de uma leitura completa e propiciar um comodismo significativo, o que, na visão dele, seria negativo.

Com isso, ele deixa transparecer seu perfil de leitor clivado, dividido, mesmo dizendo, que depende de quem vai se utilizar de toda essa tecnologia, permite constatar que pelo fato de ele se considerar um leitor “bastante fraco”, deixa transparecer que é um sujeito ativo, capaz de se posicionar, refletir sobre os dois lados da questão.

Mediante, as reflexões feitas, podemos entender o jogo de imagens que se formou, a partir do discurso desse sujeito:

Sujeito Locutor - Quem sou eu, *Aluno I*, parame considerar um leitor bastante fraco comparado ao ideal? O que seria ideal para mim?

Esse leitor não tem noção do que seja um leitor e muito menos a visão do que seja um leitor ideal. O termo “bastante fraco” para ele, talvez seja, porque ele traça de si mesmo, um comportamento não muito adequado para um leitor: lia mais do que hoje, minha irmã lia para mim, ela lia tanto para mim, eu decorava as histórias e folheava vendo as figuras passa uma ideia de que os outros faziam a leitura para ele, ele nunca lia por vontade própria.

Sujeito Interlocutor - Quem é ele, *aluno I*, para dizer que não encontra livros que ele goste na biblioteca da escola?

O sujeito reforça a ideia de se considerar um leitor “bastante fraco” a ponto de não gostar de livro algum que o atraia e o motive a ler. E o que ele lê, é fruto das exigências da escola, matérias escolares.

Objeto do Discurso - O que eu, *aluno I*, penso da leitura? A ponto de achar que o mau uso da tecnologia possa vir interferir nessa prática?

O sujeito acredita que a tecnologia pode atrapalhar ou não, que o mau uso dela pode interferir na prática, porque para ele a leitura mesmo é a dos livros, outros tipos de leitura no computador ou em outros suportes podem desviar o leitor das verdadeiras leituras.

As formações imaginárias estabelecidas nesse discurso representam tanto a história social desse aluno, como também a maneira como o outro o enxerga, enquanto leitor. Portanto, podemos afirmar que esse aluno é um sujeito dividido entre ser ou não ser leitor, pois apesar de se rotular como leitor fraco, é um sujeito que lê, conta história (mesmo para cumprir uma tarefa escolarizada) e faz reflexões sobre o uso da tecnologia e do incentivo à leitura.

MEMÓRIA X

Quando pequena, eu gostava muito de ler na escola, pegava muitos livros infantis na biblioteca e cheguei a ganhar três coleções de livros por ser a aluna que mais pegava livros. Em casa eu não gostava muito de ler, e meus pais não liam comigo, pois trabalhavam muito e não tinham tempo. Mas quando eu ia para a fazenda, minha avó e meus pais sempre contava histórias antigas para mim. Depois de mais velha eu não me interessava mais pela leitura. Porém, a professora cobrava dos alunos, a leitura de um livro por bimestre, então eu comecei a ler mais. E nesse período eu lia algumas coisas em casa, mas era muito pouco. No 1º colegial, nenhuma professora cobrava mais leitura, então eu li um livro por vontade própria, que se chama “Só entre nós”, e este foi o que mais me marcou. Já no 2º colegial, eu tinha que ler dois livros clássicos, mas eu não li, por que eu não gosto destes livros. Hoje eu sinto falta de ler, mas gostaria de

ler livros mais interessantes e não clássicos, tipo: suspense, terror ou até mesmo uma história de amor com personagens da minha idade. Hoje em dia, a tecnologia ajuda e atrapalha. Ela ajuda por fornecer livros bons e de uma forma rápida, e atrapalha por ter várias coisas que chamam a atenção, então pra mim ela atrapalha.

(ALUNO - J 3º E. M - B- Matutino)

Logo de início, o aluno J diz que gostava de ler na escola e na casa dele não, *Quando pequena, eu gostava muito de ler na escola [...] Em casa eu não gostava muito de ler, e meus pais não liam comigo, pois trabalhavam muito e não tinham tempo.* Observamos nesse trecho que esse sujeito se sentia motivado na escola, mas em casa não, nota-se que ele sentia muito a ausência dos pais, uma espécie de indignação por eles não estarem presentes nesse processo em que ele estava descobrindo a leitura.

É importante que no trecho da memória: *Mas quando eu ia para a fazenda, minha avó e meus pais sempre contava histórias antigas para mim,* isso significa que ele teve condições favoráveis de leitura em sua infância, a contação de histórias foi importante para que o gosto pela leitura se efetivasse.

Apesar do ambiente favorável, com o passar do tempo, esse aluno perdeu o encanto pela leitura *Depois de mais velha eu não me interessava mais pela leitura [...] eu lia algumas coisas em casa, mas era muito pouco.* O que levou esse leitor a deixar de gostar de ler? Na infância ela gostava de ler e foi motivada pela família e pela escola, tanto que ganhou muitos prêmios, por ser o aluno que mais pegava livros na biblioteca. A sequência que ele teve, enquanto leitor foi favorável, a escola, num certo momento da vida dele pode ter sido a responsável, quando ele menciona o fato de que no 1º colegial, nenhuma professora cobrava mais leitura. Mas a leitura não pode ser cobrada e sim estimulada.

Acreditamos que no início ele fala do lugar social de aluno *eu gostava muito de ler na escola,* mais à frente ele muda de posição, fala da condição de pessoa comum torna-se sujeito de seu discurso. *E nesse período eu lia algumas coisas em casa, mas era muito pouco.* No discurso desse sujeito, ele reforça a visão de leitura escolarizada *Porém, a professora cobrava dos alunos, a leitura de um livro por bimestre [...].* Notamos ainda que numa das passagens de sua vida enquanto leitor houve uma pausa quanto às exigências da leitura, mas logo em seguida, ele menciona a cobrança da leitura novamente por parte da escola, inclusive os clássicos, que esse aluno demonstrou não interagir com esse tipo de leitura, não consegue produzir sentidos, pois relata: *No 1º colegial, nenhuma professora cobrava mais leitura, então eu li um livro por vontade própria, que me marcou. Já no 2º colegial, eu tinha que ler dois livros clássicos, mas eu não li, por que eu não gosto destes livros.* Isso é reforçado, quando

ele diz que quando lia por vontade própria, ou seja, quando escolhia o livro a ser lido *então eu li um livro por vontade própria, que se chama. Só entre nós, e este foi o que mais me marcou*, ela gostava, produzia sentidos, interagiu.

Podemos afirmar que quando a escola não interfere em suas escolhas, esse aluno lê. Portanto, esse aluno não se assujeita ao que a escola lhe impõe, não deixa a escola influenciar seus gostos, tem vontade própria e isso é comprovado quando ela relata *Hoje eu sinto falta de ler, mas gostaria de ler livros mais interessantes e não clássicos tipos: suspense, terror ou até mesmo uma história de amor com personagens da minha idade*. Isso significa que esse leitor gostaria de ler gêneros variados, mais adequados a seu estilo, à sua maturidade. Esse um dos pontos importantes da prática de leitura a ser refletido pelo professor, impor leituras, não dar o direito de escolha ao aluno, não considerando a história de leitura e de mundo de cada um deles, é praticamente excluí-lo do processo, pois seu discurso é de que precisa cobrar certos tipos de leitura, pois está no currículo escolar e tem que ser cobrado e cumprido, repete o discurso da tradição sem refletir sobre o porquê de insistir nessas práticas.

Diante da globalização e de tanta tecnologia e discursos sobre leitura, muitas vezes, o aluno sente-se dividido, pois todo sujeito é multifacetado, por isso ele diz *Hoje em dia, a tecnologia ajuda e atrapalha. Ela ajuda por fornecer livros bons e de uma forma rápida, e atrapalha por ter várias coisas que chama atenção, então pra mim ela atrapalha*. Ele defende a *internet* por acreditar que lá é um lugar, onde podemos encontrar diferentes livros *online*. Entretanto, esse aluno fala também da questão das várias coisas que chamam atenção e que no caso dele atrapalha, estão subentendido aí, os jogos, o MSN, que dispersam os alunos desviando da leitura literária e/ou informativa.

Enfim, pelos dizeres desse aluno, entendemos que não é a tecnologia em si que atrapalha, mas o mau uso dela e cabe à escola levar esses alunos a aprender utilizá-la adequadamente. Diante do exposto por esse sujeito leitor, em sua trajetória de leitura, podemos mencionar o jogo de imagens criado por ele próprio e pelo outro, ou seja, a forma como ele se vê e como o outro o vê:

Sujeito Locutor - Quem sou eu, *Aluno J*, para falar que quando pequeno gostava de ler, depois de mais velho não gostava mais de ler? Que não gosto de ler clássicos, mas que sinto falta da leitura?

Esse aluno quando criança pode ter sido estimulada para a prática de leitura e talvez mais tarde, quem sabe, no Ensino Médio, pode ter havido uma ruptura, esse aluno, portanto passou a realizar atividades escolarizadas e avaliativas. Ele não gosta de ler clássicos, porque

seja um tipo de leitura que exige mais comprometimento e concentração, dá a entender que ele sente falta dos outros tipos de leitura, que não seja o clássico.

Sujeito Interlocutor - Quem é ele, *aluno J*, para falar que a leitura de clássicos é chata, que gostaria de ler livros mais interessantes? Quem é o professor para escolher o que eu vou ler?

Muitas vezes a escolha errada dos títulos pelo professor e a falta da intervenção dele pós-leitura, faz com que muitos leitores não entendam o que leem e não associem á realidade, ficando alheio ao entendimento do para quê eu leio clássicos?

Objeto do Discurso - Do que eu, *aluno J*, estou falando sobre a leitura de clássicos e que leituras são agradáveis ou não?

A leitura de clássicos para esse sujeito é cansativa e difícil e isso a torna desagradável, tanto que, ele menciona sentir falta de outros tipos de leituras.

Com base nesse jogo de imagens, podemos observar a presença do sujeito dividido, clivado, pois ele se mostra inseguro quanto ao próprio perfil que faz de si como leitor, ele passa por diferentes fases e momentos de altos e baixos em relação à leitura e que mesmo não se sentindo motivado, muitas vezes, pegava livros por vontade própria e sente falta da leitura. Isso significa que apesar de tudo, da leitura escolarizada, da influência da tecnologia que ele próprio julga atrapalhar, houve o processo de interação entre ele e a leitura.

Como foi sugerido no início dessa pesquisa, fizemos uma amostra de algumas memórias, com o objetivo de verificar as diferenças e semelhanças do discurso sobre leitura, ou seja, o que representou a leitura na vida desses alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise em torno das representações sobre o aluno leitor do ensino médio, por meio das memórias, nos permitiu perceber que a maioria deles apresentam conceitos escolarizados e apelativos, fruto do senso-comum e do sistema escolar. Isso faz-nos entender o porquê de a leitura ser vista por eles e, por muitos de nós, educadores, como problema e não como alternativa.

Pela análise das memórias de leitura dos alunos do Ensino Médio, sujeitos desta pesquisa, da escola Estadual Aracilda Cícero Corrêa da Costa, pudemos verificar que esses alunos leem, embora, muitas vezes, não seja o que a escola gostaria que eles lessem e/ou escolarizado, que muitas vezes eles leem somente por obrigação, para ser avaliado, para fazer o jogo do sistema, mesmo assim, há os que deixaram fluir em suas palavras, certo interesse pela leitura. Dos 71 (setenta e um) alunos, verificamos que as majorias dos jovens leem, de alguma forma, todos os dias e, mesmo assim, eles não se consideram leitores, não valorizam o que leem, pois não é o que a escola apregoa como leitura autorizada/qualificada. A leitura desses jovens nem sempre está associada ao livro literário, ao acervo exposto nas bibliotecas escolares, mas a outros suportes textuais que, talvez não sejam os consagrados pela escola, mas eles leem, assumem ler até as palavras da lousa.

Além disso, verificamos que, a família para 12(doze) alunos e a escola para outros 16(dezesseis) alunos ainda são consideradas como as principais responsáveis pela formação do leitor. Nota-se, portanto, que na sociedade atual, a principal instituição responsável pela formação do leitor, ainda, é a escola, pois não podemos esperar da família, aquilo que ela não consegue fazer, ou talvez, não considera o mais importante para seus filhos.

No que se refere à tecnologia, se ela atrapalha ou não o ato de ler, dos 71 (setenta e um), 23 (vinte e três) sujeitos relataram que a tecnologia não atrapalha e 26(vinte e seis) disseram que atrapalha e interfere ao mesmo tempo no hábito de leitura. Isso, talvez, porque seja disseminado, certo, preconceito contra as tecnologias, como se não tivéssemos acesso a infinitos gêneros discursivos via internet ou outras mídias. Cabe ao professor divulgar os diversos “sites” que poderá ampliar a capacidade discursiva de nossos alunos, saber explorar em sala de aula um recurso tão utilizado fora da sala de aula e, que ainda, às vezes, é proibido dentro dela.

A análise das memórias coletadas levou-nos a entender que não só o perfil do leitor contemporâneo, mas a de leitores de qualquer época precisa, segundo Kobrena Mecer (1990), trazer como conceito básico, o fato de a identidade só se concretizar a partir de uma crise e

não em aspectos fixos, estáticos, é desses conflitos, das dúvidas e das incertezas que nossa identidade poderá seconcretizar, mas nunca de forma definitiva. Mediante análise das memórias coletadas, alguns sujeitos leitores, ao se identificarem ou não como leitores, eles ora afirmaram ser, ora negaram essa possibilidade. Isso vem a confirmar o quanto o sujeito pós-moderno é multifacetado, sempre em constituição de identidades.

Apesar das mudanças sócio-históricas na modernidade tardia, os discursos teóricos sobre o ensino de leitura estão longe de convergir com o que é efetivado em nossas escolas. Embora existam muitos programas de incentivo à leitura, falta, ainda, à escola atuar como um lugar de lutas e conflitos de leitores singulares, objetivando a construção do ser e estar desse sujeito, pois a identidade desse leitor não é um produto adquirido, mas construído (NÓVOA, 1992). O mesmo ocorre com o gosto pelo ato de ler que não é um ato adquirido, mas construído, cabendo a todos nós colaborarmos para que o gosto pelo ato de ler se efetive.

A imagem que os leitores desta pesquisa fazem de si e os outros fazem deles, as vozes que ecoam em cada fala, a importância ou não que cada um demonstra sobre o ato de ler nos remetem-nos a Freire (1994), ao reler momentos fundamentais da prática de leitura dele, dos momentos mais remotos de sua infância, de sua adolescência e de sua mocidade, que estavam guardados na memória desse autor, assim como estão guardados na memória desses alunos, o prazer e o desprazer pela leitura, os conflitos, os desejos e os desafios do ato de ler.

O Jogo de imagens apresentados por Orlandi (2005) pode ser relacionado também ao jogo de identidades mencionadas por Hall (2006) e suas consequências políticas e sociais como: as identidades dos alunos eram muitas vezes contraditórias; às vezes era carregada de singularidade; em outras não, são atravessadas por outras vozes que não as deles. Os sujeitos desta pesquisa não conseguiram identificar seus interesses pessoais, mas os sociais, pois eram/são atravessados pelo discurso do sistema e do poder, por isso, as identidades desses alunos em conflito consigo e com o mundo escolarizado demonstraram mudanças, conforme eram interpelados por outros interesses, que foram surgindo no decorrer de sua trajetória de leitura e história de vida.

Todo o jogo de identidades abordado por Hall (2006) e pelo jogo de imagens abordado por Orlandi (2005) levou-nos a concluir que os sujeitos leitores desta pesquisa são interpelados por atores importantes na formação de cada um: a família, a escola, o meio cultural, os quais eles pertencem, levando-os a relatarem depoimentos que ora nos remetem à leitura escolarizada, ora à leitura prazerosa, ora à leitura de mundo e, outras vezes, distanciam-se de todos esses tipos de leitura.

A análise dessas memórias propiciou-nos reflexões que possibilitarão um melhor entendimento sobre a constituição do sujeito leitor, levando-nos a compreender que esses sujeitos não são apenas um indivíduo, mas fruto de um complexo histórico-social, o qual ele representa. O aluno do Ensino Médio representa o mundo que o constitui, sobre como utiliza os meios de comunicação e a leitura para sua interação social e para a ampliação de sua visão de mundo. Foi por meio do discurso que esse aluno materializou o que mais se aproximou do eu dele. O mundo encantado ou desencantado da leitura.

As reflexões acerca da situação do leitor no mundo contemporâneo nada mais são que vivências sentidas e marcadas pela trajetória de vida da humanidade como um todo. Portanto, a análise dessas memórias nos levou a entender o sujeito discursivo constituído historicamente no universo escolar, em que a voz do sujeito “jovem leitor”, é na verdade, a representação das várias vozes desse leitor: a família, a instituição escolar, a sociedade e principalmente, o professor.

Essa pesquisa se realizou na tentativa de entender o porquê de o aluno não gostar de ler. Inicialmente, acreditávamos que isso seria uma simples constatação de que o aluno não gosta de ler por falta de incentivo em casa e na escola. Isso devido às angústias e os medos de muitos pais e educadores, entretanto, observamos que, nossos alunos leem, talvez, não da forma como a escola queira e nem o que o professor quer que ele leia, mas ele sempre lê algo.

As limitações dessa apreciação estão no ponto de encontrar um meio bem natural de colher essas memórias, que não as questões abertas, sem direcioná-los, por mais que tentamos, eles acabaram por ser direcionados, apesar de ver as questões abertas como uma forma de organização de pensamento.

Ao analisar o discurso desses alunos do Ensino Médio, percebemos que, apesar de muitos dizerem não gostar de ler e não valorizarem a leitura, eles têm sonhos, anseios, são sujeitos singulares, com concepções diferenciadas sobre a leitura: o que leem, como leem e para quem leem. Muitos deles veem a leitura de forma institucional, outros a veem como lazer, fantasia e criatividade.

Enfim, as reflexões sobre cada discurso levaram-nos às seguintes constatações: os alunos ainda leem, sem dúvida do jeito deles e da forma como foram orientados e de acordo com interesses próprios *Não importa se é um gibi ou propaganda de produtos ou se o que é lido é além das imagens, não deixa de ser uma leitura. Hoje em dia eu só leio se eu tiver muito interessada ou se tiver valendo nota na escola. Considero-me uma grande leitora, gosto de assuntos que focam minha atenção* (aluno H - 3º EM –B); a visão de leitura ainda é institucional, ler livros literários para avaliação escolar *é muito difícil eu pegar um livro para*

ler. Só quando o professor na escola exige; a professora cobrava dos alunos, a leitura de um livro por bimestre, então eu comecei a ler mais; Na escola, os professores sempre pedindo para eu ler, mais eu sempre lia porque se eu não lesse eu ia perde nota. Em sala de aula, os diferentes gêneros não são trabalhados como deveriam, *que posteriormente serviria para nos ajudar em uma ficha de leitura.* E talvez, por isso, o desconhecimento e a não preferência por outros gêneros; a leitura, ainda, não é uma prática contínua na escola *O meu perfil de leitor é um pouco ruim, é muito difícil eu pegar um livro para ler. Só quando o professor na escola exige*(aluno G- 3º EM – B- 2011), ou seja aquela em que o autor e leitor interagem entre si (CORACINI,1995). O suporte usado, os elementos sócio-históricos e ideológicos não foram devidamente apropriados, muitos desses leitores ainda não sabem bem para quê realizam a leitura, que a escola exige (GERALDI, 1997).

Talvez, hoje, a função do professor não seja tão óbvia assim, segundo Mortatti (2011), numa hegemonia em que temos como base, aprender a aprender e ensinar o que o nosso aluno ainda não sabe, ou não conhece *Eu acho que ler é muito chato, e perda de tempo, tem tantas coisas mais legais, para se fazer; para que qui eu vou ficar lendo.* Os diversos gêneros discursivos precisam ser apresentados ao aluno. No entanto, esses gêneros, quando levado para sala de aula, são trabalhados de forma fragmentada, e equivocada, o texto literário que humaniza, está sendo trocado pelo utilitarismo por si só. Além disso, a educação escolar tem se baseado em princípios que não consideram a formação do gosto, pois se trabalha com material de leitura inadequado, práticas isoladas de leitura que permitem a concorrência da indústria cultural com recurso triunfante do visual, afastando o leitor do escrito (BERTOLETTI, 2012).

Diante de tantos pontos enumerados e a divergência entre a importância da leitura e sua aquisição e utilização, constatamos que embora a família seja importante, como ponto de partida, pelo gosto da leitura, sabemos que cabe à escola e ao professor, não só de Língua Portuguesa como das demais disciplinas, a responsabilidade pelo ensino da leitura *Na mesma maneira, fui criado na escola, tendo professores excelentes que sempre me incentivaram a leitura, cobrando nosso aprendizado, Na escola os professores influenciam muito o quanto é importante e frisam que não devemos ler por ler, devemos ler pelo aprender* (aluno - B- 1º EM - B, 2011) e levá-los a entender o papel importante que a leitura tem na formação da humanidade do homem. É importante ressaltar ainda que para a formação do gosto pela leitura, será necessário, pôr em prática uma questão ainda tão polêmica, pois hoje, ainda, ela é vista como problema e, na verdade, ela é a solução e alternativa para a educação como um todo.

A escola precisa estar preparada, para que também não se torne passiva, já que cabe a ela questionar o que parece inquestionável, problematizar o que parece óbvio *Em relação à tecnologia, creio que ela não seja capaz de sugar toda a vontade de ler de um indivíduo, pois se essa pessoa realmente tem gosto pela leitura, isso não atrapalha. Até mesmo a tecnologia ajuda na leitura, pois hoje em dia consegue-se ler um livro inteiro no computador (aluno B, 1º EM- B-2011)*, e que, portanto, estaria pronto e acabado, fazendo, desta forma, com que a heterogeneidade prevaleça sobre a homogeneidade. A substituição da ética capitalista pela ética revolucionária é a grande responsável para que ocorressem mudanças positivas, primeiramente, na sala de aula e, conseqüentemente, nos livros didáticos, no que se refere ao processo ensino/aprendizagem (CORACINI, 2010).

Espera-se que oriundos das angústias de muitos profissionais da educação, inclusive eu, sobre o fato de os alunos não lerem ou não gostarem de ler, sejam desmistificados com esta pesquisa, porque durante as leituras das memórias desses alunos, verificamos que hoje o que temos, é um leitor eclético, imediatista e dividido entre o que ele gosta e o que a escola propõe. Apesar disso, a leitura tem uma significação para o ser humano, mesmo que ele, ainda, não tenha consciência disso, ela representa possibilidades de mudanças, isso já foi comprovado e, além disso, o homem deve conquistar esse direito que é seu e somente assim, o ser humano poderá ficar livre da alienação imposta pelo sistema. Por meio da leitura, o sujeito poderá estar mais bem preparado, para enfrentar as transformações da sociedade, contra-argumentar para defender a si e a sociedade.

Apesar de a leitura da palavra escrita ser de extrema importância para a formação do leitor, seria importante um estudo complementar em que escrita e cultura visual fossem trabalhadas juntas, afinal ambas fazem parte da inteligibilidade do mundo e não podemos deixar de reconhecer que nossas aulas nem sempre condizem com a realidade e o perfil do adolescente contemporâneo.

Portanto, se nosso aluno não lê da forma como a escola, professores e pais gostariam, cabe à escola se adequar à era digital, de forma a não excluir seus alunos e desenvolver também a competência informacional. *Sem esquecer, que o hábito de ler, está dentro de cada um de nós. Mas se a sociedade continuar como está, os livros só vão fazer parte do cotidiano das prateleiras e não nas mãos dos jovens, sabe por quê? Elas estão, ocupadas com o mouse do computador.!* (ALUNO D, 3º EM), realidade essa indiscutível, tanto que ao sair dela, no final do Ensino Médio, muitos deles se depararão com um mercado de trabalho exigente, uma universidade que espera que o aluno domine os meios tecnológicos para que assim o aluno possa ampliar seus conhecimentos com um pouco mais de autonomia.

Em razão de todos os fatores mencionados durante toda pesquisa, serviu para mudar a minha prática, porque tanto as teorias, quanto as memórias dos alunos, serviram para perceber o quanto estamos distantes de uma escola ideal, pois consideramos que a escola, mais especificamente, nós, professores, precisamos rever nossas práticas, rever a questão de como a leitura tem sido trabalhada em sala de aula, de forma a torná-la uma prática contínua fora dela. Essas lacunas, ainda, precisam ser preenchidas, afinal a nossa formação efetiva em serviço do fazer-refazer de nossa prática, as falhas e os acertos e a nossa experiência são decisivas na construção de nosso fazer pedagógico em todos os sentidos, em especial o da formação de leitores.

Dessa maneira as contribuições que podemos deixar com a pesquisa são muitas, dentre elas: repassar aos colegas tanto da minha área, quanto de outras áreas os diferentes tipos de leitura existentes; conscientizar os alunos de que eles são leitores e conscientizar a escola sobre a importância do papel dela, enquanto transformadora, na tentativa de tirá-la da condição de reprodutora, adquirida com base da cultura tradicional e institucionalizada e por fim a de policiarmos a cada dia o nosso trabalho, na tentativa de aproximar a teoria da prática, tão questionada por todos.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre et al.. **Papel da memória**. 3. ed. Tradução e introdução: José Horta Nunes. Campinas-SP: Pontes Editores, 2010.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. (trad. de *Idéologie et appareils idéologiques d'État*. 1970). Lisboa, São Paulo: Presença: Martins Fontes, 1974.

AMORIM, Galeno. **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo-SP: Instituto Pró-livro, 1991/2008.

BAKHTIN, Mikail. **Discurso na vida e discurso na arte**. Discourse in life and discourse in art. New York: Academic Press, [1926], 1978. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, exclusivamente para fins didáticos, 19??.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. **Para uma filosofia do ato**. Toward a Philosophy of the act. Austin: University of Texas Press [1919 - 1921], 1992. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, exclusivamente para uso didático e acadêmico, 19??.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BASTOS, Angélica. (1999). **Sobre a lembrança**: uma abordagem psicanalítica dos limites estruturais da memória. *Psicologia: Reflexão Crítica*. v. 12 n.3 Porto Alegre. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721999000300006&script=sci_arttext .Acesso em: 26 set. 2012.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; Prefácio de Jeanne Marte Gangneben. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1978. (Obras escolhidas).

_____. Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Trad. Maria da Glória Novak; Maria Luisa Neri. Campinas-SP: Pontes, 1996.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. Ensino da leitura e formação do gosto. *In*: ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. **Inclusão social e educação: diferentes perspectivas**. MS: UEMS, 2012.

BLIKSTEIN, Izidoro. **Técnicas de comunicação escrita**. São Paulo: Ática, 1991.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1970.

BRANDÃO, Helena Negamine; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e Prática da Leitura. *In*: **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 17-30. (Coleção Aprender Ensinar com Textos, v. 2).

BULARMAQUE, Fabiane Verardi. **Memórias leitoras: histórias de vida**. Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Passo fundo, RS, 2009.

BUSNARDO, Joanne; BRAGA, Denise Bértoli. Uma visão neo-gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia”. *In*: **Ilha do desterro**. Florianópolis, n. 38, jan./jun. 2000, p.91-114.

CARDOSO, Silvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CHARAUDEAU; MAINGUENEAU. **Dicionário de análise do discurso**. 3. ed. (Trad. Fabiana komesser. São Paulo: Contexto , 2012.

CORACINI, Maria José. Concepções de Leitura na (Pós)-Modernidade. *In*: CARVALHO, Regina Célia de. LIMA, Paschoal. (org.). **Leituras: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo da Boa Vista-SP: Unifeob, 2005.

_____. **O jogo discursivo na aula de leitura**. 2. ed. Campinas-SP: Pontes Editora, 1995.

_____. **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2011.

_____. **A celebração do outro, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010.

COURTINE, Jean-Jacques. [1981]. **Análise do Discurso: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. Tradução de Bacharéis em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

DAUSTER, Tania. **Por que ler?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

DERRIDA, Jacques. **Papel da máquina**. Trad. Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 1995.

ECO, Umberto. **Leitura do texto literário**. Lisboa: Presença, 1979.

FERRAROTI, Flávio. **Historie et histories de vie**. Lemétho de biographique dansles sciences sociales. Paris: Livrairedes Méridiens, 1983.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 2005. (Série Princípios).

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986/1997.

_____. **A ordem do discurso**. 13. ed. Trad. Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 1971/2006.

FRANCHI, Carlos. "Linguagem - atividade constitutiva", In: *Almanaque*, 5, São Paulo: Brasiliense, 9-27.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **A importância do ato de ler**. 34. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores associados/Cortez, 1982.

FREITAS, Antônio Francisco. **O diálogo em sala de aula**. Curitiba-PR: HD Livros Editora, 1999.

FREITAS, Silvane Aparecida. Dilemas e desafios na contemporaneidade. In: **III Simpósio Nacional: discurso, identidade e sociedade (III SIDIS)**, 2011.

FREUD, Sigmund (1996/1925). A denegação. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Jayme Salomão et al. Rio de Janeiro: Imago, v; XIX. p. 293- 300.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1997.

_____. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo-SP: Ática, 1997.

GIDDENS, Anthony. **The consequences of modernity**. Cambridge: Polity Press, 1990.

GROTTA, Ellen Cristina Baptistella. **Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida**. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Campinas, São Paulo, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós - modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro-RJ: DP&A, 2006.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET F; HAK. T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. Eni Pucinelli Oralndi. Campinas: Unicamp, 1997. p.p 13-38.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. 19. ed. São Paulo: Cultrix, 1991.

JOHNSTONE, Barbara. “Community and contest: midwestern men and women creating their words in conversational storytelling”. In: TANNEN, D. (ed.). **Gender and conversational interction**. Oxford, Oxford University Press, 1993.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986/1965.

KHEL, Maria R. **Sobre a ética e a psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001/2002.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas-SP: Pontes/Editora da Unicamp, 1993.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas-SP: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1997.

KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim e. **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo-SP: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1985.

LE GOFF, Jacques. (2003/2007). **História e memória**. 6. ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2012.

LEVY, Pierre. **O que é virtual?** 2. ed. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1979.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes, 1993.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. "The communist manifesto". *In: Revolution of 1848*. Harmondsworth: Penguin Books, 1973.

MERCER, Kobena. "Welcome to the jungle". *In: Rutherford, J. (org.). Identity*. Londres: Lawrence and Wishart, 1990.

MORTATTI, Maria do Rosário L. Em sobressaltos: formação de professora. Videoconferência. *In: IV Seminário Nacional sobre Formação de Professores: Pesquisa Autobiográfica, Histórias de Vida e Perspectivas de Docência no Meio Rural*. Dia 26 out. 2011. Quarta feira. Horário: 13h30 às 17h – sala 12 do prédio de atividades didáticas da FFC. Disponível em:
<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/programaapoio2011/VIDEOCONFER%C3%8ANCIA&tabid/1878/language/pt-BR/Default.aspx>. Acesso em: 10 nov. 2012.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de vida. *In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores*. Porto: Porto Editora Ltda., 1992. (p. 11-30).

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas-SP: Pontes, 1999.

_____. **Análise de discurso.** 6. ed. Campinas-SP: Pontes, 2005.

_____. **Discurso e leitura.** Campinas-SP: Cortez/Editora da Unicamp, 1996.

PALUMBO-LIOU, Ernestina. **Narrador:** experiência e mediação. Revul de Estbétique, Paris, (1): 163-170, 1981.

PECHÊUX, Michel. **Discurso:** estrutura ou acontecimento. Campinas-SP: Pontes, 1969.

_____. **Estrutura e acontecimento.** 2. ed. Trad. Eni Puccineli. Campinas-SP: Pontes, 1995/1997.

_____. Ler o arquivo hoje. *In:* ORLANDI, Eni. (org.). **Gestos de leitura:** da história no discurso. Campinas-SP: Editora Unicamp, 1988.

_____. **Por uma análise automática do discurso.** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas-SP: Pontes, 1993/1990.

_____. Análise automática do discurso. (AAD- 69) *In:* GADET, F; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução á obra de Michel Pêcheux, Campinas-SP: Ed. UNICAMP, 2001, p. 61-161.

_____. **Discurso:** estrutura ou acontecimento. Campinas-SP: Pontes, 1993.

_____. (1975). **Semântica e discurso.** Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas-SP: UNICAMP, 1998.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. 1975. *In:* GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas-SP: Unicamp, 1997.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Trad. de Levy Werneck. Rio de Janeiro-RJ: Rocco, 1993.

PENTEADO, José Whitaker. **Técnica da comunicação humana.** São Paulo: Pioneira, 1977.

POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas do discurso.** São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2009.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil do leitor imersivo.** São Paulo: Paulus, 2004.

SARGENTIN, Vanice; NAVARRO, Pedro. **Foucault e os domínios da linguagem: discurso poder e subjetividade.** São Paulo: Claraluz Editora, 2004.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da. **Histórias de Leitura da 3ª idade: Memórias Individuais e Coletivas.** UFEB (Universidade Estadual da Bahia), Salvador BA, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** São Paulo: Autores Associados, 1988.

SOUSA, Ana Claudia de. **A formação de Professores: As marcas de um caminho e suas relações com a educação para a leitura.** UNESP (Universidade Estadual de São Paulo), Presidente Prudente-SP, 2006.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

VANOYE, Francis. **Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

YUNES, Eliana. **A experiência da leitura.** São Paulo-SP: Edições Loyola, 2003.

ZAPPONE, Miram HiasaeYaegashi. **Práticas de leitura na escola.** 2001. Tese (Doutorado) Universidade de Campinas. Campinas-SP: 2001.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO

1 - Você gosta de ler, tem hábito de leitura? Qual é o seu perfil de leitura?

2 - Como foi a sua trajetória de leitura desde a infância até hoje? Teve um ambiente favorável? A sua família e a escola contribuíram para que você lesse?

3 - Quantos livros você já leu até hoje? E qual e quais marcaram sua vida?

4 - Além de livros literários ou utilitários, quais os outros tipos de leitura que faz: jornais, gibis, revistas, internet?

5 - Você acredita que a tecnologia atrapalha o aluno a ter hábito de leitura? Comente.

6 - O que representa a leitura na sua vida?

ANEXOS

MEMÓRIA I

Na minha infância eu não tive muito envolvimento com a leitura e eu não gosto de ler, só quando é para ganhar nota na escola. Eu acho que em toda a minha vida, eu já li uns dez livros, eu sempre gostei mais de ler gibis, eu acho mais legal do que ler livro. Eu acho que ler é muito chato, e perda de tempo, tem tantas coisas mais legais para se fazer, para que qui eu vou ficar lendo. No mundo igual está hoje, com essa tecnologia não atrapalha a leitura, para quem gosta de ler pode organizar seu horário, por exemplo, tal hora que vou mexer no computador, e depois eu vou ler, depois posso ir jogar bola. Eu não acho muita graça na leitura eu prefiro fazer outra coisa. Entre os livros que eu já li que foi inocência, esse livro conta uma história muito bonita que realmente marca profundo nas pessoas. E faz com que as pessoas fiquem pensando nessa história. (ALUNO A- 1º E. M. - B - Matutino)

MEMÓRIA II

Gosto muito de ler, principalmente ficção, pois acho impressionante a capacidade dos escritores de criar uma história do zero, sem se basear em nada. Adoro imaginar as histórias enquanto estou lendo, recriar as imagens em minha mente de uma maneira específica, só minha. Desde que era pequeno recebi o incentivo à leitura, ganhei coleções de clássicos infantis e também livros contendo histórias bíblicas, até mesmo livros em inglês, o que despertou meu gosto por esta língua. E nada melhor do que uma tia professora para incentivar ainda mais. Na mesma maneira, fui criado na escola, tendo professores excelentes que sempre me incentivaram a leitura, cobrando nosso aprendizado; em especial, uma professora que colocava em todos os bimestres, uma leitura, que posteriormente serviria para nos ajudar em uma ficha de leitura. Todas as vezes que podia, eu ia a biblioteca pegar um livro emprestado, às vezes escolhendo-o apenas pela capa e, às vezes, por indicações de amigos. Acredito que, aproximadamente, sessenta ou mais livros já tenham passado pela minha vida. Ganhados, emprestados, entre outros, de maneira que alguns marcaram muito e outros passaram em branco. Mas um que realmente me marcou foi O Pequeno Príncipe. Ele me levou a um mundo completamente diferente, inocente. Um livro capaz de mostrar a uma pessoa o verdadeiro sentido da vida. Em relação à tecnologia, creio que ela não seja capaz de sugar toda a vontade de ler de um indivíduo, pois se essa pessoa realmente tem gosto pela leitura, isso não atrapalha. Até mesmo a tecnologia ajuda na leitura, pois hoje em dia consegue-se ler um livro inteiro no computador. (ALUNO B – 1º E. M. - Matutino)

MEMÓRIA III

Sou uma pessoa que sempre gostei de ler, mas como eu lia muito, pois a minha mãe fazia eu ler, quando eu era menor, e eu também sempre gostei, tipo minha mãe comprava coleções de livros infantis para mim ler, e ela também tinha muitos livros aqui em casa, por isso que eu gostava de ler. Mas onde eu lia muito também era na escola, meus professores nos faziam ler muito, era quase toda semana eles passavam um trabalho relacionado à leitura. Por isso eu lia, até hoje eu já li mais ou menos uns 110 livros completos, mas o que mais achei interessante foi O menino de asas, nossa para mim uns dos melhores livros, outro também que eu amei foi Sozinha no Mundo. Antes eu era uma leitora, mas hoje leio muito pouco, leio livros só se os professores pedirem e se alguém me dizer que ele é muito interessante aí eu leio, mas ao contrário nem leio.

(ALUNO C - 1º E. M - C – matutino)

MEMÓRIA IV

Nunca gostei de ler porque toda vez que eu vo ler um livro mi da preguiça e sono. A minha família sempre me influenciou a ler até hoje quando eu não tô fazendo nada a minha avó fala vai ler um livro mais mi da preguiça e minha família sempre contou histórias. Na escola os professores sempre pedindo para eu ler, mais eu sempre lia porque se eu não lesse eu ia perde nota. Quando eu era mais novinha eu gostava de ler gibis, mais livros mesmo nunca li um inteiro sempre começava a ler aí eu lia umas 5 folhas e largava de mão; Hoje em dia eu só leio se eu tiver muito interessada ou se tiver valendo nota na escola. Depende do ponto de vista, o primeiro seria o meu caso eu muito raramente leio então eu leio muito mais quando eu to no computador e pelo outro lado atrapalha para quem gosta de ler, pois tira o tempo.

(ALUNO D - 1º - E. M – B - matutino)

MEMÓRIA V

Considero-me uma grande leitora, gosto de assuntos que focam minha atenção, são os que me concentram como histórias que revelam uma lição de vida e que marca. Além destas histórias gosto de ler sobre conhecimentos gerais, como, história, filosofia dentre outros. Aprendi a ler com meus pais aos cinco anos de idade, e desde criança gosto desse hábito, minha mãe nunca me obrigou a ler, leio por escolha pessoal, pois, acho que é importante e estimulante ler um livro que te mostra novos caminhos. Na escola os professores influenciam muito

o quanto é importante e frizam que não devemos ler por ler, devemos ler pelo aprender. A literatura é a matéria em que lê-se mais livros. Já li uns vinte livros, o que mais me marcou foi Como viver Eternamente, que conta a história de superação, uma das minhas paixões. Ainda leio muito, o meu último livro que li foi Dom Casmurro de Machado de Assis e achei um livro superinteressante. A tecnologia a este ponto, ajuda-nos a buscar livros com maior facilidade, mas na minha opinião prejudica pelo fato da perda da cultura de ir à biblioteca e ver, sentir os livros, acho que perde-se esse lado manual, pois o incentivo da leitura é o livro em si, não é simplesmente uma tela de computador.

(ALUNO - E 1º E. M – B - matutino)

MEMÓRIA VI

Eu não gostava de ler quando criança e continuo não gostando até hoje. Por que eu tenho um pouco de dificuldade, na hora que eu to pegando o jeito da leitura aí começa da sono. Minha mãe sempre me incentivo eu pegava o livro e fingia que estava lendo até hoje eu faço isso.

(ALUNO F - 3º E. M – B - Matutino)

MEMÓRIA VII

O meu perfil de leitor é um pouco ruim, é muito difícil eu pegar um livro para ler. Só quando o professor na escola exige. A minha leitura na infância foi ótima, mas, não me lembro de meus pais presentes na minha leitura, eles nunca levam um livro para mim. Eu lia muito era na escola, sempre pegava livro na biblioteca para levar para casa e ler. Até ganhei alguns livros, por sempre estar na biblioteca pegando livro. Hoje em dia, eu não tenho o hábito de ler, é muito difícil eu pegar um livro para ler, só se for para o estudo, quando os professores mandam. Na minha opinião, a tecnologia atrapalha sim a minha leitura, pois se eu tenho um livro para ler, e a internet para pesquisas, eu prefiro procurar o resumo do livro na internet do que ler o próprio livro.

(ALUNO G – 3º E. M – Matutino)

MEMÓRIA VIII

Não importa se é um gibi ou propaganda de produtos ou se o que é lido é além das imagens, não deixa de ser uma leitura, lembrando que não adianta nada uma leitura sem interpretação. Não sou uma leitora de livros clássicos nem enciclopédia que traz leitura em cada momento de minha vida, seja em um rótulo de uma bolacha ou na

escola no momento que preciso copiar a matéria da lousa, pois para copiar corretamente preciso fazer a leitura da palavra. Desde criança tive o prazer de ler livros de contos, de fábulas e outros. Minha família nunca se interessou a ler nada para mim, minha mãe, por exemplo, deixava por meu critério, a partir do momento que eu aprendi o significado de cada letra, quem fazia a leitura de tudo em meu lar, era eu. Ainda criança, no colégio, minha professora sempre incentivou a leitura, portanto tínhamos o cantinho da leitura, um ambiente agradável e confortável onde passávamos 50 minutos por semana. O tempo era pouco, mas sempre quando tenho um tempinho faço a leitura de livros infantis para meu sobrinho. E confesso que para os jovens como eu, a tecnologia, internet, televisão, celulares, atrapalha e muito. Está tudo moderno, as pesquisas não são feitas mais em livros, biblioteca, pois o tempo gasto é maior, e ainda corremos o risco de não encontrarmos. Os adolescentes estão muito acomodados com toda essa tecnologia em sua volta. Não concordo com isso, mas não nego que faço o mesmo. Tento relacionar as palavras, as leituras, com a vida, pois a vida é um texto corrido, eu tomo conta da pontuação e coloco vírgula onde devo ir devagar. Sem esquecer, que o hábito de ler, está dentro de cada um de nós. Mas se a sociedade continuar como está, os livros só vão fazer parte do cotidiano das prateleiras e não nas mãos dos jovens, sabe por quê? Elas estão, ocupadas com o mouse do computador!

(ALUNO H- 3º E. M – Matutino)

MEMÓRIA IX

Meu perfil de leitor é bastante fraco, comparado ao ideal. Quando criança, eu lia mais do que hoje. Meus pais nunca tiveram costume de contar histórias ou ler livros para mim, apenas minha irmã lia alguns livrinhos que minha mãe comprava. Ela lia tanto para mim, que eu decorava as histórias e apenas de ficar folheando o livro e vendo as figuras eu já sabia conta-las. Então eu pegava os livrinhos e ia contar histórias para minha vizinha. No Ensino Fundamental eu lia um ou mais livros todos bimestres e tinha que contar a história para a turma. Eu ia muitas vezes na biblioteca escolar, porém nem sempre eu encontrava algum livro que me agrada. Em minha vida eu já li mais ou menos uns 30 livros e há 3 livros no qual eu me lembro com carinho: O fantasma do porão; Ludi vai à praia e A feirurinha. Mas os livros que eu mais gostei de ler foram: Senhora e a Árvore que dava dinheiro. Atualmente, estou apenas lendo matérias escolares e a bíblia, livros eu leio apenas se for para o trabalho escolar. A tecnologia pode tanto atrapalhar como ajudar, depende de como se usa. Você pode apenas buscar informação sobre determinado livro (o que faz a internet ser útil), mas também há pessoas que buscam o resumo do livro ao invés de lê-lo (o que atrapalha).

(ALUNO - I 3º E. M - A- matutino)

MEMÓRIA X

Quando pequena, eu gostava muito de ler na escola, pegava muitos livros infantis na biblioteca e cheguei a ganhar três coleções de livros por ser a aluna que mais pegava livros. Em casa eu não gostava muito de ler, e meus pais não liam comigo, pois trabalhavam muito e não tinham tempo. Mas quando eu ia para a fazenda, minha avó e meus pais sempre contava histórias antigas para mim. Depois de mais velha eu não me interessava mais pela leitura. Porém, a professora cobrava dos alunos, leitura de um livro por bimestre, então eu comecei a ler mais. E nesse período eu lia algumas coisas em casa, mas era muito pouco. No 1º colegial, nenhuma professora cobrava mais leitura, então eu li um livro por vontade própria, que se chama “Só entre nós”, e este foi o que mais me marcou. Já no 2º colegial, eu tinha que ler dois livros clássicos, mas eu não li, por que eu não gosto destes livros. Hoje eu sinto falta de ler, mas gostaria de ler livros mais interessantes e não clássicos, tipo: suspense, terror ou até mesmo uma história de amor com personagens da minha idade. Hoje em dia, a tecnologia ajuda e atrapalha. Ela ajuda por fornecer livros bons e de uma forma rápida, e atrapalha por ter várias coisas que chamam a atenção, então pra mim ela atrapalha.

(ALUNO - J 3º E. M - B- Matutino)

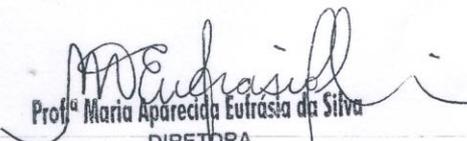


GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
E. E. Aracilda Cícero Corrêa da Costa
Avenida Durval Rodrigues Lopes – nº 500 – Vila Salomé
CEP: 79.500-000 – Paranaíba – MS.
Fone / Fax: (67) 3503 -1025 / 3503 -1048
E-mail: eeaccc@sed.ms.gov.br

AUTORIZAÇÃO

Eu, Maria Aparecida Eufrásia da Silva, diretora da Escola Estadual Aracilda Cícero Corrêa da Costa, inscrita no CPF sob o nº 257014791-53e no RG nº 026598-SSP/MS, residente e domiciliado à Avenida Augusto Corrêa da Costa, nº 1690, autorizo a mestranda Rúbia Aparecida Rodrigues Leal, do Programa de Mestrado em Educação da UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul), inscrito no CPF sob o nº 30893577120 e no RG nº 176887, a realizar uma pesquisa de caráter educacional, por meio de um questionário sobre a leitura, nas salas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, do período matutino, das turmas de 2011. A pesquisa será aplicada a partir do mês de agosto de 2011 e posteriormente será arquivada junto à Dissertação de Mestrado. Sem mais nada a justificar, autorizo e assino logo abaixo, num espaço adequadamente datado.

Paranaíba, 19 de junho de 2011.


Prof.^a Maria Aparecida Eufrásia da Silva
DIRETORA
RES. "P" SED n.º 2749 de 01/12/11
D. O. n.º 8.079