

REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA DE GÊNEROS DO DISCURSO NO ENSINO MÉDIO

STUDENT REPRESENTATIONS ON SPEECH GENRE READING PRACTICES IN HIGH SCHOOL

Lucielena Mendonça de Lima¹
Doutora em Linguística Aplicada
Universidade Federal de Goiás
(lucielenalima@gmail.com)

Susana dos Santos Nogueira²
Mestre em Letras e Linguística
Universidade Federal de Goiás
(susqueira@hotmail.com)

RESUMO: Este artigo discute as representações de alguns alunos do Ensino Médio de uma escola pública do município de Goiânia sobre as práticas de leitura de gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa. Neste estudo, as representações são compreendidas como maneiras de interpretar e pensar a realidade por meio dos discursos, sendo construídas ao longo do tempo pela mediação entre linguagem, sujeito e sociedade e permeadas por relações de poder. Os instrumentos utilizados para gerar os dados foram o questionário e a entrevista semiestruturada individual. As reflexões sobre o contexto estudado ocorreram a partir de um estudo de caso de base qualitativa. Na análise dos dados, consideram-se os conceitos de representação (SILVA, 2001a, 2001b, 2010), as discussões sobre os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003) e letramento literário (OCEM-LIT, BRASIL, 2006). Os resultados apontam para a representação de que a leitura dos gêneros do discurso nas aulas de língua portuguesa é uma fonte de conhecimento que contribui para aprimorar o processo de escrita textual, para que o estudante possa realizar provas de redação de vestibulares e do Enem e obter sucesso. Por outro lado, percebemos, nos dados, indícios de fruição estética, quando o aluno se propõe realmente a ler uma obra literária.

Palavras-chave: Representações. Leitura. Gêneros do discurso.

ABSTRACT: This article discusses some high school students' representations on speech genre reading practices in Portuguese language classes from a public school in the city of Goiania. In this study, representations are understood as a means of interpreting and thinking reality through discourses, being constructed over time by language, subject and society mediation and permeated by power relations. Data were extracted from questionnaires and individual semi-structured interviews. The reflections about the studied context occurred from a qualitative case study. In data analysis, the concepts of representation (SILVA, 2001a, 2001b, 2010), discussions on speech genres (BAKHTIN, 2003) and literary literacy (OCEM-LIT, BRAZIL, 2006) are taken into consideration. The results point to the representation that speech genre reading in Portuguese language classes is a knowledge source that contributes to improving textual writing processes, so that students can take Enem writing tests, the Brazilian university entrance examination, and be successful. On the other hand, we noticed,

¹ Pós-doutora em Linguística Aplicada sobre o ensino de Português como Língua Estrangeira (UnB – 2013).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1907-1920>.

² Doutoranda em Letras e Linguística.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0645-4137>.

from analyzed data, signs of aesthetic enjoyment when students really engage in reading a literary work.

Keywords: Representations. Reading. Speech genres.

Considerações iniciais

A leitura como uma prática cultural nos leva à descoberta do mundo e de outros sujeitos mediante a construção de significados. Isso posto, é imprescindível que pensemos sobre esse processo na escola, uma vez que, essa instituição tomou para si o papel de formar leitores, com base em estudos da área de linguagem e no que recomendam os documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa (LP). Nesse sentido, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, conhecimentos de Literatura, (OCEM-LIT, BRASIL, 2006), propõem a formação do leitor literário por meio do letramento literário, que abarque competências de leitura que possibilitem aos estudantes a experiência estética com o texto. Em contrapartida, as Orientações Curriculares Nacionais, conhecimentos de Língua Portuguesa (OCEM-LP, BRASIL, 2006) preconizam o ensino da língua portuguesa (LP) tomando por base os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) com o objetivo de propiciar ao aluno letramentos múltiplos.

A Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio (BNCC/EM, BRASIL, 2018), documento que orienta a elaboração dos currículos no território brasileiro, prevê que o ensino da literatura tenha como ponto de partida a leitura de textos literários provenientes do campo artístico-literário. Além disso, o trabalho com a leitura, de uma maneira geral, deve partir da perspectiva dos gêneros textuais/discursivos, que circulam nos cinco campos da atividade humana definidos pela BNCC, e contemplar os novos e múltiplos letramentos (digitais). Por esse motivo, torna-se importante, discutirmos as representações dos alunos acerca da leitura de gêneros do discurso no Ensino Médio (EM), já que a educação e a formação social do sujeito acontecem mediante as práticas leitoras de diferentes gêneros discursivos.

O presente artigo é um recorte de um estudo de caso, de base qualitativa, realizado em uma escola pública do município de Goiânia, com 36 alunos da 3ª série do EM e discorre acerca das representações deles sobre a leitura no EM. Para gerar os dados, além da observação participante e do diário de campo, utilizamos o questionário (com o intuito de gerar as primeiras representações sobre a aula de LP) e a entrevista semiestruturada individual. Esse último instrumento foi escolhido, em

nossa pesquisa, porque permite o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de geração de dados mais superficiais, como o questionário, conforme Ludke e André (1986).

Os dados obtidos nos levam a discutir a leitura em uma perspectiva literária, embora esse não seja o único foco do ensino, tendo em vista que os estudantes são expostos, na escola, a vários tipos de gêneros discursivos, conforme preconizam os documentos oficiais aqui considerados (OCEM-LP, OCEM-LIT, BRASIL, 2006; BNCC 2018). Mas por este motivo, optamos por dialogar, neste artigo, com as OCEM-LIT (2006), uma vez, que este documento traz discussões mais detalhadas e consistentes sobre o trabalho com a Literatura no EM do que a BNCC (2018). A Base retoma o que foi dito nas OCEM e apresenta apenas uma breve explicação na página 497 sobre o trabalho com a Literatura, “[...] a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio [...]” (BRASIL, 2018, p. 497). Sugere-se com isso, que o texto literário deve ser o ponto de partida para o trabalho com a Literatura. Ressaltamos, ainda, que este é um aspecto muito interessante para ser abordado em outros estudos.

Na análise do *corpus*, consideramos os conceitos de representação (SILVA, 2001a, 2001b, 2010) e as discussões sobre a leitura literária (OCEM-LIT, BRASIL, 2006) e os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003).

O conceito de representação, abordado neste estudo, toma por base a perspectiva dos Estudos Culturais (EC), pois as entendemos como uma maneira de ver uma realidade por intermédio dos discursos. As representações são construídas socialmente, por determinados grupos sociais, pela mediação entre linguagem, sujeito e sociedade e são permeadas por relações de poder, conforme os estudos de Silva (2001a, 2001b, 2010).

As representações se configuram como sistemas de interpretação que orientam a comunicação social, sendo assim, contribuem para a construção da identidade dos estudantes de LP. Neste trabalho, discutimos as representações dos alunos, em especial, no que diz respeito a aspectos relacionados à leitura, que nos possibilita compreender como o ensino de LP tem chegado até eles, haja vista que as representações que os aprendizes têm da aula são construídas socialmente.

O ato de leitura implica uma atitude responsiva na perspectiva bakhtiniana que se constrói no diálogo, na fronteira entre diversas vozes, entre o texto, o autor, o

leitor e as outras vozes sociais que emanam de um contexto histórico-social. Assim, o sujeito-leitor torna-se dialógico por absorver várias vozes sociais em relações de concordância e discordância.

Após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, (PCN/EF/ 1998), a transposição didática dos gêneros do discurso vem sendo muito discutida e estudada, como por exemplo, Rojo (2005). Nessa perspectiva, Cerutti-Rizzatti (2012) chama atenção para o modismo da abordagem dos gêneros, em sala de aula, como objetos de ensino, sem a preocupação de utilizá-los enquanto instrumentos para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos estudantes em práticas sociais de uso da linguagem. A partir dos estudos citados, este artigo traz à tona a voz do aluno em relação às práticas de leitura dos gêneros do discurso na aula de LP, aspecto não levantado nos trabalhos que lemos.

Em um primeiro momento, apresentamos discussões acerca das representações e das relações de poder na escola; em seguida abordamos reflexões sobre os gêneros do discurso e as práticas de letramento; logo após, analisamos as representações dos alunos do 3ºano do EM sobre as práticas de leitura na escola e, por último, traçamos as reflexões finais para essa instância.

As representações e as relações de poder na escola

Neste artigo, trabalhamos com o conceito de representação abordado pelos Estudos Culturais (EC), a partir da perspectiva pós-estruturalista, pois entendemos que a função da linguagem não é apenas apresentar, descrever e nomear a realidade, mas sim construí-la. Portanto, a representação é aqui compreendida como

[...] um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos. Os significados têm, pois, que ser criados. Eles não pré-existem como coisas no mundo social. É através dos significados contidos nos diferentes discursos, que o mundo social é representado e conhecido de uma certa forma, de uma forma bastante particular e que o eu é produzido. E essa “forma particular” é determinada precisamente por relações de poder (SILVA, 2001a, p. 199).

A representação é um processo e, ao mesmo tempo, um produto, caracterizado pela indeterminação, nunca é fixa, podendo ser reconstruída pelos sujeitos em determinado contexto social e histórico. Para Silva (2001a), conhecer e representar são processos inseparáveis, haja vista que as pessoas representam

somente aquilo que vivenciaram por intermédio de suas experiências e das relações sociais e culturais. A linguagem se configura, assim, como uma política de representação e “[...] como uma prática social através da qual identidades são reconfiguradas, lutas são produzidas e esperanças mobilizadas” (GIROUX, 2001, p. 96).

Para Silva (2010), os discursos e as representações situam-se num campo estratégico de poder, porquanto um enunciado se constrói em oposição a outro, os significados não são fixos e estáveis, mas podem ser sempre questionados.

A noção de discurso utilizada por Foucault (2007) é a base para se pensar a representação na perspectiva dos EC; já que, para Silva (2010), são as práticas discursivas que se tornam o centro de análise e os discursos se realizam nelas. Na visão foucaultiana, o discurso é produtivo, uma vez que, mais do que nomear, ele cria coisas, constrói a noção dos objetos que descreve, ele exerce seu poder pela palavra que se impõe e produz os sentidos. Por esse motivo, “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10). Nessa perspectiva, Silva (2010) explica que é esse caráter produtivo do discurso, enfatizado por Foucault, que se estende à noção de representação. Os signos que constituem as representações criam sentidos e estabelecem efeitos de verdade. Assim “[o]s discursos, tais como as representações, situam-se num campo estratégico de poder” (SILVA, 2010, p. 44), pois o caráter de verdade dos dizeres dos discursos são definidos pelas relações de poder e pelos efeitos de poder que os discursos põem em movimento.

Foucault (2007, p. 75) afirma que o poder é algo que circula na sociedade, por isso, não se encontra fixo em nenhum lugar. Assim, ninguém “tem o poder”, porquanto “não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui”. Para esse autor, o poder não existe como força única, o que existe são relações de poder que são exercidas em rede, por meio da produção e da troca de signos. Logo, o indivíduo não é o outro do poder “[...] é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão” (FOUCAULT, 2007, p. 183-4), à medida que o poder passa pelo indivíduo, esse reage, podendo exercê-lo e ainda sofrer sua ação.

O poder não é, essencialmente, repressivo, visto que é aceito na sociedade. Dessa forma, se configura como uma rede produtiva que atravessa o corpo social e produz discursos e saberes. O poder é subdividido ainda em instituições que constituem os micropoderes, ou seja, formas de exercício de poder diferentes do Estado que contribuem para sua sustentação e atuação eficaz, conforme Machado (2007). Nesse sentido, as representações dos participantes desta pesquisa são construídas, também, a partir da manifestação dos micropoderes, no caso de nossa pesquisa: família, escola e mídia.

O poder é exercido nas relações culturais, assim, ele circula na escola, porque existem sujeitos livres que podem reagir de alguma forma. As diversas reações dos sujeitos perante o poder mostram que existem pontos de resistência no interior das relações de poder, “[...] não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual; toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta [...]” (FOUCAULT, 1995, p. 248). A resistência rompe com o poder, mas por outro lado, ela é umas das condições que possibilitam que o poder se irradie na sociedade. Por isso, ao discutirmos as relações de poder que perpassam as representações dos participantes desta pesquisa é imprescindível tentarmos evidenciar os pontos de resistência, que possibilitam que esse poder opere.

Ao circular na esfera social escolar, o poder produz sujeitos, discursos, representações e interpretações do mundo. Silva (2010, p. 48) explica que o poder está situado nos dois lados do processo de representação, pois o poder define a forma como a representação é construída e está inscrito nela. Dessa forma, as representações dos alunos da 3ª série, sobre as atividades de leitura de gêneros do discurso, são atravessadas, portanto, pelo poder do discurso que produz as “verdades” sobre o ensino-aprendizagem de LP e, ainda, pelas resistências pulverizadas em micropráticas, em todos os lugares e momentos na escola, conforme Paniago (2005, p. 187).

No próximo tópico, discorreremos sobre o conceito de gênero do discurso e letramento para compreendermos melhor as representações dos estudantes.

Reflexões sobre o gênero do discurso e letramento

Bakhtin (2003) define os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados que orientam a comunicação humana e essa seria praticamente quase impossível sem a existência deles. Esses enunciados são compostos por três características indissociáveis: conteúdo temático (assunto), construção composicional (estrutura formal que envolve as características que permitem reconhecer os gêneros) e estilo (forma individual do autor selecionar recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua ao escrever). Cada campo ou esfera de comunicação elabora os seus gêneros que podem ser ressignificados em conformidade com as necessidades comunicativas e os contextos sociais e históricos de realização. Na visão de Brait (2000), é imprescindível, quando falamos de gêneros, pensarmos nas esferas de atividades em que eles se constituem e atuam; nelas estão implicadas as condições de produção, de circulação e de recepção desses enunciados.

Os gêneros do discurso são inúmeros, são produzidos e circulam socialmente nas esferas sociais, dentre elas a cotidiana, literária, escolar, publicitária, política, jurídica e midiática. Cada uma dessas esferas é responsável por elaborar os seus gêneros discursivos, que estabelecem a comunicação humana.

De acordo com as OCEM-LIT (BRASIL, 2006), de todos os modos discursivos, o discurso literário é o menos pragmático e o que menos visa a aplicações práticas. Portanto, uma de suas marcas é garantir ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, o que contribui para explorar as possibilidades de leitura do educando. A função maior da literatura no quadro do EM é proporcionar ao estudante “[...] um convívio com um domínio cuja principal característica é o exercício da liberdade. Daí, favorecer-lhe o desenvolvimento de um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo” (OCEM-LIT, BRASIL, 2006, p. 49). Esse exercício dialoga com a visão de Lajolo (1982, p. 59) sobre a leitura, essa abarca uma rede de construção de significados em que o leitor precisa relacionar o texto lido com outros textos, além disso, o leitor tem a plena liberdade para “[...] entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.” Seria justamente o processo de interlocução, entre leitor-autor mediado pelo texto, conforme Geraldi (2011), que os alunos do EM precisam estabelecer ao realizarem leituras, a fim de que se tornem cada vez mais leitores letrados.

O letramento consiste na apreensão que os sujeitos realizam sobre as práticas sociais de leitura e escrita, por isso se pressupõe muito mais do que a aprendizagem do alfabeto para utilizar à escrita ou para decodificar textos. Kleiman (1998, p. 269) explica que as práticas de letramento são uma forma de resposta às necessidades da sociedade “[...] merecendo ser preservadas tanto pelos valores culturais que elas representam, como por seu papel na sustentação de identidades de seus usuários, isto é, das identidades locais ou regionais”.

O letramento é construído na interação entre sujeitos e suas experiências vivenciadas na escola e fora dela. Desse modo, as OCEM-LP (BRASIL, 2006) defendem a necessidade de criar condições para que os alunos construam sua autonomia nas sociedades contemporâneas, complexas e globalizadas, sem se afastar de suas culturas. Portanto, a escola,

[...] que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídia, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida- por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes [...] (BRASIL, 2006, p. 29).

Esse documento reitera que o trabalho com os múltiplos letramentos é uma exigência para que o estudante seja confrontado com práticas de linguagem que o auxiliem em sua formação para o mundo do trabalho e para a cidadania, posto que essas teorias buscam trabalhar com a apreensão do conhecimento a partir da não fragmentação.

O conceito de letramento múltiplo é ainda complexo, segundo Rojo (2009, p. 109), devido à variedade de práticas de letramento, somadas às diversas maneiras de vivenciá-las. Dessa maneira, “[...] a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente” justificam a complexidade da conceituação do termo letramento. Ainda assim, essa autora esclarece que o letramento múltiplo consiste nas diversas formas de utilização da leitura e da escrita, nas variadas possibilidades de realização das culturas nas quais professores e estudantes estão inseridos. Sob esse olhar, consideram-se os diferentes usos da linguagem, em várias situações de letramento (visual, digital,

literária), para que os aprendizes as vivenciem, com a finalidade de desenvolver suas habilidades linguísticas.

Nesse sentido, a BNCC/EM (2018) afirma que o trabalho com a LP e as diferentes linguagens deve ser realizado tomando por base a cultura digital, que constitui novas práticas contemporâneas de linguagem e, por isso, exigem os novos letramentos (digitais) para que os sujeitos participem da sociedade em que vivem. Este discurso carrega o valor de que para se comunicar socialmente é imperativo que o sujeito domine as novas tecnologias. Passamos a apresentar e a discutir, a seguir, as representações dos participantes da pesquisa sobre a leitura de gêneros discursivos no ensino médio.

Representações sobre as práticas de leitura e escrita na escola: a leitura como fonte de conhecimento e fruição estética

“[...] a Literatura é arte, a arte serve para quê?” (OCEM/LIT, 2006, p. 52)

De acordo com as OCEM-LIT (BRASIL, 2006), o ensino de literatura visa ao aprimoramento do estudante como pessoa humana, o que significa desenvolver, também, seu pensamento crítico e sua autonomia intelectual. Por isso, a literatura se configura como um fator de humanização, sendo essa entendida como “[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício de reflexão, a aquisição do saber, [...] afinamento das emoções, [...] a percepção da complexidade do mundo e dos seres [...]” (OCEM-LIT, BRASIL, 2006, p. 54).

Para cumprir os objetivos propostos para o ensino de Literatura, o texto das OCEM-LIT (BRASIL, 2006) afirma que não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos e características de escolas literárias. O trabalho com a Literatura, segundo as OCEM-LIT (2006) e a BNCC (2018), deve partir do texto literário e não das escolas literárias, como pressupõe o discurso presente na afirmação de que os estudantes são sobrecarregados com informações das escolas literárias. Para as OCEM-LIT, o mais importante é formar o leitor literário, de forma que ele se torne letrado literariamente e se aproprie daquilo a que tem direito. Desse modo, o letramento literário é definido como “[...] estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio

da experiência estética, fruindo-o” (BRASIL, 2006, p. 55). Esse tipo de letramento permite que o educando compreenda os significados da escrita e da leitura literária e se torne humanizado e crítico.

Com o intuito de conhecermos o perfil dos 36 participantes da pesquisa enquanto leitores, perguntamos, em questionário, se eles gostavam de ler, 86% afirmaram que sim e apresentaram suas justificativas. Os discursos presentes nas respostas dos aprendizes revelaram a seguinte representação: a leitura é uma fonte de conhecimento que contribui para aprimorar o processo de escrita textual e, ainda, proporciona fruição estética. Observemos, nos excertos 1 e 2, as justificativas mencionadas por esses alunos sobre o fato de gostarem de ler.

Excerto 1: Porque ajuda na escrita, me faz aprender várias formas de textos, me faz conhecer mais sobre certo assunto. (Stefanya³, questionário, set. 2014, grifo nosso).⁴

Excerto 2: Ler excita a mente, aumenta a imaginação, não é igual um filme que a imagem já está pronta, você pode imaginar a história do seu jeito. **Ler melhora sua escrita, enriquece seu vocabulário**. (Wal, questionário, set. 2014, grifo nosso).

A partir da leitura dos excertos anteriores, percebemos que os alunos estão preocupados em realizar leituras, porque elas contribuem para o seu crescimento enquanto estudantes de LP. A leitura é vista, por esses participantes, como fonte de conhecimento que lhes possibilita inteirar-se dos vários tipos de texto (gêneros), melhorar a escrita e enriquecer o vocabulário. A representação de Wal, por exemplo, está entremeada por várias outras representações, considerando que essas são construções linguísticas e discursivas dependentes das relações de poder, de acordo com Silva (2001b), nas quais esse participante se baseia para repetir os dizeres de que ler melhora a imaginação e enriquece o vocabulário. Esses discursos foram construídos socialmente ao longo do tempo e são à base dos discursos do professor e da escola ainda hoje em dia, por isso, revelam o poder do discurso conservador. O uso dos pronomes possessivos “seu” e “sua” corroboram para levantarmos esses efeitos de sentido, haja vista que Wal se dirige ao interlocutor para reafirmar o porquê ele considera importante ler. Com isso, percebemos que ao mesmo tempo em que

³ Utilizamos pseudônimos para que pudéssemos preservar as identidades dos participantes da pesquisa, conforme sugerido pelo Comitê de ética da Universidade Federal de Goiás.

⁴ Realizamos a transcrição das entrevistas tomando por base a convenção compilada por Marcuschi (1999).

esse aluno compreende a função prática e instrumental da leitura, ele reconhece seu lado prazeroso e estético, ao mencionar que “você pode imaginar a história do seu jeito”, e isso pode significar se apropriar do texto literário.

A leitura aparece na visão de Vallentina como uma possibilidade para que ela possa desenvolver suas habilidades linguísticas e escrever um bom texto, na prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem):

Excerto 3: [...] eu vou fazer a prova do Enem, porque é muito importante. [...] eu tenho muita dificuldade para escrever. **Até começar a ler que é uma coisa que eu detesto, eu comecei.** Fui à biblioteca, peguei alguns livros, comecei a ler. Gostei, não vou te falar que foi ruim não. O livro me chamou atenção, **fez eu ri, fez eu imaginar.** Acho que porque também eu já tinha assistido o filme: o Auto da Compadecida. Depois fui lá peguei o Vida Secas também, **só que o Vida Secas eu não gostei tanto, é igual aos Sertões.** Pra eu pegar um livro e falar: “Ah, vou ler esse livro”, é DIFÍCIL, mas também, quando eu começo, aí não quero parar mais não. (Valentina, entrevista, nov. 2014. Grifos nossos).

Questionamos Valentina, em entrevista, sobre seu processo de leitura, já que ela comentou no questionário que não apreciava ler, porque não gostava de “ficar imaginando histórias”. Como podemos observar no excerto 3, Valentina locou livros na biblioteca para ler, com o intuito de melhorar sua escrita ao elaborar redações. Ela acredita que assim poderia obter uma boa nota na prova de redação do Enem, uma vez que, essa representa 40% da nota do exame. Apesar da possibilidade de aprovação em uma prova ter sido a motivação para que a leitura fosse realizada, a participante conseguiu se apropriar do gênero literário em questão, o livro **Auto da Compadecida** (SUASSUNA, 1999), embora essa leitura não tenha sido proposta diretamente pela escola na 3ª série do EM. Ao comentar sobre a obra, percebemos que a aluna a entendeu e até se divertiu, conseguindo realizar a fruição estética proposta pelas OCEM-LIT (BRASIL, 2006). De acordo com esse documento, a riqueza da experiência estética está relacionada à apreensão que o leitor realiza do texto literário, pois, “[q]uanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será” (BRASIL, 2006, p. 60).

Ao conceituar a fruição estética, o documento mencionado torna perceptível que a fruição nunca é repetível, porque cada leitor se apropria de forma diferente e

em variados momentos de uma mesma obra literária. Essa apreensão está relacionada, diretamente, com a constituição identitária de sujeito do estudante, que está em constante mudança e, conseqüentemente, isso se refletirá nas leituras que realiza. Sempre há pontos de resistência de alguns aprendizes para se apropriarem de determinados textos, principalmente o poético e o literário, como demonstra a própria Vallentina ao comentar sobre os livros *Vidas Secas* (RAMOS, 1973) e *São Bernardo* (RAMOS, 1976). Essas leituras foram propostas e cobradas na escola pela professora Rosa, como demonstraram as entrevistas realizadas. As obras em questão foram recomendadas para serem lidas pelo Livro didático (LD) *Viva Português* (CAMPOS; CARDOSO; ANDRADE, 2010). Portanto, o LD também se configura como um currículo que estabelece os conteúdos a serem ensinados na escola. Não podemos desconsiderar que, muitas vezes, o LD é o principal veículo de transmissão da cultura escolar institucionalizada, legitimando conhecimentos e saberes que o sistema educacional considera verdadeiro. Assim, podemos ver em ação as relações de saber e poder (FOUCAULT, 2007) estabelecidas na escola. Na realidade do sistema escolar, “[...] este material impresso assume a responsabilidade de apresentar o currículo aos professores, ganhando, assim, um papel significativo na definição do currículo que se vai ensinar” (DÍAZ, 2011, p. 5).

Analisando o excerto 3, a reação da aluna em relação à proposta da professora não revela uma apropriação das obras trabalhadas: “só que o *Vida Secas* eu não gostei tanto, é igual aos *Sertões*”. Consideramos que o trabalho com a leitura literária em sala de aula pode ser um pontapé inicial para motivar nos educandos o gosto pela leitura, pois, apesar de Vallentina ter declarado, no questionário, que não gostava de ler, a última frase do excerto revela uma posição contraditória, quando ela afirma: “quando eu começo, aí não quero parar mais não”.

Na esfera escolar circulam vários tipos de gêneros discursivos, supomos que seja por esse motivo que 86% dos participantes alegaram que gostavam de ler. Embora muitos estudantes não estivessem interessados em ler textos literários, eles realizavam leituras de outros gêneros. É o caso de Helena, como demonstra o fragmento a seguir:

Excerto 3: Depende do texto. **Gosto de ler textos do meu interesse e que traga algum conhecimento.** Não gosto de ser forçada a ler. **Eu gosto muito de ler revistas, tipo a *Veja*, a *Istoé*, sabe?** ((pausa)) E o que eu posso aprender com aquilo ali. E livros literários, eu gosto de

ler livro que eu que eu tipo assim ((pausa)), nossa, esse texto vai ser bom pra mim. Eu acho interessante, entendeu? Não forçar, igual aqui no colégio eles forçam muito, **você tem que ler esse livro aqui e muitas vezes é um livro chato.** (Helena, entrevista, nov. 2014. Grifos nossos).

Helena tem a representação de que nem toda leitura traz conhecimento, sendo assim, só é importante para a jovem aquilo que a interessa de alguma maneira e que a instrui, em especial textos argumentativos, já que esses são os que mais aparecem nas revistas que ela diz ler. Supostamente, essa estudante acredita que ao ler os textos das revistas semanais, como a *Veja* e a *Istoé*, melhorará sua argumentação para escrever um bom texto, discurso que circula, muitas vezes, na escola. Dessa forma, fica claro que as representações são construídas através das experiências vividas nas relações sociais, conforme Silva (2010).

Os livros considerados “chatos” pela participante Helena são os mesmos que foram trabalhados em sala de aula, como ela esclareceu via *Facebook*. Segundo essa aluna, os livros propostos pela escola não eram atrativos, porque o assunto era desinteressante para ela. Além disso, a estudante se recorda que as obras sugeridas pertenciam à outra época, cujo contexto histórico e social abarcava tempos passados e não correspondia à sua realidade de adolescente. A aluna ressalta que a linguagem das obras era muito complexa e exigia que se lesse muitas vezes o mesmo texto para que se conseguisse entendê-lo, provocando, dessa forma, o desinteresse. Podemos perceber ainda a falta de maturidade dessa aluna para essa leitura.

O livro literário *São Bernardo* (RAMOS, 1976) foi trabalhado nas aulas que assistimos, a partir da realização de atividades escolares: cartaz, produções textuais, prova e simulado. A escola privilegia, assim, as atividades de metaleitura, definidas pelas OCEM-LIT (BRASIL, 2006) como atividades de estudo do texto (da história literária e das características de estilo), e esquece-se de trabalhar o que seria mais importante para esse segmento, as condições de produção do discurso literário, bem como a composição do gênero discursivo ligada à função social e ao propósito comunicativo. Assim, a função maior da literatura no EM, conforme sugere o documento citado, o “[...] aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2006, p. 53), parece não ser cumprida, dado que o tipo

de atividades mencionadas não proporciona o exercício da liberdade e não favorece o desenvolvimento crítico do estudante diante do mundo.

As atividades de metaleitura podem ser necessárias, conforme o documento em estudo, mas é preciso que se tenha certo cuidado, pois muitas vezes se apresentam como pretexto para a realização de exercícios enfadonhos, na visão dos alunos, e não refletem as suas verdadeiras necessidades. Consequentemente, os jovens que não são leitores literários não se interessam por esse tipo de atividade, como demonstra Helena. Por isso, o documento em análise propõe a motivação para a leitura por intermédio de “[...] atividades que tenham para os jovens uma finalidade imediata e não necessariamente escolar [...] e que tornem necessárias as práticas de leitura” (BRASIL, 2006, p. 71). Esse documento acredita que, motivado, o aluno construirá saberes sobre o gênero e as hipóteses de leitura. Dessa maneira, o estudante perceberá a repetição e as limitações do que lê, bem como os valores e as diferentes estratégias narrativas. A mediação do professor é necessária para o reconhecimento do plurilinguismo presente no texto literário, que se modifica em cada contexto que é lido.

Como educadoras, somos conscientes das dificuldades que temos para motivar os alunos a realizarem as leituras de obras literárias. Mas a prática, em que o professor apresenta tudo “mastigado” ao aprendiz e não o induz a construir seu próprio conhecimento, não contribui muito. Na verdade, dessa forma, o estudante não trabalha no sentido produtivo de criação, apenas reproduz por escrito o que a professora deseja que ele escreva para depois “estudar” e responder as provas da escola: “Porque com a leitura de livros eu estou treinando a leitura” (Nayandra, questionário, set. 2014).

Na fala de Nayandra, temos a representação cristalizada socialmente de que a quantidade de leitura realizada pelo estudante, nesse caso a leitura literária, o tornará um sujeito mais capacitado para ler textos mais difíceis e escrever “melhor”, ou seja, de acordo com a norma padrão. Supostamente, a leitura literária, nesse sentido, é esvaziada de seu princípio humanizador proposto pelas OCEM-LIT (BRASIL, 2006), haja vista que, a palavra “treinar”, presente no comentário de Nayandra, pressupõe a preparação para a realização de provas, em detrimento da apropriação da obra literária por meio da fruição estética. A leitura precisa ser uma atividade reflexiva, consciente, significativa e dialógica. Como exercício humanizador,

a leitura literária requer do sujeito o uso de habilidades ligadas não somente à racionalidade, mas também à sensibilidade, para torná-los mais humanos. A palavra “treinar” remete, ainda, ao uso da racionalidade, o que nos lembra exercícios de “compreensão da obra”, em uma atividade repetitiva e sem prazer estético, esse visto pelas OCEM-LIT (BRASIL, 2006) como conhecimento, participação e contato efetivo com o texto.

No questionário aplicado aos participantes, concluímos que a maior dificuldade dos alunos nas aulas de literatura foi justamente compreender as escolas literárias; dos 36 participantes que responderam ao questionário, 17 deles manifestaram dificuldades para entendê-las, como demonstra o excerto a seguir:

Excerto 4: Pra você escrever um bom texto, você tem que saber um pouco da gramática [...]. E a Literatura: (pausa) Eu não sei, eu acho que ela fica um pouco de fora. Mas ela é importante você saber, né? As escolas literárias. Talvez seja importante, né? (Helena, entrevista, nov. 2014).

O alongamento da vogal e a pausa que Helena faz ao se referir à literatura demonstram que essa participante se sente insegura para comentar sobre o assunto. Ela não compreende a relação da literatura com as demais matérias do ensino em LP e questiona o interlocutor sobre a importância de estudá-la, apresentando as escolas literárias como algo que talvez seja importante, pois, durante a observação participante notamos que esse conteúdo foi estudado. O enunciado, “talvez seja importante, né?”, utilizado no discurso da estudante, nos remete à obrigatoriedade de se cumprir um currículo pré-estabelecido na escola. Segundo Apple (2001, p.47) o currículo nunca é neutro, é sempre parte de uma tradição seletiva, de alguma visão de grupo a respeito do conhecimento que é considerado legítimo, portanto, “[...] é produzido a partir de tensões e de compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo.”

O comentário de Helena, no excerto 4, nos leva a inferir que a jovem pressupõe que se ela estudou esses conteúdos durante as aulas é porque são relevantes. Parece que nem tudo que a escola tenta fazer cumprir por meio de seus currículos, no contexto estudado, é realmente importante para o aprendizado do estudante. As OCEM-LIT (BRASIL, 2006, p. 79) ressaltam que o problema da leitura na escola está relacionado ao currículo, que sobrecarrega o aprendiz com conteúdos desnecessários,

[...] se quisermos que o aluno leia e considerarmos que esse é o meio mais eficiente para ele conseguir o saber que a escola almeja, então, é preciso mudar o currículo, retirar dele o que é excessivo e não essencial. Torná-lo realmente significativo para alunos e professores (BRASIL, 2006, p. 79).

Esse documento defende que se trabalhe, na escola, aquilo que é essencial para que o aprendiz desenvolva suas habilidades de leitura, sendo imprescindível uma revisão curricular urgente, em que se priorizem os conteúdos necessários nesse processo.

A leitura literária, como fruição estética (aqui entendida como uma apreensão prazerosa) na escola, no contexto estudado, apareceu relegada a um segundo plano. A preocupação dos participantes da pesquisa, em primeiro lugar, era com a realização de provas dos processos seletivos de vestibulares e do Enem. Esse último exame exige uma habilidade de leitura muito aprofundada e abrangente, que parece não estar sendo apreendida na escola, haja vista que muitos estudantes, ainda, não conseguem interpretar de forma satisfatória o que leem e, por isso, apresentam um desempenho insuficiente ao realizar a prova. Observemos o que disse Ester, em relação à literatura, nas provas desses processos avaliativos e seletivos para a entrada nas universidades.

Excerto 5: [...] às vezes eles [os elaboradores das provas do vestibular ou do Enem] colocam o texto de um livro ou de alguma escola literária e você pensa que vai ser Literatura, mas é Gramática. Eu vejo Literatura nem tanto como literatura, eu vejo ela mais como um momento histórico, cultural de onde ela passou. Eu acho que tem a questão da língua, mas eles abordam tanto outras coisas, como política, crises sociais. (Ester, entrevista, nov. 2014. Grifos nossos).

Nesse excerto, notamos que a literatura ou a leitura literária é utilizada como pretexto para trabalhar gramática e, no caso das provas, para se cobrar análise gramatical. Nesse sentido, os alunos a percebem ainda, essencialmente, em uma perspectiva histórica e outros aspectos importantes de análise textual e discursiva são desconsiderados. A partir dessa reflexão, a forma como o texto literário foi abordado na escola pode contribuir para a visão prática e instrumental das práticas de leitura apresentadas pelos participantes desta pesquisa.

A maneira como se trabalha a literatura na escola não cumpre os objetivos das OCEM-LIT (BRASIL, 2006) tampouco do Enem ou dos vestibulares; pois focaliza

a história da literatura e se esquece de olhar para as especificidades do texto literário. O aprendiz não vê sentido nesse tipo de trabalho, que não contribui para a formação do leitor literário, e do desenvolvimento do letramento literário proposto pelos documentos oficiais. Para responder a prova objetiva de linguagem, código e suas tecnologias, do Enem, é preciso que o participante seja um leitor crítico e autônomo, como sugere as OCEM-LIT (BRASIL, 2006), mais do que saber as características das escolas literárias e de seus contextos históricos, é necessário que os estudantes consigam interpretar os textos. O conteúdo que se “cobra” nessa prova⁵ não é específico de determinado livro literário, mas, sobretudo, se espera que os candidatos estabeleçam relações entre os textos literários, as concepções artísticas e os procedimentos de construção desse tipo de texto.

Apresentamos, a seguir, as considerações finais sobre este estudo.

Considerações finais

As representações dos alunos da 3ª série do EM sobre as práticas de leitura, vistas como processo de produção de significados (SILVA, 2001), foram criadas a partir de diferentes discursos que circulam na escola sobre a importância de se aprender a LP para atingir um objetivo. As representações apareceram associadas à escrita, uma vez que, a visão revelada pela maioria dos participantes demonstrou que eles consideram a leitura importante, porque contribui para a aquisição de conhecimentos e a melhoria do processo de escrita textual. Conseqüentemente, acreditam que terão a instrução necessária para escrever as redações e obter a aprovação para entrar na universidade. Por outro lado, percebemos, nos dados, indícios de fruição estética, quando o aluno se propõe realmente a ler uma obra literária. O olhar prático e instrumental dos estudantes para a leitura literária pode estar associado às aulas das quais eles participaram, já que a escola necessita “incentivá-los” a permanecer nesse ambiente, de forma que eles atribuam significação para esse lugar. Esse olhar é fruto da sociedade contemporânea, em que se espera uma finalidade para os conhecimentos adquiridos, assim a arte, nesse caso, a literária, não encontra muito espaço por não ter uma função prática.

⁵ As habilidades e competências esperadas para a realização da prova estão disponíveis no site: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/matriz_competencia/Mat_Ling_Cod_EM.pdf.

Ao compartilhar as discussões desta pesquisa, esperamos contribuir para que outros pesquisadores e professores reflitam sobre o processo de ensino de LP e busquem desenvolver uma prática de ensino que combata a artificialidade do uso da linguagem e que contemple de maneira significativa a fruição do texto literário, já que: “[a] Literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (OCEM-LIT, 2006, p. 54). Esse é um desafio incontestável diante da sociedade contemporânea em que o homem está cada vez mais coisificado. As atividades de leitura precisam ultrapassar as expectativas, meramente, utilitárias e assumir uma dimensão social.

É preciso que se reflita também sobre a identidade linguística escolar do aluno do EM, formada pelo imediatismo e pela ânsia da realização de processos seletivos.

Referências

APPLE, M. **Política cultural y educación**. Madrid: Morata. 2001.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ (PCNEF). Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 10 abril 2020.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio (PCNEM). Brasília: MEC, 2000. Parte II. p. 4-23. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 30 março 2020.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Língua Portuguesa e Literatura. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 30 março 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>>. Acesso em: 30 março 2020.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: Mercado das Letras, 2000. p. 15-25.

CAMPOS, E.; CARDOSO, P. M.; ANDRADE, S. L. **Viva Português**: ensino médio – 3ª série. São Paulo: Ática, 2010.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo. **Alfa**, São Paulo, p. 249-269, 2012. Disponível em: <<chromeextension://oemmndcbldboiebfnladdacbfdmadadm/https://www.scielo.br/pdf/alfa/v56n1/11.pdf>>. Acesso em: 05, ago. 2020.

DÍAZ, O.R.T. A atualidade do livro didático como recurso curricular. **Linhas Críticas**, vol. 17, no. 34, 2011, p. 609-624. Editorial Universidade de Brasília. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3832/3503>>. Acesso em: 05, ago. 2020.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: RABINOW, P.; DREYFUS, H. **Michel Foucault – uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231 - 252.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

GIROUX, H. A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 85 - 103.

KLEIMAN, A. B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 267 - 302.

LAJOLO, M. **Usos e abusos da literatura na escola**. São Paulo: Globo, 1982.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. *In*: _____ (Org.). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 11-24.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. *In*: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, [1979]/2007.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1999.

PANIAGO, M. L. F. S. **Práticas discursivas de subjetivação em contexto escolar**. 2005. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual Paulista, Araraquara-São Paulo, 2005.

RAMOS, G. **São Bernardo**. São Paulo: Círculo do livro, 1976.

_____. **Vidas secas**. São Paulo: Martins, 1973.

ROJO, R. Gêneros do discurso e Gêneros Textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MOTTA-ROTH, D. et al. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184 - 207.

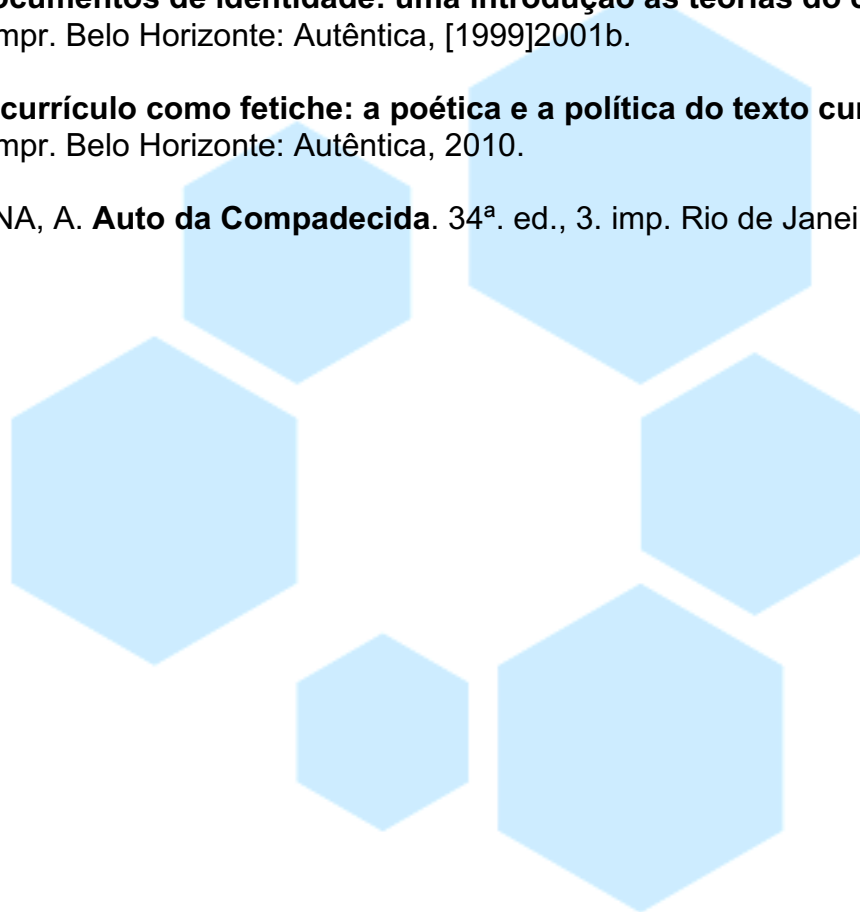
_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SILVA, T.T. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*: _____. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001a. p. 190 - 207.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed., 2. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, [1999]2001b.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1. ed., 4. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SUASSUNA, A. **Auto da Compadecida**. 34^a. ed., 3. imp. Rio de Janeiro: Agir, 1999.



Recebido em 10 de agosto de 2020
Aprovado em 28 de outubro de 2020