

**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
ADRIANA BORGHO DA CUNHA**

**A LEITURA ENQUANTO PROCESSO: EFEITOS DE SENTIDO DA LEITURA
DENTRO E FORA DA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientador: Profa. Dra. Marci Filleti Martins

PALHOÇA/2009

ADRIANA BORG0 DA CUNHA

**A LEITURA ENQUANTO PROCESSO: EFEITOS DE SENTIDO DA LEITURA
DENTRO E FORA DA ESCOLA**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Palhoça, 06 de julho 2009.

Professora e orientadora Marci Fileti Martins, Doutora
Universidade do Sul de Santa Catarina

Professora Níncia Cecília Ribas Borgoes Teixeira, Doutora
Universidade Estadual do Centro-Oeste

Professor Sandro Braga ,Doutor
Universidade do Sul de Santa Catarina

Está dissertação é dedicada a...

Meus queridos pais Luiz e Flora, fontes inesgotáveis de incentivo e amor, meus símbolos eternos de bons exemplos, mãos estendidas, sempre prontas a me amparar!

Minhas filhas Ane Gabrielle e Alice, como um pedido de perdão por todas as minhas ausências!

Ao meu esposo Marildo, que dentro do seu amor incondicional sonhou comigo todos os sonhos!

Esta vitória também é de vocês, meus amores!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me concedido forças para concluir este sonho, e que mesmo nas noites mais traiçoeiras esteve comigo.

Agradeço a minha querida orientadora Marci Fileti Martins, por acreditar na minha capacidade, e que foi muito além das suas sábias orientações, foi um anjo em minha vida, jamais encontrarei palavras para descrever a gratidão e admiração que sinto por ela.

Agradeço aos meus colegas de mestrado, que com carinho e bom humor me acolheram, e que tantas vezes multiplicaram as alegrias e dividiram as tristezas e angústias desta árdua caminhada.

Ao colega, in memoriam, Solange Rech que sempre tinha uma palavra de incentivo, e que ao me chamar muitas vezes de guerreira, me encorajava para seguir minha luta.

A coordenação do programa de mestrado em Ciências da Linguagem, pela atenção e respeito sempre presentes.

Aos professores: Dr. Aldo Litaiff, Dr. Fábio de Carvalho Messa, Dra. Dulce Márcia Cruz, Dra Solange Maria Leda Gallo, e minha orientadora Marci Fileti Martins, que ao invés de darem aula, davam show em conhecimentos, suas aulas maravilhosas, foram um estímulo para a conclusão deste trabalho.

Agradeço a Dra. Stella Maris Klueger, que foi luz em meu caminho, quando as trevas insistiram em obscurecer meus sonhos. Com sua serenidade ajudou-me a enfrentar os obstáculos, sempre incentivando a conclusão deste mestrado. Admiração eterna a essa brilhante profissional.

Ao amigo Ari José de Souza pela carinhosa leitura deste material.

Aos meus queridos alunos que colaboram neste trabalho.

E o meu mais profundo agradecimento a todos que de uma maneira ou de outra foram “pedras no meu caminho”, como já dizia Carlos Drummond de Andrade, graças a vocês tive forças de superar os obstáculos, porque não valeria o esforço da caminhada, se não houvesse as barreiras para ultrapassar.

QUE É LEITURA?

"Oh, Bendito o que semeia
Livros... livros à mão cheia...
E manda o povo pensar!
O livro caindo n'alma
É gémen – que faz a palma,
É chuva – que faz o mar"
(Castro Alves)

RESUMO

Neste trabalho, a partir de um estudo realizado em uma escola pública da cidade de Guarapuava-Pr, buscou-se compreender a leitura a partir de dois ambientes distintos: a escola, e a leitura no parque, o qual se denominou “projeto de leitura no parque”. Para isso, analisamos alguns recortes do discurso do aluno em sala de aula e do discurso referente à leitura fora da escola, ou seja, no projeto “Leitura no Parque”. Ao fundamentarmos teoricamente esta pesquisa, recorreremos ao aporte teórico da Análise do Discurso de orientação francesa, também elencamos outros aspectos teóricos relevantes quanto à leitura e suas concepções. A fim de se buscar a constituição dos sentidos da leitura dentro e fora da escola, a presente pesquisa instaurou a leitura de histórias em quadrinhos como amparo na compreensão desta leitura enquanto processo.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, Sentidos, Escola, Histórias em Quadrinhos.

ABSTRACT

In this work, from a study in a public school Guarapuava-Pr, we sought to understand the reading from two different environments: the school, and reading in the park, which is called "reading project park. For this, we analyze some excerpts from the speech of students in the classroom and discourse on the reading out of school, ie the project "Reading in the Park". At the theoretical grounding of this research, we used the theoretical framework of discourse analysis French oriented, also listed other relevant theoretical aspects on reading and their views. In order to check the constitution of the senses of reading in and out of school, this research introduces the reading of novels, including support in the understanding of reading as a process.

KEYWORDS: Sense-Reading-School-comics

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: CONHECENDO A ANÁLISE DE DISCURSO	12
2.1 A LEITURA E SUAS CONCEPÇÕES	16
2.2 A LINHA DISCURSIVA: LER É PRODUZIR SENTIDOS.....	19
3 AS MATERIALIDADES DISCURSIVAS DA ESCOLA	25
3.1 A ESCOLA E O DISCURSO PEDAGÓGICO	26
3.2 A ESCOLA E O DISCURSO DA ESCRITA	30
3.3 A LEITURA MARGINAL: CONHECENDO OS QUADRINHOS	33
3.4 A ESCOLA E A ADMINISTRAÇÃO: AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO	35
3.4.1 A educação no Paraná.....	36
3.4.2 As diretrizes educacionais do Paraná	38
4 ANÁLISE.....	40
4.1 DISPOSITIVO DE ANÁLISE.....	40
4.2 A LEITURA E OS LEITORES DA ESCOLA: O QUE PODE E DEVE SER DITO	44
4.3 A LEITURA E OS LEITORES DO PARQUE: O QUE PODE E DEVE SER DITO	52
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
6 REFERÊNCIAS	60
7 ANEXOS	65

1 INTRODUÇÃO

Este estudo discute o papel dos alunos e de suas práticas de leitura, nas aulas de língua portuguesa. O trabalho de leitura faz-se presente nos conteúdos pedagógicos desde a alfabetização até a universidade e, por isso, quando se toma como referência a produção de leitura dos alunos do ensino médio, espera-se encontrar leitores que possam atribuir sentidos a um texto, não somente a partir da decodificação da escrita, mas também por uma interpretação que leva em conta o que não está dito, ou seja, que os sentidos do que se está lendo são sustentados “por aquilo a que, o que está dito se opõe”, o que, consequentemente, possibilita ao leitor compreender que existem “outras maneiras de se dizer o que se disse” (ORLANDI, 1988, p.11) e por isso “essa leitura” pode ser apenas uma das muitas leituras possíveis.

Entretanto, como professora atuante de língua portuguesa no ensino público, do Estado do Paraná, o que constato face a esses alunos é que a maioria não se constitui como leitor, como um sujeito que, ao se relacionar com um texto (com um autor), desencadeia um processo de significação em que estão em jogo atribuição de múltiplos sentidos ao texto. Mesmo para esses alunos do ensino médio, que já estão há, pelo menos, oito anos na escola, há muitas dificuldades no que se refere à interpretação de textos, mesmo no que diz respeito à interpretação “parafrástica, que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que se supõe ser o do texto (dado pelo autor)” (ORLANDI, 1988 p.12).

Essa situação revela uma grande lacuna relacionada aos processos de ensino e aprendizagem, envolvendo a leitura no ensino médio e a dificuldade da maioria dos alunos, no tocante à leitura, esta sempre foi alvo de minhas inquietações e angústias profissionais.

De fato, a escola constitui-se, ou pelo menos deveria se constituir, como um centro formador de leitores, uma vez que a leitura é um dos elementos indispensáveis para a socialização dos sujeitos e, segundo Bakhtin, (1994) apud Brandão, (1997), o ato de ler é um processo abrangente e complexo de compreensão e intelecção do mundo que envolve a capacidade singular do homem de interagir simbolicamente com o outro pela manifestação da palavra.

Assim, pode-se dizer que ler não é unicamente decodificar os símbolos gráficos, mas sim interpretar o mundo. Numa sociedade como a nossa, que legitima a escrita como um discurso hegemônico é decisiva a constituição de sujeitos leitores de “mundo”, que possam formular interpretações de modo a contemplar o mostrado e o não mostrado e, por isso,

compreender que o valor que damos à escrita é resultado de uma história e de relações de poder construídas culturalmente. A leitura, assim, enquanto forma de expressão, deve materializar-se como uma ponte entre o lingüístico e o real, sendo suas representações entendidas como interpretação e não como uma representação absoluta.

Entretanto, quando o assunto é ensino e aprendizagem da leitura, o que se tem repetido é que o próprio professor, quando amparado pelo livro didático, por exemplo, acaba utilizando somente esse recurso para o ensino, limitando o trabalho a questões reducionistas e simplistas acerca da leitura e da interpretação. Orientado apenas pelo uso do livro didático, o professor deixa-se levar por uma pedagogia autoritária e tecnicista. Dada a inadequação dessas práticas pedagógicas de leitura, ao aluno são apresentadas atividades que restringem sua capacidade de leitura. Fazendo um contraponto com essas práticas tecnicistas e gramatigueiras, outra perspectiva pedagógica propõe um trabalho com a leitura a partir do ponto de vista das teorias discursiva e interacionista.

O ensino da língua portuguesa, consoante com as diretrizes do Ministério da Educação, leva em consideração o sujeito falante constituído histórica e socialmente, assim como constituído por meio da sua relação com os outros, deve voltar-se para a função social da língua como requisito básico, para que o sujeito ingresse no mundo letrado e, conseqüentemente, possa construir seu processo de cidadania, participando da sociedade de forma ativa e atuante.

A leitura não deve ser apenas um pretexto para outras atividades, mas sim deve ser orientada para ela mesma, para a interpretação em que se exponha que “o cerne da produção de sentidos está no modo de relação (na leitura) entre o dito e o não dito” (ORLANDI apud ZILBERMAN, 1988, p.59). Infelizmente, o que, muitas vezes, observa-se nas práticas de leitura no ambiente escolar é a falta de estímulo para as atividades de leitura, pois esta é usada apenas como pretexto para o ensino estrutural da gramática e não para compreensão entre o dito e o não dito de um texto. Essa postura traz como conseqüência, cada vez mais, alunos desinteressados pela atividade.

Segundo Possenti (1996, p. 49), “ler e escrever são trabalhos. A escola é um lugar de trabalho. Ler e escrever são trabalhos essenciais no processo de aprendizagem” e o que escola está produzindo são meros decodificadores, que apenas conseguem copiar do texto, sem conseguir polemizar o que está sendo lido. Nessa conjuntura, nota-se a complexidade dessa questão e como o espaço da sala de aula pode materializar o autoritarismo e a apatia dos processos de ensino/aprendizagem da leitura.

Em referência à leitura, o que se observa especificamente nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE), é que ela aponta para um leitor na condição de sujeito histórico e social, que se constitui por suas práticas discursivas e pela diversidade de sua produção textual. Entretanto, o que parece ao analisarmos a conjuntura escolar, é que este aluno leitor ainda não assumiu a condição de sujeito detentor de sua historicidade. Do que interessa destacar aqui, pode-se afirmar que essa posição não assumida pelo aluno vai, sem dúvida, afetar suas práticas de leitura, as quais se reduzem a mero processo de decodificação lingüística e não de interpretação. Essa situação constitui-se um problema para as instituições de ensino e, conseqüentemente, para todos que delas fazem parte, principalmente para o professor de língua portuguesa, que tem o compromisso de ensinar e desenvolver a leitura.

Assim, o que pretendo discutir relaciona-se a essa dificuldade, por parte da escola, de construir uma proposta de ensino e aprendizagem em que a leitura é compreendida como processo. Segundo Orlandi (1988), não se encarar o texto apenas como produto, como um resultado, volta-se para o entendimento do processo de sua produção e, logo, da sua significação:

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, 1988, p. 37-38)

Considerando as questões, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de se problematizar o processo de produção de leitura. O fenômeno da leitura, devido a sua complexidade, deverá sempre integrar os objetos de estudos das ciências da linguagem, visando oferecer reflexões, e suscitar novas posturas pedagógicas, a fim de se melhorar a compreensão das práticas de leitura. No desenvolvimento da pesquisa, buscou-se investigar:

- a) Qual o efeito de sentido da leitura dentro e fora da escola?
- b) Por que a leitura, muitas vezes, face ao ambiente escolar é objeto de desinteresse por parte dos alunos?
- c) Será possível formar um leitor no ensino médio?
- d) Quem é o responsável pela formação do leitor: a família, a escola, enquanto instituição de ensino? Os alfabetizadores?

Para tanto, foi proposto para a análise, um projeto de leitura desenvolvido, concomitantemente, com dois grupos de alunos, sendo que um deles trabalhou a leitura em sala de aula e outro que se reuniu fora da sala de aula, e fez um trabalho de leituras em um

parque da cidade. A análise que propõe esse recorte pode ser produtiva para a compreensão dos problemas envolvendo o ensino e aprendizagem da leitura na escola, pois, pode-se observar um trabalho de leitura que não é aquele da escola. A “leitura no parque” não se constitui por uma série de exigências institucionais, que vão desde exercícios metalingüísticos envolvendo a gramática normativa até o compromisso do leitor em provar por meio de avaliações a sua competência enquanto leitor.

A discussão desses diferentes eventos discursivos será feita dentro dos aportes teóricos da Análise do Discurso (AD) de linha pechetiana, apresentada no segundo capítulo. No terceiro capítulo, destacam-se alguns aspectos teóricos pertinentes à leitura e suas concepções. A partir do quarto capítulo, a discussão começa a ser encaminhada, delimitando as práticas discursivas da escola enquanto espaço de funcionamento do discurso pedagógico e do discurso da escrita. No quarto capítulo, a partir do método discursivo, apresenta-se a análise do *corpus* já organizado a partir do recorte que traz uma abordagem da leitura feita na sala de aula, em uma “aula de leitura” a partir da perspectiva da disciplina de língua portuguesa, outra abordagem de leitura é a feita em outro ambiente que não o da sala de aula: a leitura no parque.

Sendo a leitura esse universo tão amplo e, ao mesmo tempo, tão necessário aos alunos, acredita-se que este trabalho ajudará a produzir novas reflexões a respeito do sujeito “aluno-leitor”, auxiliando na compreensão deste fenômeno como produção e circulação de sentidos na esfera social e de modo particular no ambiente escolar.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: CONHECENDO A ANÁLISE DE DISCURSO

O contexto histórico do aparecimento da Análise de Discurso parte de três campos do saber: a lingüística, a psicanálise e o Marxismo. Com a preocupação em torno da interrogação de que “o que ler” quer dizer, nos anos 60, do século XX, autores como Althusser, Foulcault, Lacan, e Pêcheux voltam-se a questões relativas a interpretações. A Análise de Discurso (AD) que surge a partir da proposta de Pêcheux (1969, 1975) constitui-se numa disciplina de entremeio, fazendo-se na contradição do campo lingüístico, psicanalítico e marxista. Ela trabalhará na confluência desses campos de conhecimento, irrompendo suas fronteiras, constituindo um novo objeto, fazendo, assim, nascer a Análise de Discurso.

A AD se forma na medida em que a linguagem tem de ser referida necessariamente à sua exterioridade, para que se apreenda seu funcionamento, enquanto processo significativo. Para a Análise de Discurso (ORLANDI, 2002 p.19-20):

- a) A língua tem sua ordem própria, mas só é relativamente autônoma;
- b) a história tem seu real afetado pelo simbólico (os fatos reclamam sentido);
- c) o sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundará em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.

A noção de discurso para a Análise de Discurso é palavra em movimento, prática de linguagem: como o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2002). O discurso é a materialização do sócio-histórico, ele reflete como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua.

A linguagem não é transparente e como não há uma relação termo a termo entre linguagem/pensamento/mundo, segundo a Análise de Discurso, não é possível dizer “o que quer dizer”, ou seja, não é possível atribuir sentido (conteudismo). Não se pode considerar que a relação entre as palavras é natural, deve-se considerar o funcionamento do discurso.

Assim, não há sentidos em si, mas em “relação a”, os sentidos se determinam pelas condições em que são produzidos (ORLANDI, 2001, p. 164).

O gesto de interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é “materializada” pela história. Esta é uma característica importante da interpretação. Ele sempre se dá em algum lugar da história e da sociedade e tem uma direção, que é que chamamos de política. (ORLANDI, 1996, p. 18-19).

Segundo Orlandi (1996),

[...] no momento em que se assume a incompletude da linguagem, sua materialidade (discursiva), o gesto de interpretação passa a ser visto como uma relação necessária (embora na maior parte das vezes negada pelo sujeito) e que intervém decisivamente na relação do sujeito como o mundo (natural e social), mesmo que ele não saiba.

Parte-se do princípio de que há sempre interpretação. Não há sentido sem interpretação, “Estabilizada ou não, mas sempre interpretação”. (ORLANDI, 1996, p. 21-22):

Compreender é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música etc) produz sentidos. É saber como as interpretações funcionam. Quando se interpreta já se está preso em um sentido. A compreensão procura a explicação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam “escutar” outros sentidos que ali estão, compreendidos como eles se constituem.

Orlandi (1999) explicita o conteúdo teórico que sustenta as discussões propostas na maior parte dos textos que tratam a leitura sob a perspectiva discursiva. Nele, a autora procura delimitar o método que rege a Análise de Discurso, já que entende que, em linguagem, todo método, técnica e mesmo as propriedades do objeto são sempre determinados por pressupostos filosóficos. O objeto da Análise de Discurso é a linguagem, sendo esta vista sob um enfoque diferente da lingüística tradicional, pois trata dos processos de constituição do fenômeno lingüístico e não meramente de seu produto. Assim, [...] “linguagem é ação sobre a natureza e ação concertada sobre o homem” (ORLANDI, 1996, p. 17). A autora considera a linguagem como trabalho, como produção, e o fato de ser trabalho determina a produção da linguagem enquanto parte da produção social.

O fato de considerar a linguagem como trabalho implica dois fatos significativos para a Análise de Discurso:

1. Que a linguagem não é apenas instrumento de comunicação, ela é importante não só pelo conteúdo referencial que traz, mas pelas implicações psíquicas, sociais e, principalmente, ideológicas de seu uso;
2. que tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações, conflitos, reconhecimento, constituição de identidade etc.

Logo, se a linguagem é trabalho e seu uso é um ato social, com todos os desdobramentos que esse ato pode gerar, torna-se de extrema importância a compreensão das condições de produção do discurso, ou seja, a compreensão da situação de comunicação, que envolve o somatório dos interlocutores envolvidos, da situação de produção e dos contextos

histórico-social e ideológico que vão constituir a semântica discursiva: [...] “análise dos processos característicos de uma formação discursiva que deve dar conta da articulação entre o processo de produção de um discurso e as condições em que ele é produzido”. (ORLANDI, 1996, p. 19).

Essa mesma autora aponta, também, dois processos que se articulam na produção do discurso: o processo parafrástico (é o que permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas matriz de linguagem) e o processo polissêmico (é o responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos - fonte de linguagem). Esse processo de paráfrase está estruturado em torno da premissa de que em todo dizer há sempre elementos de outros dizeres, ou diferentes formulações de um mesmo dizer, levando à estabilização dos discursos, enquanto a polissemia promoveria o deslocamento, a ruptura dos processos de significação.

A autora acrescenta que “a paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição [...] e a polissemia é a fonte da linguagem, uma vez que ela é a própria condição da existência dos discursos, pois se os sentidos – e os sujeitos, não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer”. (ORLANDI, 2002, p. 38)

Ao se pensar sobre a produção de sentidos, mais um elemento deve ser destacado, o papel da interdiscursividade, da memória discursiva como constitutiva da produção do sentido. De acordo com Pêcheux (1999, p. 50), a [...] “memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da (memória individual), mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador”. O interdiscurso, assim, constitui-se pela relação entre as formações discursivas na medida em que determina os efeitos de encadeamento e articulações da memória de modo que ela aparece com “já-dito” e esquecido: pelo interdiscurso fala um voz sem dono e sem nome, pois “é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, num lugar específico, se apague para que o “anonimato” possa fazer sentido em “minhas” palavras”. (ORLANDI, 2002, p. 34):

O dispositivo ideológico de interpretação do sujeito vem carregado de uma memória (uma filiação nas redes de sentidos – o interdiscurso) que, entretanto, aparece negada como se o sentido surgisse lá. Isto porque a memória discursiva (o interdiscurso) se estrutura pelo esquecimento: esquecemos como os sentidos se formam de tal modo que eles aparecem como surgindo em nós (ORLANDI, 2001 p.28)

Assim, as palavras não significam independentemente, elas significam de acordo como os sentidos (memória discursiva) no imaginário em que estão imersas, significam determinadas por suas condições de produção históricas e ideológicas.

No que se refere à ideologia, Orlandi (1994, p. 57) propõe que esta seja vista como o imaginário que media a relação do sujeito com suas condições de existência:

Pela ideologia se naturaliza o que é produzido pela história; há transposição de certas formas materiais em outras. Há simulação (e não ocultação de conteúdos) em que são construídas transparências (como se a linguagem sua materialidade, sua opacidade) para serem interpretadas por determinações históricas que aparecem como evidências empíricas. [...] A ideologia é interpretação de sentidos em certa direção, determinada pela relação da linguagem com a história, em seus mecanismos imaginários.

Para Zuccolillo (2000, p. 187), [...] “dizer que o sujeito está determinado ideologicamente pela linguagem é considerar que ele está constituído historicamente, que, quando ele fala, ele ‘é falado’ pela ideologia, isto é, ‘falado’ pela história, e que isso se opera num processo discursivo cuja base material é a língua”.

Assim, sujeito e sentido não existem em si, mas se constituem determinados por suas condições de produção que são histórica, ideológica, social. O sujeito se diz a partir desse espaço discursivo denominado formação discursiva. De acordo com Zuccolillo (2000, p. 201), parafraseando Pêcheux, “as formações discursivas determinam, pelo primado dos interdiscursos sobre elas, o que pode e deve ser dito numa conjuntura dada das relações sociais”. Assim, pode-se dizer que os sentidos produzidos 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, 1988, p.58)

2.1 A LEITURA E SUAS CONCEPÇÕES

Tomando alguns teóricos como referência, destacamos em Pearson (1994) uma das primeiras concepções de leitura, que se apoiava em uma postura estruturalista da linguagem. Sob esse aspecto, a leitura é apenas uma atividade mecânica de recuperação de informações inquestionáveis do texto.

Essa posição minimizava a importância do leitor (que é entendido como passivo), uma vez que não considerava a interlocução no processo de compreensão de um texto (autor vs leitor), valorizando em excesso o texto como objeto autônomo. Dessa perspectiva, na metodologia para o ensino e aprendizagem da leitura, o aluno responde a questões objetivas e direcionadas, com a finalidade de comprovar, por meio da identificação do conteúdo textual, se a leitura do texto foi feita e se houve a compreensão.

Esse modelo estruturalista de leitura ainda é encontrado em muitas atividades escolares. No livro didático, por exemplo, não faltam questões de cópia de informações do texto ou questões objetivas (“transcreva o trecho... ou o que, quem, quando, como, onde isso aconteceu”), numa atividade de pura decodificação de um sentido único presente no texto (MARCUSHI, 1996). O bom leitor aos olhos das escolas, que propiciam atividades como essas, é aquele aluno que sabe responder a perguntas feitas pelo professor, as quais garantiriam identificar as informações do texto.

Opondo-se à concepção estruturalista, outra concepção, a psicolinguística, propõe que a leitura seja uma recriação de sentidos que não estão no texto, mas na memória do leitor, no seu conhecimento de mundo. As teorias da psicolinguística, reformuladas por Goodman (1967) e Smith (1988), introduziram a noção de “adivinhação”, considerando fundamental o conhecimento prévio do leitor para se chegar à compreensão. O texto passa a ser, então, um ativador do conhecimento já adquirido e não um meio para reflexão ou expansão do conhecimento.

Essa concepção, que supervalorizava o papel do leitor, é definida, segundo Possenti (1990-1991), como uma pedagogia da não correção, acabava perdendo sua função primordial de ensinar, pois ela não direcionava o conhecimento do aluno.

Nesta leitura, não mais se identifica a voz do autor e, como todos os sentidos atribuídos são considerados corretos, isso se torna um mero processo de discussão de opiniões pessoais já formadas pelos alunos. As práticas escolares que primam apenas a ativação do

conhecimento de mundo do aluno, sem necessariamente relacionar esse conhecimento com o texto, consideram bom leitor aquele que mais criações faz ao ler o texto.

Ainda, segundo o viés da valorização do papel do leitor, uma terceira concepção de leitura, da psicologia cognitiva, voltou sua atenção para a relação entre o conhecimento de mundo que o leitor mobiliza durante a leitura do texto e a compreensão. Nessa linha teórica, o conhecimento prévio (lingüístico, textual e conhecimento de mundo) adquirido na vida é reunido e organizado em esquemas (*schemata*), os denominados blocos de conhecimento. Rumelhart (1980) apud (KLEIMAN 1998) define esquemas como: [...] “uma estrutura de dados para representar conceitos genéricos estocados na memória” e têm a capacidade de se automodificar à medida que se aumenta ou se altera o conhecimento de mundo. Esses pacotes de conhecimentos estruturados que se ligam a subesquemas, formando redes de conhecimento.

A partir da teoria dos esquemas e procurando explicar os processos mentais envolvidos na atividade de leitura, surge o modelo interativo de leitura, em que nos modelos propostos por Rumelhart e outros psicólogos cognitivos, haveria duas estratégias de ativação dos esquemas: descendente (*top-down*), que vai do conhecimento do mundo para o nível de decodificação da palavra, ou seja, do todo para a parte; e ascendente (*bottom-up*), que começa pela apreensão do escrito para depois ativa outros conhecimentos pessoais, ou seja, vai da parte para o todo. Segundo esse modelo, a construção de sentidos acontece por meio da leitura, não envolve uma ordem pré-determinada para a ativação dos esquemas. Assim, o leitor não desenvolve primeiro uma habilidade para ser capaz de ter acesso à outra. A decodificação da palavra não precede à da frase ou do texto, assim como a leitura em voz alta não precede a compreensão.

Além dessas concepções distingui-se a concepção de leitura que se fundamenta na construção de sentidos por meio de um processo ativo e dinâmico de negociação entre autor e leitor via do texto, ou seja, que incorpora como elemento importante de compreensão a interação social. Essa abordagem interacionista da linguagem procura discutir como os conhecimentos dos sujeitos são socialmente construídos. Sendo assim, considera-se um leitor competente aquele capaz de ler as entrelinhas e realizar atividade de geração de sentidos pela reunião de várias informações (inferência).

Salienta-se, portanto, que a leitura não é apenas uma atividade cognitiva, mas sim um fato afetado pelos aspectos sociais históricos e ideológicos. Para Freire (1985), a questão pertinente à leitura está ancorada basicamente nas relações escola/sociedade. O autor critica a leitura entendida como um processo meramente decifrativo, que não leva em consideração o

universo do sujeito leitor e a sua experiência de vida, ou seja, desconsidera que o leitor tenha um conhecimento de mundo adquirido na sua constituição enquanto ser social e que isso vai integrar o seu processo de aprendizado da leitura.

Essa concepção de leitura está ancorada numa premissa que poderia ser denominada de sociopolítica. A leitura, sob essa égide, seria uma interpretação crítica, em que o leitor poderia levar em conta todo o seu conhecimento prévio, considerando sua experiência de vida e leituras anteriores. Tal concepção aponta para um leitor na posição de sujeito ativo no processo de atribuição de significado e não apenas um mero receptor das idéias veiculadas pelo texto e por seu autor.

Ao se pensar em sujeito capaz de atribuir ou construir o significado para um texto, é o mesmo que ir ao encontro da noção de sujeito utilizada na Análise de Discurso, o que constitui um ponto fundamental neste trabalho. Então, a proposta de Freire, assim como a da Análise de Discurso constituem uma concepção de leitura que pressupõe a inserção de sua prática na esfera social, histórica e ideológica. Tal proposta não se restringe apenas à competência do leitor em termo de conteúdos referenciais, mas, sobretudo, atenta para uma competência enquanto um leitor das relações sociais que permeiam o seu meio. Sendo assim, essa abordagem mostra a leitura, enquanto caráter político, já que, de acordo com Freire (1985), a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, transformá-lo por meio da prática social. Concomitante as idéias de Freire, temos também as formulações teóricas propostas por Silva (1988), para quem a leitura deve proporcionar uma compreensão do contexto em que o leitor se situa, permitindo uma abertura para a discussão do que foi lido e não algo imposto, predeterminado a partir dos pontos de vista do professor ou pelo autor do livro didático.

Também na concepção de Kleiman (1977), a noção de leitura vai muito além dos vagos apontamentos feitos pelo livro didático. Segundo ela, a leitura enquanto interpretação está atrelada às práticas culturais e sociais, nas quais o leitor está inserido e a compreensão está relacionada à percepção e à construção de significados com base na textualidade, nos níveis lexical, sintático, semântico e pragmático.

A concepção de leitura adotada nas diretrizes educacionais do Paraná, prima pela leitura como um ato significativo e relevante, estando relacionado a um contexto, ou seja, a toda gama de experiências que cercam o leitor. Nesse sentido, a leitura não é algo fechado, acabado. Ela tem como base a idéia de um saber em movimento, portanto, um saber dialógico, interativo.

2.2 A LINHA DISCURSIVA: LER É PRODUZIR SENTIDOS

Ao pensar o texto como elemento dotado de significado e portador das intenções do autor, (KLEIMAN 1993, 1996 e 1997) e outros (CAVALCANTI, 1989) estariam adotando, segundo Coracini (1995), uma concepção que se constitui em um prolongamento da visão tradicional, aquela privilegiada pelas abordagens estruturalistas: embora enfatizem o caráter interacional da leitura por meio da valorização do papel desempenhado pelo leitor (delineamento de objetivos, formulação de hipóteses, conhecimento prévio etc.), sua ênfase recai, ainda, sobre o texto, elemento central do processo de leitura, pois é nele que se encontram até mesmo os elementos que permitem a interpretação pragmática:

Se é o texto que predetermina, ou seja, autoriza um certo número de leituras (através das chamadas 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 os sentidos nele inscrito. (CORACINI, 1995, p. 15)

A crítica de Coracini à abordagem interacionista de leitura apóia-se em Orlandi (1996), que trata do jogo interacional na leitura por meio da relação entre o autor e o seu leitor. No que se refere ao leitor, Orlandi (1996, p. 9) propõe pensá-lo através das noções de leitor virtual e o leitor real:

Se se deseja falar em processo de interação da leitura, eis aí um primeiro fundamento para o jogo interacional: a relação básica que instaura o processo de leitura é o do jogo existente entre o leitor virtual e o leitor real. É uma relação de confronto. O que, já em si é uma crítica aos que falam em interação do leitor com o texto. O leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outros sujeitos. A relação [...] sempre se dá entre homens, são relações sociais; eu acrescentaria, históricas, ainda que (ou porque) mediadas por objetos (como o texto). Ficar na “objetualidade” do texto, no entanto, é fixar-se na mediação absolutizando-a, perdendo a historicidade dele, logo sua significância. (ORLANDI, 1988, p. 9).

É nessa perspectiva de questionamento da abordagem interacionista e de introdução das preocupações teóricas sobre leitura, no âmbito da Análise de Discurso, que se pode introduzir uma outra abordagem teórica de leitura, aqui nomeada abordagem discursiva.

Introduzida, inicialmente, por Orlandi, nos artigos *A linguagem e seu funcionamento* (1987) e, posteriormente, no texto *Discurso e leitura* (1988) e também por Coracini em *Os jogos discursivos na sala de aula* (1995), essa abordagem tem como premissa

o fato de que a leitura ou o ato de ler implica um processo discursivo, o que permite problematizá-la no domínio do discurso, buscando entender como se dá a compreensão realizada na leitura, o que, em última instância, significa, pensar uma questão fundamental dentro da Análise de Discurso que é “a reflexão sobre o funcionamento discursivo da compreensão” que tem, “um retorno que incide sobre uma questão crucial para a própria análise de discurso: a constituição dos processo de significação” (ORLANDI, 1988, p.101).

Nessa linha de raciocínio, o texto é “definido pragmaticamente como a unidade complexa de significação, consideradas as condições de sua produção. O texto se constitui, portanto, no processo de interação”. (ORLANDI, 1988, p. 21). O texto, assim, ultrapassa a noção de puro produtor de informação e coloca a necessidade de se ir além do nível segmental. Por isso, a Análise de Discurso não trabalha com “distribuição segmental”, mas com “recortes” que são as unidades discursivas.

Finalmente, a Análise de Discurso não descreve a função, mas o funcionamento, já que considera o discurso como parte de um mecanismo em funcionamento, correspondendo a certo lugar no interior de uma formação social.

Esse funcionamento se refere à estruturação de um discurso por um faltante determinado, para um interlocutor determinado e com finalidades específicas. Assim, o trabalho discursivo detecta marcas e propriedades do discurso, analisando o seu funcionamento, por isso pode estabelecer a relação entre o funcionamento e as formações discursivas que implicam certa formação ideológica.

Ao tomar como base essa formulação teórica, a leitura é concebida como um processo discursivo em que atuam dois sujeitos que, por sua vez, produzem sentido, o leitor e o autor, sendo que cada um deles se insere num momento sócio-histórico produzindo sentido sempre a partir de contextos histórico-sociais determinados, produzirão, conseqüentemente, sentidos determinados ideologicamente.

O conhecimento da semântica discursiva, anteriormente mencionada, torna-se fundamental para compreender a situação comunicativa instaurada pela leitura, pois permite o reconhecimento das condições de produção dos sentidos tanto no momento da escritura quanto da leitura. Essa produção de sentido, que é uma forma de realização de um discurso, é construída num espaço histórico-social que é assujeitado a esse contexto.

Por conseguinte, o texto, enquanto uma forma de articulação da linguagem, não mais é tomada como uma unidade de sentido pré-estabelecido, já que os sentidos não se inscrevem nele, mas nos sujeitos determinados por contextos sócio-históricos que para ele produzem sentido. Sem o leitor, ou sem uma instância que possa atribuir sentido, os textos

não possuem sentido por si sós, como afirma Coracini (1995, p. 17): “[...] os textos, independentemente das convenções partilhadas, e da formação discursiva, são conjuntos amorfos de sinais gráficos, incapazes de reter sentido fora do jogo lingüístico e do universo de discurso”. Nesse sentido Orlandi (1988, p.37) afirma:

Não se vê na leitura do texto apenas a decodificação, a apreensão de um sentido (informação) que já está dado nele. Não encara o texto apenas como produto, mas procura observar o processo de sua produção e, logo, da sua significação. Correspondentemente, considera que o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto. Ou seja: considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção.

De fato, não é o texto (mesmo com todas as marcas que pode conter) que determina a leitura, como se viu na abordagem cognitivo-processual, mas o leitor. Este é um sujeito inserido em determinado contexto histórico-social, por sua vez gerado de uma formação discursiva que também é determinada por certa formação ideológica. Logo, a leitura é sempre produzida, como coloca Orlandi (1988, p. 10):

Daí nossa afirmação de que a leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significante. É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo desencadeiam o processo de significação do texto. Leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo.

Orlandi (1988) afirma que a leitura é uma questão que se refere a três áreas básicas, à lingüística, à pedagogia e à sociedade. E os problemas que surgem se devem principalmente ao modo reducionista que cada uma dessas áreas tem submetido a leitura. O reducionismo pedagógico deve-se ao fato de a escola restringir a reflexão sobre a leitura ao seu caráter mais técnico, ao pensar, exclusivamente, em soluções pedagógicas para a leitura, o que acaba, segundo Orlandi (1988), por desvincular a leitura de seu caráter histórico mais amplo.

O reducionismo social refere-se à distinção das classes sociais na relação com a escola e a leitura. Para a autora, a forma de acesso à leitura na escola tem como paradigma a forma de acesso ao conhecimento na sociedade capitalista. Trata-se de uma forma aparentemente igualitária para todos, mas que esconde as desigualdades, fazendo, portanto, com que se legitime apenas uma forma de conhecimento, que é a dominante: “Quando se adere ao conhecimento legítimo através do discurso que propõe o acesso a ele, se desconhece a luta de classes, a luta pela validade das diferentes formas de saber e a questão da resistência cultural”. (ORLANDI, 1988 p. 37)

Esse mesmo reducionismo, presente nas relações de acesso ao conhecimento, dá-se, também, na relação escola/leitura. A escola, como representante do *status*, propõe também, uma forma legítima de leitura, uma forma homogênea que é a forma como a classe média lê. Para a autora, é preciso que se permita ao aluno uma leitura que leve em consideração a sua própria história de leitura, assim como a história das leituras dos textos e a história da relação do aluno com a escola e com o conhecimento legítimo.

O terceiro reducionismo é o lingüístico, no sentido de entender-se a leitura como uma decodificação, considerando-se o texto como dotado de um conteúdo (sentido específico) que o aluno deva apreender. Essa é uma crítica às abordagens de leitura que enfatizam a textualidade e a questão da legibilidade. Para Orlandi (1988), leitura não é decodificação e apreensão de um sentido que já está inscrito no texto; o sentido é produzido pelo leitor e não pelo texto. Além disso, o texto não é mero produto, ele é um objeto que foi composto como um processo e, por isso, seu sentido também tem uma história. Leitura é produção de um sentido para o texto e o que a Análise de Discurso procura fazer é investigar o processo e as condições da produção desse 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, 1988, p. 37 -38)

Finalmente, a autora acrescenta outro grande problema da relação escola/leitura que é o fato de a escola supervalorizar a linguagem verbal em detrimento de outros tipos de linguagem com os quais o aluno convive. Ao proceder desse modo, ela exclui todas as práticas de linguagem que não são legitimadas por ela. Assim, só considera o que o aluno lê na escola e nunca o que ele lê fora dela. Logo, a imagem de leitor escolar é a do indivíduo cujas outras formas de linguagem, bem como as leituras extraclases nunca são consideradas.

Outra tese fundamental, segundo Orlandi, para se pensar a leitura na perspectiva discursiva é a que *toda leitura tem sua história*, ou seja, o sentido de um texto é variável de acordo com as “condições” em que se lhe foi (foram) atribuído(s) sentido(s). Há algumas variantes que podem influenciar a historicidade da leitura e Orlandi se detém nas três que considera fundamentais:

1. Condições de produção dos sentidos e contexto de utilização desses sentidos, ou seja, todo o sentido é produzido de acordo com condições sociais, históricas e ideológicas específicas;

2. Relações de intertextualidade de um texto com outros textos, ou seja, os sentidos estabelecidos ou atribuídos aos textos são função direta da relação que eles possuem com outros textos, já que é o conjunto de relações entre os textos que mostra como o texto deve ser lido. Essas relações constituem a história de leitura dos textos;

3. a história de leitura do leitor, já que o conjunto de leituras feitas por ele vai configurar a sua compreensibilidade de um texto. Partindo dessa noção de história de leitura, Orlandi emprega, também, o termo *arquivo*, relacionando à memória de leitura dos leitores.

O conhecimento desses fatores que constituem a *história das leituras* traz para Orlandi (1988), algumas implicações pedagógicas, já que poderia tanto evitar as petrificações das leituras previstas, a fim de que se possam tanto realizar leituras novas quanto possibilitar uma organização curricular que seja capaz de provocar o aluno a trabalhar em sua própria história de leitura, os seus arquivos pessoais enquanto leitores.

Orlandi (1988) situa a história do sujeito-leitor como semelhante à história do sujeito em sua relação com o texto. Este último sugere como noção no momento da passagem do *sujeito religioso* (medieval – pouco autônomo em relação ao texto e ao conhecimento, fase inicial de assujeitamento). Tomando como parâmetro essa passagem, que também é observada na relação sujeito-leitura, a autora afirma que, hoje, o juridicismo é o que determina o sujeito-leitor, propiciando um efeito da livre determinação de sentido. Entretanto, ambigualmente, há uma espécie de imposição externa que faz com que o sujeito atribua apenas alguns sentidos e não outros aos textos (ORLANDI, 1996, p.48-9).

A questão colocada por Orlandi, ao abordar essa problemática, refere-se à difícil tarefa de articular, no ambiente escolar, uma “conciliação” entre essa “livre interpretação” do sujeito e os sentidos determinados pelas regras das instituições, ou, nas palavras da autora, como trabalhar com a relação entre *leitura parafrástica* e *leitura polissêmica* na escola, ou seja, como deslocar-se da leitura que tende para o tipo autoritário, mediante a prevalência dos sentidos “existentes no texto”, ou no dizer do professor ou do livro didático, como acontece, freqüentemente, na escola, e passar para a leitura polissêmica, em que os sentidos são estabelecidos mediante a disputa dos interlocutores que fazem valer os sentidos que puderam atribuir ao texto.

Percebe-se que, muito freqüentemente, a leitura tem sido pensada quase que exclusivamente no ambiente escolar, ou a partir dele, excluindo outras formas de leitura praticadas fora desse ambiente. Entretanto, seria interessante poder pensar a leitura sob um enfoque mais amplo, como propõe a abordagem discursiva, ao tematizar a questão do sujeito-leitor, elemento que possui uma história de leitura – raramente lembrada na escola – e que traz

pré-construídos de formações discursivas nem sempre consideradas enquanto constitutiva do processo de significação, desencadeado no momento da leitura. O que normalmente acontece é que na escola, exclui a relação do texto com o discurso e do leitor com o discurso, ocorrendo, principalmente, leituras previsíveis, determinadas, como se o significado estivesse no próprio texto.

Isso posto, Algumas considerações acerca da leitura ainda merecem destaque (ORLANDI, 1988, p. 8):

- a. O de se pensar a produção da leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada;
- b. o de que a leitura, tanto quanto a escrita, fazem parte do processo de instauração do(s) sentido(s);
- c. o de que o sujeito – leitor tem suas especificidade e sua história;
- d. o de que tanto os sujeitos quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente;
- e. o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura;
- f. finalmente, e de forma particular, a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social.

O que normalmente acontece é que na escola, exclui-se na relação do texto com o contexto e do leitor com o contexto, ocorrendo, principalmente, leituras previstas, como se o significado estivesse no próprio texto. Há modos diferentes de leitura, dependendo do contexto em que se dá e de seus objetivos.

3. AS MATERIALIDADES DISCURSIVAS DA ESCOLA

Os sentidos formulados no e pelo discurso não existem baseados neles próprios, mas sim, são lastreados em um contexto ideológico, sociológico e histórico vivenciado durante suas produções.

As condições de produção entendida por Orlandi (1999) compreendem fundamentalmente os sujeitos, a situação e a memória. A autora reúne as condições de produção em: condições de produção em sentido estrito e condições de produção em sentido amplo.

O primeiro caso envolve nas circunstâncias da enunciação, isto é, o contexto imediato. Assim sendo, no caso desse trabalho, importam para a produção do sentido de leitura i) o meio de circulação do material: pode ser um texto escrito de um livro ou de um material produzido por alunos, ou um registro oralizado, ambos legitimados pela escola. Outros elementos são ii) o momento em que o texto ou os enunciados orais foram proferidos e iii) os sujeitos que o assinam – professores, alunos, cientistas, administradores; enfim fatores situacionais é que são considerados aí .

Já para o segundo caso, as condições de produção em sentido amplo, importa o contexto de ordem sócio-histórico e ideológico, que envolvem as relações de força entre as instituições dentro delas mesmas e na sua relação com as outras numa sociedade como a nossa:

Entra, portanto, nessa questão, a história entendida como produção de acontecimentos que significam e afetam os sujeitos em suas posições politicamente constituídas. Vinculado a isso está a memória, que aparece aí sob a forma de interdiscurso, ou seja, aquilo que fala antes, em algum lugar e que passa a constituir-se, sob a forma de pré-construído, um dizer de importância significativa sob o qual outros dizeres serão mobilizados. Assim é que se pode dizer que o “interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (Orlandi, 1999:31). Esses dizeres, traduzindo-se sob a forma de pré-construído, são efeitos de sentido que atingem os sujeitos apesar de sua vontade. (PRUDÊNCIO, 2004, p.31)

Assim, interessa-se compreender as condições de produção dos discursos da formulados na escola, levando em conta como a história, a política, a administração regulam as relações de força determinando, em última instância, o sentido dado para a leitura na escola.

3.1 A ESCOLA E O DISCURSO PEDAGÓGICO

A escola configura-se, socialmente, como a sede da reprodução cultural, sendo, segundo Orlandi (2003), “a solução mais dissimulada para o problema da transmissão de poder, pois contribui para a reprodução da estrutura das relações de classe”. Com isso, a escola deixa transparecer a sua importância no processo de reprodução social.

Essas reproduções das relações de classe vêm a ser o que Orlandi denominou de “circularidade dos sentidos”, uma vez que a função específica do discurso pedagógico (D.P) é garantir a instituição em que se origina, a escola, garantindo-a e, com isso, garantindo a si próprio. Segundo a autora, o D.P não é como faz crer, um discurso neutro, livre de problemas de enunciação sendo, dessa forma, puramente cognitivo e informacional. O discurso pedagógico reflete como qualquer discurso que o sentido se produz determinado por condições históricas e ideológicas e, a partir disso, essa produção se configura como uma produção autoritária, onde a escola, enquanto instituição regula o que deve ou não ser dito.

Toda essa situação, para Orlandi (2003), somente poderá ser modificada por meio da crítica que a autora acredita surgir através de um discurso polêmico. Para propor uma tipologia discursiva que dê conta de uma caracterização de um discurso polêmico, a autora utiliza como critério a relação entre os interlocutores, o objeto/referente do discurso e os processos parafrásticos e polissêmico que constituem a linguagem. A autora distingue três tipos de discurso: o discurso lúdico, em que não existe disputa pelo sentido do referente que apenas se expõe aos interlocutores, como resultado tem-se a polissemia aberta. O discurso polêmico em que os participantes procuram dar ao referente “uma direção”, um sentido, havendo uma negociação de sentidos, de modo que cada interlocutor procura direcionar a interpretação para um sentido diferente. Esse tipo de discurso leva à polissemia controlada.

O discurso é autoritário, quando não há interlocução, mas “um agente exclusivo”, um sujeito que impõe apenas um sentido como possível, sem que outros participantes tenham direito a gestos de interpretação próprios. Isso resulta na polissemia contida e no apagamento do referente pelo dizer.

Segundo Orlandi (2003), o DP é um discurso autoritário porque é o discurso do poder, que “cria a noção do erro e, portanto, o sentimento de culpa”, sendo a voz do professor nesse discurso “segura e auto-suficiente” levando ao “esmagamento do outro”, do aluno (ORLANDI, 2001, p. 17).

O D.P se pretende científico, e para isso leva a conhecer a metalinguagem, a terminologia científica, e não o objeto em si, que fica em segundo lugar, apagado pela linguagem. Assim, fixam-se as definições e excluem-se os fatos. Não há questão sobre o conteúdo referencial, sobre o objeto (a ciência). O que se destaca é um saber institucionalizado pelo próprio discurso pedagógico sobre o referente. De fato, conhecimento é apresentado através de recortes de uma metalinguagem mais ou menos específica, de modo que se perde a noção do todo do saber e não se explicam os fatos, mas se determina a perspectiva de onde devem ser vistos e ditos. As divisões são estanques e a perda da unidade é recuperada no conceito da homogeneidade, criada a partir da noção da instituição como um todo que abriga todas as divisões, que se agrupam em salas, séries, níveis etc.

No caso da aula de leitura, atribui-se a posse dessa metalinguagem ao professor, que, autorizado pelo D.P, “apropria-se do cientista e se confunde com ele sem que se explicita sua voz de mediador [...], tornando-se ele próprio possuidor daquele conhecimento” (ORLANDI 2003 p.21). Isso leva à equivalência de dizer e saber. Sendo a imagem social do aluno a daquele que não sabe e está na escola para aprender, e a do professor, a de quem sabe e está na escola para ensinar. Sendo assim, a fala do professor é considerada aquela que informa, já que ele fala daquilo que sabe, e, conseqüentemente, de acordo com a imagem social da função do professor, tem interesse e utilidade.

Esse convívio entre alunos e professor é, segundo a autora, o que se chama escolarização: contato em que as mediações tornam-se um fim em si mesmas, em que as imagens que o aluno vai fazer de si mesmo, do seu interlocutor é do objeto de conhecimento estarão dominadas pela imagem que ele deve fazer do lugar do professor.

O modo de deslocar o D.P para uma posição crítica seria torná-lo em discurso polêmico, explicando o jogo dos efeitos de sentido em relação a informações colocadas nos textos e dadas no contexto histórico-social. Do ponto de vista do professor, seria necessário construir seu texto, seu discurso, de maneira a se expor a efeitos de sentidos possíveis, deixando espaço para a existência do ouvinte como “sujeito”, ou seja, saber ser ouvinte do próprio texto e do outro.

O aluno, por sua vez, deveria exercer sua capacidade de discordância, o que não significa recusar todas as informações oferecidas, mas questionar aquilo que um texto, por exemplo, propõe, constituindo-se, assim, como ouvinte e como autor na dinâmica da interlocução, e exigindo a reversibilidade, negando a estagnação na posição de ouvinte.

Quando os envolvidos no sistema de ensino e de aprendizagem buscarem promover esses deslocamentos no DP, será possível evitar o que Orlandi chama o

“esmagamento do outro” (2003: 34), processo pelo qual o outro como sujeito discursivo não é levado em consideração no discurso da escola. Além desse processo, há o da seleção, “que decide, de antemão, quem faz parte dela e quem não faz, quem está em condições, de se apropriar desse discurso e quem não está” (p. 34).

E embora isso não seja claro aos olhos de muitos, que acreditam na escola como única oportunidade de ascensão, devido ao aprendizado neutro e semelhante para todas as classes sociais, é fato que nossa sociedade, como aponta Pfeiffer (2000, p. 12), “é marcada pela escolarização, isto é, todo e qualquer sujeito é dito [...] pela falta ou presença de escolaridade, pela adequação ou inadequação aos padrões escolares”.

E é com base nessa afirmação, que a autora trata da questão do lugar do bem-dizer, verificando que seus sentidos se conformam com o sujeito que se qualifica, quando sabe dizer e se desqualifica quando não sabe dizer. O lugar do “saber dizer” constitui-se por diferentes relações de sentidos, produzidos em diferentes materialidades discursivas (gramáticas, dicionários, livros didáticos) e também das narratividades sobre os sujeitos que dizem (bem ou mal), por exemplo, a história sobre a educação brasileira.

Toda a análise da autora se fundamenta na compreensão de que o processo de escolarização é conformado por sentidos que apontam para um sujeito “em vias de ter condição para poder saber” (sujeito embrionário sempre) um vir a ser aprendiz, negando ao sujeito sentidos que lhe coloquem na “posição de” (de quem sempre sabe para poder saber).

O sujeito inserido no ambiente escolar está em condições de vir, a saber, o que a escola tem para ensinar, por outro lado, há uma negação de tudo o que o aprendiz sabe antes, ou seja, são negados os sentidos que lhe colocam na posição de quem já sabe (já sabe muito, independentemente da escola), para que precise aprender o saber institucionalizado e, só então, estar autorizado a dizer que sabe.

Como a escola é vista como facilitadora, a responsabilidade pelo aprendizado passa ao aluno, pois se ele não aprende é porque ele tem problemas, dificuldades, não é culpa do ensino, que está disponível a todos. Por isso sua proposta é justamente “que o processo de escolarização trabalhe como imagem de seu interlocutor geral – o sujeito escolar – aquele que está na posição de sujeito que sabe para saber”.

Pfeiffer (2000) desenvolve, também, uma discussão sobre o que denomina tirania da igualdade, que ocorre a partir do processo de individualização do sujeito: é cobrado o lugar do individualizado, e, ao mesmo tempo, remetido para o lugar indeterminado da massa uniforme, objeto das políticas públicas. Essa igualdade apaga a diferença e produz o efeito de

incapacidade, já que todos são iguais, os que podem mais, podem porque são mais capazes, sendo considerados incapazes os que podem menos.

A autora discute esses fatos, inicialmente, a partir de uma análise das narratividades do século XIX brasileiro sobre a história da educação no país, observando que a discursividade dominante daquelas narratividades aponta para diversos funcionamentos que ecoam sentidos no processo de escolarização hoje.

Pfeiffer (2000) também coloca em questão, ainda, a referência da língua correta, percorrendo algumas polêmicas, que existiam entre o final do século XIX e começo do XX, em torno da defesa por um “falar a língua corretamente”. As práticas discursivas dessas polêmicas constroem sentidos para a língua nacional brasileira e para o sujeito que nela diz, implicando, entre outros efeitos, o apagamento de outras línguas no gesto de estabilizar e construir uma unidade para a língua nacional.

A imposição do português como língua nacional pelo governo, a partir da metade do século XVIII, conforme nos conta Villalta (1997), deixa clara a consciência que já existia a respeito do poder da identidade lingüística, ou, por outro lado, do poder de dominação da língua, de modo que começa a se delinear, desde então, o preconceito lingüístico, sendo o português reservado aos poucos que tinham a oportunidade de ir à escola.

Observa-se, ainda, a manifestação das relações de força, já que tal atitude partiu do governo, instituição de posição discursiva de poder, principalmente por contar com o apoio das leis, a determinação de qual seria a língua mais adequada para o país, sendo que não era a que o povo realmente usava. Apenas as classes mais favorecidas tinham, de fato, acesso ao aprendizado de tal língua. Isso remete à circularidade apontada por Orlandi (2003).

O professor ilustra com clareza a questão das relações de força, pois é sua posição discursiva de autoridade que permite que ele diga ao aluno o que é certo ou errado, será ele o juiz para atribuir a sentença sobre quem é ou não um bom leitor.

Pfeiffer (2000) aponta justamente para a necessidade de hipóteses serem traçadas quanto ao que é considerado erro dos alunos, de modo a dar condições para que o sujeito escolar se posicione na função de autoria. “Ouvir sentidos é atribuir autoria ao sujeito, abrir autoria é abrir espaços de interpretação [...] Se temos apenas um ponto final como meta – um texto com o desenho espacial adequado [...] manteremos o simulacro da autoria que consiste no jogo de tentativa e erro do sujeito escolar buscar alcançar um modelo pré-fixado. O modelo, quando é apenas modelo, é esvaziado de sentido, estanca-se na repetição empírica ou formal” (p. 20).

Para essa autora, a escola deve propiciar as condições de produção para o sujeito escolar se constituir no lugar autorizado da língua. O aluno está sempre em condições de aprender, cabe à escola deixar o autoritarismo do discurso pedagógico de lado e propiciar situações que valorizem esse aluno “sujeito leitor”, possibilitando, dessa forma, que ele próprio possa ser o senhor de suas leituras.

3.2 A ESCOLA E O DISCURSO DA ESCRITA

Na história da sociedade humana, a língua escrita foi resultado da expansão da cultura para além da esfera da tradição oral. A escritura, assim como qualquer discurso, é determinada pelas suas condições de produção (históricas, sociais e ideológicas). Somado a isso, um texto eficaz é aquele que não somente expressa o significado pretendido pelo autor, mas também é compreendido pelo leitor. A preocupação com a compreensão faz o autor esforçar-se, para tornar seu texto compreensível para o seu leitor. No entanto, quando o leitor real do texto não se identifica com o leitor virtual, aquele imaginado pelo autor, observa-se um insucesso na compreensão do texto:

É importante assinalar que aprender a expressar o pensamento através da escrita envolve o desenvolvimento do controle sobre as formas mais adequadas para os propósitos específicos da língua escrita. A escrita tem normas próprias, como regras de ortografia, pontuação, concordância, regência e acentuação, mas a plena utilização destas regras, não garante o sucesso do texto, e tampouco assegura que aluno se constitua como autor, pois estamos dentro da instituição escola, impregnados do discurso pedagógico (KATO, 1995 p.84)

No contexto escolar, pode-se dizer que a prática pedagógica é determinada pelo discurso pedagógico, que determina as diversas áreas de saberes que constituem o campo de conhecimento na escola e, a configuração que ele assume está subordinada aos princípios e às teorias educacionais de cada instituição. O discurso pedagógico pensado como uma formação imaginária (Pêcheux, 1969), em que regras de projeção que estabelecem a relação entre as situações concretas e as representações imaginárias dessas situações no interior do discurso, evidencia um jogo de imagens e constrói certo jogo interlocutivo: há um sujeito que fala: i) *a imagem do professor que sabe por isso pode falar e ensinar algo* $\Rightarrow$ que é o conhecimento (a ciência); ii) *imagem do referente (ciência)* $\Rightarrow$ para um sujeito que ouve: iii) *a imagem do aluno que por não saber deve ouvir mais que falar*.

Na escola, cada qual (professor, aluno) já possui seu papel predeterminado, em que, a partir desse imaginário, cada um atribui a si mesmo e a ao outro a própria imagem que eles fazem de suas próprias posições. Então, tem-se claramente demarcado, o papel do professor, do aluno e do próprio referente (conhecimento): o que o professor diz se converte em conhecimento legítimo e é o único que “autoriza a aprendizagem” do aluno. Este último por sua vez, ao ocupar a posição que lhe é devida, é determinado por essas representações que fixam dois papéis distintos: a autoridade e o tutelado, o que segundo Orlandi produz dois tipos de comportamentos “que podem variar desde o autoritarismo mais exarcebado ao paternalismo mais doce.” (ORLANDI, 1996, p. 31).

No que refere às práticas de leitura e escrita, destaca-se que essas determinações do discurso pedagógico organizam as condições de produção indicando, segundo Orlandi (2003), que existe uma história de quem diz e de quem lê, e que esta é constitutiva de quem lê ou ouve e de quem escreve ou fala. De fato, a escola atua como mediadora nesse processo de escrita e leitura, configurando-se como um espaço de legitimação do discurso da escrita, atuando como sua mantenedora.

Segundo Gallo (1992), a escola não atua como produtora do discurso da escrita. As instituições produtoras são, por exemplo, a mídia (o jornal, a revista, a TV, o rádio) entre outras. Segundo a autora, a escola somente faz parecer que o texto, quando produzido segundo as normas de "correção" e "clareza", é um texto legítimo, mas "na verdade ele só é legítimo dentro dos portões da escola onde foi produzido." (GALLO, 1992, p 60) considera que o processo de legitimação do discurso da escrita está ligado ao poder político e econômico ligado a uma determinada classe (a dominante), no nosso caso, os colonizadores:

Isso explica o fato de que será a Língua Portuguesa (escrita ou oral) que instituirá o sentido único e desambigüizado e nessa língua passará a ser registrada a história do Brasil em todas as suas dimensões. O Brasil será dito pela Língua Portuguesa e esta lhe imputará o verdadeiro sentido.

Embora exista a perpetuação do discurso legítimo, que é o da escrita, a autora chama a atenção para o fato de que o discurso não-legitimado, o da oralidade, não se perdeu historicamente. No caso do Brasil, a oralidade (e sua escrita), afirma ela, continua a ser praticada pela maioria da população do Brasil: "O que ocorre é uma administração bem organizada dos dois discursos, o discurso legitimado, e o não-legitimado, e essa administração é realizada fundamentalmente, e cada vez mais, pela escola." (GALLO, 1992 p. 61) O que se constata face a isto, é que os alunos não encontram espaço na escola para assumirem um

posição enquanto autores no discurso da escrita, eles apenas reproduzem o que lhes é permitido dentro do contexto escolar. O discurso da escrita que “institui um único sentido, verdadeiro e cabal”, “caracteriza-se por ser aquele no qual se inscrevem os textos que produzem notoriamente o efeito-autor” ao se constituir como legítimo, institucional, produzindo ‘fechos’. A assunção de autoria pelo sujeito através da elaboração efeito-autor, segundo Gallo (1992) consiste, em última análise, na assunção da “construção” de um “sentido” e de um “fecho” organizadores de todo o texto. Esse “fecho”, apesar de ser entre tantos outros possíveis produzirá, para o texto, um efeito de sentido único, como se não houvesse outro possível. Ou seja, esse “fecho” torna-se “fim” por um efeito que faz parecer “único” o que é “múltiplo”; transparente o que é “ambíguo”.

Por outro lado, o discurso da oralidade, “difícilmente ganha contornos definitivos, unidade, efeito de fim, limites de um texto, em uma palavra, efeito-autor, embora, a função-autor se marque fortemente” (GALLO, 1992, p. 49). Segundo Orlandi (1996, p.69) a função-autor “se realiza toda vez que o produtor da linguagem se apresenta na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição”. A partir dessa afirmação, pode-se pensar o autor também como o lugar em que se constrói a unidade do sujeito, revelando, assim, uma das dimensões da interpelação do indivíduo em sujeito, interpelação que traz consigo a aparência de unidade que a dispersão toma. Destaca-se que para Orlandi, a função-autor é a função de todo sujeito e, portanto, de todo discurso. Essa característica a diferencia do efeito-autor, que é verificável apenas em alguns acontecimentos discursivos:

Proponho, então, de forma conclusiva, que a autoria pode ser observada em dois níveis pela Análise do Discurso. Em ambos os níveis, a autoria tem relação com a produção do ‘novo’ sentido e, ao mesmo tempo, é a condição de maior responsabilidade do sujeito em relação ao sentido que o produz e, por essa razão, de maior unidade. [...] Primeiramente, em um nível enunciativo-discursivo, que é o caso da função-autor, que tem relação com a heterogeneidade enunciativa e que é condição de todo sujeito e, portanto, de todo acontecimento discursivo. E em segundo lugar, em um nível discursivo por excelência, que é o caso do efeito-autor, e que diz respeito ao confronto de formações discursivas com nova dominante, verificável em alguns acontecimentos discursivos, mas não em todos. Sendo a função-autor condição de todo sujeito, esse nível de autoria é pouco operante para uma prática de produção de texto. Assim, venho trabalhando no nível da produção do efeito-autor, especificamente na relação do Discurso Pedagógico com outro discurso. Essa é a prática que denomino TEXTUALIZAÇÃO. (GALLO, 2001)

A leitura, como uma prática discursiva da escola, a partir da perspectiva de Gallo (1992), apresentaria somente um nível de autoria, aquela relacionada à função-autor, pois enquanto é a contraparte da escritura (a escola é somente mantenedora e não produtora do

discurso da escrita) não é considerada legítima e, por isso, funciona com o discurso da oralidade. A oralidade não se caracteriza pelo “fecho” ou efeito de ‘fim’, não apresenta um efeito de autoria, ou seja, um efeito de distinção na autoria que, segundo Gallo (2007) tem na base critérios relacionado à filiação desses sentidos, uns alinhados à letra, às letras, à lei, etc., mas sim está ligada a outros sentidos filiados à anotação, ao instantâneo, ao descartável, ao ‘não fecho’. A escola, assim, apenas ensina as formas desses discursos (da escrita e da leitura), para que os alunos reproduzam uma ‘cópia’, sem chegar a trabalhar as suas reais condições de produção.

De tal modo, como poderemos formar estudantes apenas mostrando o resultado pronto. Precisamos investir mais no processo, para que ele próprio entenda e atribua sentidos as práticas de leitura e escritura.

3.3 A LEITURA MARGINAL: CONHECENDO OS QUADRINHOS

As histórias em quadrinhos segundo Patati e Braga (2006), nasceram no final do século XIX, nos Estados Unidos, e lá foram batizadas de comics. Essa expressão universalizou-se e é usada até hoje, inclusive para designar histórias que não são de caráter cômico. O que inicialmente parecia uma proposta ingênua e despreziosa, foi se desenvolvendo até se tornar um dos gêneros de mídia do nosso tempo.

De acordo com Lannone e Lannone (1994), foi também nos Estados Unidos que os quadrinhos ganharam um novo codinome “underground”. O termo é utilizado para definir movimentos contrários aos convencionais, ou seja, movimentos de protesto.

Em relação aos comics, o underground equivale à “marginalidade”, sendo os mesmos condenados por abordarem assuntos considerados proibidos, tais como, feminismo, homossexualismo, liberdade sexual e outros afins. Foi através da censura dos syndicates, que os quadrinhos assumem este caráter de leitura transgressora, leitura proibida, leitura marginal.

Essas leituras já foram jogadas na fogueira e acusadas de má influência sobre a juventude, elas foram vítimas de uma caça às bruxas. Rotulados de subliteratura, os gibis já foram acusados de serem a causa principal da delinquência entre os jovens americanos dos anos 50. Nesse período, marcado pela intolerância ideológica, era comum a queima, em praça pública, das revistas consideradas inadequadas.

No Brasil, o termo underground também foi traduzido por “marginal”, e esse movimento marginal, estendeu-se rapidamente pelo país, principalmente a partir de

1964, quando os enfoques da censura atingiram o ápice da rigidez. Sem desprezar as influências norte americanas, o movimento no Brasil, mantinha um cunho político social.

Atualmente, esse discurso foi modificado, tornando-se bem menos tendencioso e preconceituoso. Devido a isso que, em muitos países inclusive o Brasil, os próprios órgãos oficiais de educação passaram a reconhecer a importância de se inserir as histórias em quadrinhos no currículo escolar, desenvolvendo orientações específicas para isso. Preconceitos a parte, as histórias em quadrinhos sobreviveram, e conquistaram o seu devido espaço.

A leitura das histórias em quadrinhos, podem configurar como um veículo de aprendizagem, instaurando-se como um instrumento pedagógico poderoso, no sentido de despertar o gosto e a necessidade da leitura nos alunos.

Como escreveu Abramovich (1995, p.158)

Afinal, as histórias em quadrinhos envolvem toda uma concepção de desenhos, de humor, de ritmo acelerado, de intervenção rápida das personagens nas situações com as quais se defrontam [...] Contêm algo de conciso, vertiginoso, quase cinematográfico [...] E, como em qualquer outro tipo de história, há as ótimas, as medíocres, as muito bem feitas, as de carga, as extremamente inventivas, as que se repetem [...] Como em qualquer outra forma literária, se escolhem, se procuram as que dizem mais, desistindo das que satisfazem menos e suscitam menos emoção, menos envolvimento, menos inesperados [...] Elas fazem parte integrante da cultura deste século e é tolo e preconceituoso esnobá-las ou não levá-las a sério [...]

A partir da definição bakhtiniana, sobre os gêneros textuais, as histórias em quadrinhos (HQs) são enquadradas como um gênero discursivo de caráter secundário, uma vez que são produzidas na junção do gênero oral espontâneo com a escrita, assumindo uma modalidade própria de linguagem, ao combinar dois tipos de códigos gráficos: o visual e o lingüístico.

3.4 A ESCOLA E A ADMINISTRAÇÃO: AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO.

O Ensino Médio vem sendo identificado como um dos grandes limitadores no avanço para uma política educacional pública, que objetiva contribuir para a construção de um projeto nacional de desenvolvimento em democracia de massa.

Com a crise dos empregos, o discurso de que o Ensino Médio deve preparar para o trabalho é substituído pelo discurso do “preparar para a vida”, o que significa desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo. Faz-se necessário, neste momento, uma mão-de-obra diferenciada, que não apenas obedeça, mas que crie, inove, seja polivalente e multifuncional, que coloque à disposição do proprietário dos meios de produção não só a força de trabalho e seu saber técnico, mas também suas capacidades cognitivas, seu conhecimento sensível, seu comportamento, suas competências e habilidades.

Devido às mudanças ocorridas nas últimas décadas, o Ensino Médio foi perdendo sua identidade, pois os objetivos dessa etapa de formação do indivíduo foram, gradualmente, descaracterizando-se, tanto do ponto de vista da formação para a capacitação do trabalho, como para constituição de verdadeiros cidadãos, numa sociedade tão heterogênea como a atual.

Esse cenário contribui para um dualismo de funções ao Ensino Médio, evidenciando uma escola de cultura geral para as classes dirigentes e uma escola do trabalho produtivo e alinhado para os jovens das classes populares.

Ramos (2005) defende a necessidade de se redimensionar a escola, priorizando “um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana”, há necessidade de o Ensino Médio definir “sua identidade como última etapa da educação básica, mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, e desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem”. (CIAVATA, 2004, p. 41)

É visível a necessidade de uma concepção curricular que aproxime essas duas funções, ofertando um currículo integrado, que sustente uma base sólida de conhecimento, para uma perspectiva mais ampla em que o resultado esperado seja o aprimoramento da pessoa como um todo.

A estrutura curricular proposta para o Ensino Médio do Estado do Paraná é disciplinar e prima pela importância da análise e do debate sobre a história das disciplinas (de

referência e/ou escolares), da constituição de seus campos do conhecimento/conteúdos estruturantes e de seus quadros teóricos conceituais.

Nessa perspectiva, o olhar sobre os saberes que estão ou devem estar presentes no currículo busca, na história de cada disciplina, como se constituem esses saberes, os possíveis vínculos que eles estabelecem entre a disciplina de referência e a disciplina escolar, bem como a que interesses serviram e/ou servem no contexto histórico de sua constituição e de sua re-significação.

3.3.1 A educação no Paraná¹

O Estado do Paraná destaca na sua proposta educacional voltada ao ensino médio, a necessidade de garantir aos estudantes o efetivo domínio de suas práticas verbais orais e escritas, que possibilitem uma compreensão da língua enquanto realidade estrutural e sócio-cultural. As políticas públicas de educação no Paraná, apresentam uma preocupação com a formação do indivíduo enquanto sujeito de sua própria história visando uma formação articulada em sua totalidade para a não fragmentação dos conteúdos e também de seus sujeitos envolvidos.

De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento ([PNUD](#)) do ano 2000, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)-Educação do Paraná é 0,879 em relação aos outros estados. Dentre os municípios do Estado, o melhor resultado foi de [Curitiba](#), com 0,946, e o pior, de [Ortigueira](#), com 0,687. Ainda de acordo com a pesquisa, o índice de analfabetismo no Estado em adultos acima de 25 anos era de 11,7%, sendo o menor

¹ O nome do Estado “Paraná” é derivado do guarani pa’ra = “mar” mais nã = “semelhante, parecido”. Paraná é, portanto, “semelhante ao mar, rio grande, parecido com o mar”, naturalmente pelo seu tamanho. O nome do rio passou a designar a região, que se tornou província autônoma, em 1853, e Estado em 1889. O estado é uma das 27 unidades federativas do Brasil. Está situado na Região Sul do país e tem como limites São Paulo (norte e leste), Oceano Atlântico (leste), Santa Catarina (sul), Argentina (sudoeste), Paraguai (oeste) e Mato Grosso do Sul (noroeste), ocupando uma área de 199.314 km². Sua capital é Curitiba e outras cidades importantes do Estado são: Londrina, Maringá, Ponta Grossa, Foz do Iguaçu, Cascavel, São José dos Pinhais, Colombo, Guarapuava, Paranaguá, Apucarana, Toledo e Araçongas. O Paraná é o quinto estado mais rico do Brasil, está atrás de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. A economia do Estado se baseia na agricultura (cana-de-açúcar, milho, soja, trigo, café, mandioca), na indústria (agroindústria, indústria automobilística, papel e celulose) e no extrativismo vegetal (madeira e erva-mate). Apresenta uma estreita planície no litoral, e a serra do Mar é a borda dos Planaltos e Serras de Leste-Sudeste. Após a Depressão Periférica, no centro-leste do Estado, surgem os Planaltos e as Chapadas da Bacia do Paraná. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Paran%C3%A1>

índice de 3,4%, registrado em [Quatro Pontes](#), e o maior, de 43,6% no Município de [Tunas do Paraná](#), localizado no Vale do Ribeira, notadamente a região mais pobre do Estado. A cidade de [Palotina](#), no oeste do Estado, possui o menor índice de desistência escolar do [Brasil](#). Lá, a cada 100 alunos, apenas 1 não conclui o Ensino Fundamental. De acordo com dados da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) do Estado do Paraná, o Estado conta com 192 Instituições de Ensino Superior (2 federais, 17 estaduais, 3 municipais e 170 particulares).

Em 1912, foi fundada a [Universidade Federal do Paraná](#) (UFPR), a primeira universidade brasileira. Além da [UFPR](#), o Paraná tem universidades espalhadas pelo Estado todo, nas principais cidades de cada região. Encontra-se, também, em [Curitiba](#), a sede da [Pontifícia Universidade Católica do Paraná](#) (PUCPR), que possui *campi* em [Londrina](#), [Maringá](#), [São José dos Pinhais](#) e [Toledo](#).

O Estado conta, ainda, com várias Instituições Estaduais de Ensino Superior (IEES), tais como: a Universidade Estadual de Ponta Grossa ([UEPG](#)), com sede em Ponta Grossa e *campi* avançados em Palmeira, Castro, Jaguariaíva e São Mateus do Sul; a Universidade Estadual de Londrina ([UEL](#)); a Universidade Estadual de Maringá ([UEM](#)), com sede em Maringá e *campi* regionais em Umuarama, Loanda, Cruzeiro do Oeste, Guaíra, Porto Rico, Cianorte, Cidade Gaúcha, Goioerê, Diamante do Norte e no Distrito de Iguatemi; a Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE), com sede em Cascavel e *campi* em Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon, Toledo, além de duas extensões, sendo uma em Medianeira e outra em Santa Helena; a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), que possui o *campus* sede, em Guarapuava, além de 4 *campi* avançados localizados nos Municípios de Pitanga, Laranjeiras do Sul e Chopinzinho e Prudentópolis. Além disso, a UNICENTRO conta, ainda, com um *campus* no Município de Irati e um *campus* avançado no Município de Prudentópolis; e a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), com sede em [Cornélio Procopio](#) e *campi* em Jacarezinho e Bandeirantes.

Desde 2005, o Paraná também conta com uma nova universidade federal, após a conversão do Centro Federal de Educação Tecnológica ([CEFET-PR](#)) em Universidade Tecnológica Federal do Paraná ([UTFPR](#)), a primeira universidade tecnológica do país, com 11 *campi*, situados nos Municípios de [Apucarana](#), [Campo Mourão](#), [Cornélio Procopio](#), [Curitiba](#), [Dois Vizinhos](#), [Francisco Beltrão](#), [Londrina](#), [Medianeira](#), [Ponta Grossa](#), [Pato Branco](#) e [Toledo](#).

Além dessas instituições, o Paraná conta, também, com outras instituições de ensino superior particulares de renome, tais como: Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), cuja

sede é em Curitiba; a Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), atuando em Londrina (sede), Arapongas e Bandeirantes; Universidade Paranaense(UNIPAR), atuando em Umuarama (sede), Toledo, Paranavaí, Guaíra, Cianorte, Cascavel e Francisco Beltrão, além de outras universidades e faculdades particulares.

A cidade de Guarapuava, além da UNICENTRO, possui mais três instituições de ensino privadas, são elas: Faculdades Campo Real, Faculdade Novo Ateneu de Guarapuava (ou Faculdades Guarapuava) e Faculdade Guairacá. Já a educação pública em Guarapuava, mantém um percentual bem elevado em comparação ao ensino particular privado. Segundo a Fundepar, o número de matrículas em 2007 era de 12.816 alunos no ensino fundamental, e 2.131 da rede particular de ensino. No ensino médio a situação não revela maiores diferenças, os números mostram 6.410 alunos matriculados no ensino público e 813 na rede privada.

3.3.2 As diretrizes educacionais do Paraná

O currículo adotado, hoje, no Estado do Paraná, é claramente disciplinar. Suas diretrizes curriculares estão centradas nas disciplinas da educação básica do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O processo de reformulação desse currículo começou em março de 2004 e contou com a participação de professores de diversas áreas do conhecimento, bem como de equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais de Ensino (NREs) e da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), assessorados por professores das IES paranaenses, que trabalharam, coletivamente, participando de seminários estaduais e locais (nas escolas de atuação de cada professor). Surgiu, assim, as Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná (DCEs), que propõem alternativas para a melhoria na qualidade de ensino, destituindo-se de ser apenas um parâmetro a ser seguido.

Segundo as DCEs, o ensino da língua portuguesa deve pautar-se na interação pela linguagem que assume o texto como unidade básica, como prática discursiva, que se manifesta em enunciações concretas, cujas formas são determinadas pelos gêneros textuais. As DCEs apregoam a necessidade de uma ação pedagógica, pautando-se nessa postura interlocutiva, como bem afirma Andrade (1995, p. 63) “o trabalho com o texto surge como uma possibilidade de mudança, na qual o professor assume uma postura interlocutiva com seu aluno, construindo um projeto mais arrojado e eficaz para a aprendizagem da língua escrita”.

A respeito da leitura, ela é entendida sob a concepção interacionista da linguagem, sendo essa leitura compreendida como um processo de produção de sentido que se dá a partir de interações sociais ou relações dialógicas que acontecem. Quanto a essa atribuição de sentidos ao texto, há que se levar em conta o diálogo, as relações estabelecidas entre textos, mais especificamente, a intertextualidade. Segundo Kleiman e Moraes (1999, p.62), os textos incorporam modelos, vestígios, até estilos de outros textos produzidos no passado e apontam para outros a serem produzidos no futuro. E é nessa perspectiva discursiva, intertextual, que a leitura deve ser trabalhada, configurando-se como um ato social, em que autor e leitor participem ativamente do mesmo processo. A partir disso, pode-se afirmar que as concepções norteadoras do ensino, nas DCEs do Paraná, primam pela produção de sentidos em que converge uma relação dinâmica entre autor/leitor e entre aluno/professor, ambas de forma compartilhada, resultando numa prática ativa, crítica e transformadora.

Contudo, ao observar o lugar da leitura na sociedade brasileira, percebemos que 45% da população do país, não têm ainda despertado o gosto pela leitura. Esta constatação faz parte da pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil", realizada pelo Ibope Inteligência, sob encomenda do Instituto Pró-Livro. A pesquisa traz ainda, um perfil dessa população que geralmente compõe a base da pirâmide social, com renda familiar menor, além de ser mais velha e ter baixa escolaridade. Ao serem questionados sobre os motivos que os impedem de ler, esse grupo respondeu que falta de tempo (29%), que não gostam de ler (27%), que preferem outras atividades (16%), que não têm dinheiro (7%), que faltam bibliotecas por perto (4%) e não têm onde comprar livros (2%).

Essa pesquisa também revelou que muitos dos entrevistados não conseguem interpretar o que lêem, o que remete a nossa questão inicial que é o panorama, percebido já na escola, em que os sujeitos (alunos) na sua maioria, não se constituem como leitores, como um sujeito que ao se relacionar com um texto (como um autor) é capaz de desencadear um processo de significação em que estão em jogo a atribuição de múltiplos sentidos ao texto. Esses problemas na formação dos leitores, na escola, criam lacunas difíceis de serem preenchidas. E como já apontamos, no ensino e aprendizagem da leitura, especificamente no ensino médio, estabelece-se uma contradição, pois, mesmo com projetos como as diretrizes curriculares, a leitura ainda não funciona como um processo de atribuição de sentidos.

4 ANÁLISE

4.1 DISPOSITIVO DE ANÁLISE

O Dispositivo da Análise de Discurso, segundo Orlandi (2002, p. 77):

têm a noção de funcionamento como central, levando o analista a compreendê-lo pela observação dos processos e mecanismos de constituição de sentidos e de sujeitos, lançando mão da paráfrase e da metáfora como elementos que permitem um certo grau de operacionalização dos conceitos.

A análise se configurará por meio de etapas que traçam o percurso para que se passe do texto ao discurso. Primeiramente, encontra-se o material empírico que constituirá *corpus* para análise, que nessa pesquisa se compõe por materiais das aulas de leitura em sala e por materiais do projeto “leitura no parque”, sendo estes materiais compostos por textos e relatos orais dos alunos das aulas de leitura e somente por relatos orais dos alunos do projeto “leitura no parque”. Os alunos envolvidos na pesquisa pertencem a uma escola da rede pública, do Estado do Paraná. Frequentam o período noturno e encontram-se no primeiro ano do ensino médio. Essa escola atende a alunos da classe média, contemplando também a classe média baixa, e está situada na periferia de Guarapuava. Suas instalações são bastante precárias, necessitando de inúmeras melhorias, a começar pela biblioteca que funciona em um espaço bem reduzido, por isso, os livros não podem ficar a mostra nas estantes, pois não há espaço para todos.

Após a identificação do material que serviu de objeto de análise, o analista procedeu a uma des-superficialização dos textos (escritos e orais), interrogando sobre a organização do dizer (nível da formulação e da produção), buscando des-naturalizar os sentidos aí estabelecidos. Como resultado, tem-se a construção do objeto discursivo, que se dá por meio da constituição dos recortes e pela a formulação das perguntas que orientarão seu trabalho.

Assim, o *corpus* da pesquisa foi recortado de modo a orientar a compreensão dos dados, a partir de dois caminhos paralelos, em que se apresenta para a análise uma abordagem da leitura feita na sala de aula, em uma “aula de leitura” a partir perspectiva da disciplina de

língua portuguesa. A outra abordagem traz para já discussão a leitura feita em outro ambiente que não o da sala de aula: a leitura no parque.

Decorre desse recorte a possibilidade de analisar o acontecimento da leitura em dois acontecimentos discursivos diferenciados. Desataca-se que esses diferentes espaços não devem ser considerados no seu aspecto empírico, mas como formações imaginárias construídas através da linguagem, ou seja, como FDs que regulam o que o sujeito por ela determinado. Sendo assim, a leitura organizada pelo discurso da escola (FD pedagógica) vai produzir certos sentidos, já que é determinada por pré-construídos envolvendo, como já destacado, uma série de exigências institucionais como a obrigação do aluno leitor tanto com a resolução de exercícios metalinguísticos, envolvendo a gramática normativa, quanto com a produção de textos (escritos) sobre o material lido que lhe garantirão provar mediante avaliações a sua competência enquanto leitor. Junto a isso, destaca-se o direcionamento das leituras que devem seguir uma classificação orientada disciplinarmente.

Por seu turno no ambiente da “leitura no parque” as determinações dessa prática discursiva (FD pedagógica) são minimizadas, já que essas exigências institucionais foram excluídas do trabalho de leitura. Esse procedimento pretende produzir um deslocamento no processo de leitura, para que este se distancie daqueles desenvolvido nas instituições de ensino.

Na prática de leitura da escola, ela é organizada determinada pelo discurso da escrita, ou seja, as leituras devem ser interpretadas a partir de um exercício de escritura. Nessa prática, a oralidade raramente é contemplada, já que para o discurso pedagógico em sua versão mais autoritária, somente o discurso da escrita se legitima como o discurso capaz de representar a voz da instituição. E isso, segundo Gallo (1992) produz um efeito de sentido em que discurso da escrita aparece produzindo “fechos” e um efeito de sentido único. A oralidade, por sua vez, produz um efeito de provisoriedade. É um discurso “sem fechos” e por não se constituir de forma institucionalizada e legítima não é reconhecido pela escola. Contudo, a oralidade entendida como não produtora de um sentido único, pode ser uma estratégia produtiva para os nossos propósitos, já que pode conduzir os sujeitos dos dois projetos de leitura aqui conduzidos, a se libertar da obrigação de responder ao professor com exatidão, sempre buscando uma “verdade” por trás das leituras feitas.

Nesse funcionamento, a oralidade como um elemento constitutivo do processo da leitura, pode motivar o leitor a encarar a leitura como um processo, em que não é um agente passivo, mas sim um sujeito que, como o autor do texto, também é responsável por atribuir sentidos. A oralidade assim pode funcionar como estratégia para que o aluno, determinado por

um discurso da escrita normatizador e homogeneizante, possa entender que “Ler é reconhecer que o sentido pode ser outro!” (ORLANDI 1988 p.12),

Outra estratégia relaciona-se a introdução nos trabalhos de leitura, tanto na escola quanto no parque, de um tipo de literatura não convencional a partir da perspectiva clássica dos estudos literários. Está se falando das histórias em quadrinhos (HQ). No que diz respeito ao projeto de leitura aqui proposta, as HQ podem configurar um instrumento adequado no sentido de produzir outro movimento no processo de leitura, agora introduzindo tanto no ambiente escolar quanto no extracurricular um tipo de literatura que não faz parte das leituras do ambiente escolar.

As HQ, que surgem em jornais do início do século XX, são uma forma de expressão artística contemporânea² em que se destaca a sua relação por um lado com a imagem e por outro com a literatura institucionalizada e legitimada. De fato, a HQ, que já foram jogadas na fogueira, acusadas de má influência sobre a juventude, a causa principal da delinquência entre os jovens americanos dos anos 50. Nesse período, marcado pela intolerância ideológica, foram acusadas de subliteratura e era comum a queima, em praça pública, das revistas consideradas inadequadas. Assim, historicamente, ao não se representar como um discurso literário clássico, constitui-se a margem das instituições legitimadas, o que aproxima essa forma de expressão do discurso de um sujeito contemporâneo que, de acordo com Bauman (1998), trocou sua posição social de solidez, estabilidade e segurança pela liberdade, já que se liberta das antigas instituições (sólidas) como a própria família, o trabalho, escola, entre outros.

Como um tipo de técnica narrativa que une a imagem ao texto, é também um fruto da sociedade atual, em que sentidos formulados pela imagem vêm tomando proporções cada vez maiores, permitindo uma materialidade de linguagem que não apenas reflete, mostra ou ilustra uma realidade, mas que, principalmente, significa. Isso nos permite interpretar a imagem por sua expressividade enquanto linguagem de forma muito mais intensa do que em outros momentos históricos: “somos constantemente levados a dar/fazer sentido a uma

² O termo contemporaneidade relaciona-se ao momento histórico e social que vai da segunda metade do século XX, até a atualidade. Lipovetsky (2007) propõe o termo a *affluent society* (atual sociedade) na era da *nova modernidade* ou *hipermodernidade* (hiperconsumo) para designar esse período histórico, já para Bauman (2000) é mais coerente usar o termo *pós-modernidade*, ou *modernidade líquida*. Diferente de ambos Baudrillard (2006) continua a usar a terminologia *modernidade*, pois acredita que não há motivo para uma extrema divisão visto que a modernidade, que iniciou no final do século XIX, ainda não acabou.

infinidade de ícones e é possível dizer que por meio da forma, exprime-se melhor o humanismo contemporâneo” (MAFFESOLI, 1995 p.153).

Segundo Patati e Braga (2006), as HQ nasceram no final do século XIX, nos Estados Unidos, e lá foram batizadas de *comics*. Essa expressão universalizou-se e é usada até hoje, inclusive para designar histórias que não são de caráter cômico. O que inicialmente se convencionou como uma proposta ingênua e desprezível foi se desenvolvendo até se tornar um dos gêneros de mídia do nosso tempo. De acordo com Lannone e Lannone (1994), foi também nos Estados Unidos que os quadrinhos ganharam um novo codinome “underground”. O termo é utilizado para definir movimentos contrários aos convencionais, ou seja, movimentos de protesto. Essa relação das HQ com “marginalidade”, já que abordavam assuntos considerados proibidos, tais como, feminismo, homossexualismo, liberdade sexual e outros afins, levou a censura dessa literatura nos anos 50 nos E.U.A. No Brasil, esse movimento de marginalização das HQ, estendeu-se rapidamente pelo país, principalmente a partir de 1964, quando os enfoques da censura atingiram o ápice da rigidez. Sem desprezar as influências norte americanas, o movimento no Brasil, mantinha um cunho mais político e social.

Atualmente, esses sentidos sobre as HQ não mais se sustentam. Em muitos países, inclusive o Brasil, os próprios órgãos oficiais de educação passaram a reconhecer a importância de se inserir as histórias em quadrinhos no currículo escolar, desenvolvendo orientações específicas para isso.

Destaca-se que esse recorte, que constitui o objeto discursivo, já é resultado de uma interpretação do material analisado, ou seja, ao efetuar essa delimitação já está se decidindo “sobre as propriedades discursivas” (ORLANDI, 1999 p. 63), pois esse recorte vai “olhar” para *corpus* de um modo e não de outro. Esse entendimento remete a idéia da impossibilidade da análise sem interpretação, sendo assim, o dispositivo discursivo de análise aceita um trabalho interpretativo e o analista não trabalha numa posição neutra, mas sim numa posição que seja relativizada em face à interpretação. Para isso, é necessário que se considere, segundo Orlandi (1999, p. 54) que:

A interpretação é parte do objeto da análise. O sujeito que fala interpreta e o analista deve procurar descrever esse gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido à análise. [...] Não há descrição sem interpretação, logo o próprio analista está envolvido na interpretação. Por isto é necessário introduzir-se um dispositivo teórico que possa intervir na relação do analista com os objetos simbólicos que analisa, produzindo um deslocamento que permitirá o trabalho ser realizado no entremeio da descrição com a interpretação.

Busca-se então, na análise aqui proposta, os funcionamentos que sustentam as regularidades inscritas nesses recortes, em que se compara o que é dito num determinado ponto da formulação ao que é dito em outro(s). Com isso, tem-se o confronto do discurso estudado com outros discursos produzidos em distintas condições, definindo-se os limites dos sentidos, marcados pelas formações discursivas, as quais correspondem as formações ideológicas. E a partir dessa delimitação/interpretação da constituição do *corpus*, pode-se afirmar também que foco da análise, neste trabalho, recai sobre uma proposição de recorte que já se dá a partir da delimitação e convergência de duas FD: a da leitura em sala de aula (fortemente determinada pelo discurso pedagógico e pelo discurso da escrita) e a da FD da leitura fora do ambiente escolar, “a leitura no parque”.

Passa-se, a partir dessa etapa ao *processo discursivo*, que não se restringe ao texto ou ao conjunto de textos analisados, mas na verdade os ultrapassa. O analista seguirá um movimento contínuo de descrição e interpretação, um contínuo ir e vir, entre objeto de análise e teoria, descrevendo as delicadas relações do discurso, da língua, do sujeito, dos sentidos, aliando a ideológico e o inconsciente.

4.2 A LEITURA E OS LEITORES DA ESCOLA: O QUE PODE E DEVE SER DITO

As experiências de leitura realizadas em sala de aula, no decorrer das aulas de língua portuguesa, são tomadas como elemento de análise. Inicialmente, destacamos alguns pontos relacionados às aulas de língua portuguesa, segundo as diretrizes de educação do Estado do Paraná (DCEs). De acordo com as DCEs, a disciplina de Língua Portuguesa deve se basear numa perspectiva discursiva, que encara a língua como prática social e seu estudo visa à oralidade, à escrita e à leitura. Assim, as práticas da linguagem são entendidas como um fenômeno constituído por uma relação de interlocução, que perpassa todas as áreas do fazer humano, por isso, na escola, o seu estudo deve potencializar uma relação interdisciplinar.

Essa perspectiva ainda considera a proposta de multiletramento nas práticas a serem adotadas na disciplina de Língua Portuguesa e de Literatura, tendo em vista o papel de suporte para todo o conhecimento. Multiletramento, aqui, significa que:

(...) compreender e produzir textos não se restringe ao trato do verbal (oral ou escrito), mas à capacidade de colocar-se em relação às diversas modalidades de linguagem – oral, escrita, gráficos, infográficos – para delas tirar sentido. Esta é uma das principais dificuldades dos alunos [...] apontada nos diversos exames e avaliações (ROJO, 2004 p. 31).

A partir da concepção de linguagem como discurso que se efetiva nas diferentes práticas sociais, as aulas de língua portuguesa, necessariamente, precisam contemplar esses objetivos, que são nomeados nas DCES, como conteúdos estruturantes, ou seja, o eixo da disciplina em si: leitura, escrita e oralidade.

Como a leitura se configura como um grande desafio na aula de Língua Portuguesa, pretende-se por meio dessas práticas motivar a leitura, corroborando a expansão do universo discursivo desses leitores do ensino médio. Entretanto, as aulas de leitura, segundo relatos dos próprios alunos, seguem sempre um modelo mecânico, que se organiza a partir de leituras que devem ser explicadas a partir de um exercício escrito de respostas a um questionário respostas. Além disso, os alunos devem elaborar pequenos resumos das obras lidas. Nessa prática, com já se destacou a oralidade raramente é contemplada.

Como professora pesquisadora, mas ao mesmo tempo colocando-me também como sujeito professora, não me eximo das críticas e contradições que este trabalho de pesquisa apontará, pois também me encontro determinada pelo discurso pedagógico, que autoriza o professor a apropriar-se da voz do conhecimento sem mostrar a sua heterogeneidade sem resgatar a sua historicidade: “o professor se confunde com o cientista sem que explicita sua voz de mediador, tornando-se ele próprio possuidor daquele conhecimento” (ORLANDI, 2003 p. 21)

Mas em face desse novo horizonte que o trabalho de pesquisa no mestrado suscita, assumo, enquanto professora uma postura no trabalho com a leitura em sala, em que a oralidade ganha papel de destaque, já que se entende que, pelo exercício da oralidade, o aluno pode se libertar da obrigação de responder ao professor com exatidão, sempre buscando uma “verdade” por trás das leituras feitas.

Isso posto, o trabalho de leitura em sala de aula foi desenvolvido com uma turma composta por 34 alunos. Este grupo realizou suas leituras na escola, durante as aulas de Língua Portuguesa. As leituras oferecidas, faziam parte do acervo disponibilizado pela biblioteca da escola, foram: O jovem rei e outras histórias (Oscar Wilde); Crônica da casa Assassinada, (Lúcio Cardoso); Casa de Pensão (Aluísio de Azevedo); O Ateneu, (Raul Pompéia) O Corcel Negro, Mar-Morto; Assassinato no Expresso do Oriente (Agatha Cristi); Ciranda de Pedra (Ligia Fagundes Telles); Encontro Marcado (Fernando Sabino); Urupês (Monteiro Lobato); Em busca de Curitiba Perdida (Dalton Trevisan); Vidas Secas (Graciliano

Ramos), Lavoura Arcaica (Raduan Nassar); As Horas Nuas (Ligia F. Telles); Paraísos Artificiais (Charles Baudelaire); Barão Cativo (Pedro Nava); Memorial de Maria Moura (Raquel de Queiroz); Menino Engenho (José Lins do Rego); Felicidade Clandestina e Legião Estrangeira (Clarice Lispector); Alegres Memórias de um Cadáver (Roberto Gomes); Capitães de Areia (Jorge Amado); A Barcarola (Pablo Neruda); Fogo Morto (José Lins do Rego); Memórias do Cárcere (Graciliano Ramos); O caso do Filho do Encadernador (Marcos Rey), Cidades Mortas (Monteiro Lobato); Serafim Ponte Grande (Oswald de Andrade); A viuvinha (José de Alencar); Triste fim de Policarpo Quaresma (Lima Barreto). Além das HQ: Mafalda (Quino); Texas (Giovanni Luigi Bonelli e Aurélio Galleppini); Crying Freeman ([Kazuo Koike](#)); Lobo Solitário ([Kazuo Koike](#)); Ronin (Frank Miller).

Como a proposta envolvia, mesmo na escola, um projeto de leitura que pudesse ser orientado também pelo trabalho com a oralidade, observou-se, quando pedido aos alunos que contassem oralmente o que estavam lendo, que poucos haviam lido os livros escolhidos e os poucos que leram quase não conseguiam falar sobre o livro, limitando-se apenas a pequenos comentários sobre os personagens e suas ações.

Diante dessa atividade, os alunos apresentaram desconforto e nenhum deles conseguiu tecer comentários mais aprofundados a respeito da leitura feita. Os enunciados “mais falar sobre o que?”, “Falar o que professora?” Como eu vou falar? repetiram-se muitas vezes. Outro enunciado como “Professor é prá fazer o que depois de ler?”, evidencia uma dependência do aluno ao professor, que determinado pelo discurso pedagógico está tão acostumado a responder a questões já formuladas, que produzir qualquer tipo de reflexão sem um direcionamento era inconcebível para o grupo.

Poucos alunos falaram e quando o fizeram foi de uma maneira muito concisa e nesse momento, não houve indisciplina, nem risos, o que se instaurou na sala, foi um imenso silêncio, como se eles jamais tivessem imaginado que poderiam falar sobre suas leituras.

De tal modo, a dificuldade em falar sobre as suas leituras, resultou num silenciamento por parte dos alunos, que não conseguiram interpretar oralmente o que leram. Esse fato evidencia uma incapacidade por parte do aluno em assumir uma posição de autoria através da oralidade.

Segundo Orlandi (1993, p. 77), autoria é uma função de todo sujeito. E sendo a dimensão discursiva do sujeito que está mais determinada pela relação com a exterioridade (contexto sócio-histórico), ela está mais submetida às regras das instituições. Entretanto para a mesma autora, não basta falar para ser autor, o sujeito precisa “apreender” a assumir o papel

de autor e aquilo que ele implica. É o que a autora (1999, p. 76) chama de assunção de autoria:

A assunção de autoria implica uma inserção do sujeito na cultura, uma posição no contexto-histórico-social. Apreender a se representar como autor é assumir, diante das instâncias institucionais, esse papel social na sua relação com a linguagem: é mostrar-se como autor.

Assim, assunção de autoria do sujeito se dá pela sua inserção em um discurso legitimado, institucionalizado. Sendo a oralidade um discurso não legitimado nas práticas discursivas o aluno não pode se assumir como um autor. Decorre daí seu silenciamento, a sua incapacidade de formular sentidos sobre os livros lidos.

Embora direcionada por uma abordagem discursiva, o projeto de leitura em sala de aula desenvolvido para este trabalho, respondeu também a requerimentos disciplinares, tais como as exigências avaliativas que passavam por produções textuais. Os materiais exigidos pela disciplina eram compostos de exercícios do próprio livro didático, o que é condizente com a proposta adotada nas diretrizes educacionais do Paraná e que, mesmo propondo um trabalho discursivo para o ensino da escrita da leitura, reforça, em certa medida, o modelo de leitura em que as atividades de interpretação não propunham outros caminhos que não fossem a mera decodificação e constituição dos elementos lingüísticos ancorados no texto. O trabalho de leitura funciona, dessa perspectiva como subsídio para ensino da gramática.

De modo a se afastar do direcionamento prescritivo, o trabalho com a escrita nas aulas de leitura propunha aos alunos uma produção mais livre, em que sem nenhuma orientação resultante de perguntas prontas feitas pelo professor, os alunos poderiam tecer comentários escritos sobre os materiais lidos. Contudo, mesmo assim, a maioria deles repetiu o modelo já estabilizado no discurso pedagógico:

- 1- Quais eram os personagens?
- 2- Qual o título do Livro?
- 3- Descreva os personagens
- 4- Resumo do texto

Outros se limitaram apenas a fazer um breve resumo do livro. Com isso até aqueles que não estavam lendo em sala, ou nem sequer haviam pego um livro para ler,

conseguiram realizar a avaliação escrita, pois fizeram uso de resumos do livro baixados da internet, sendo que outros copiaram trechos das contra-capas dos livros. (vide anexo 2)

Esse é um trecho de um trabalho, entregue como resumo do livro, pode-se observar que o resumo foi transcrito, tal qual estava na contra capa do próprio livro, sem a menor preocupação com o que o professor acharia sobre isso, a final já estava escrito, e isto por si só para o aluno já bastava.

“De tudo ficaram três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interpretação um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro.” O Livro: Encontro Marcado Fernando Sabino. (anexo 20)

Vale destacar, aqui a proposta de Neotti (2007:3) quando discute a forma de constituição da autoria do aluno, observando especificamente a sua “posição enquanto sujeito produtor de trabalhos de conclusão de curso de graduação (monografias) e a relação desses trabalhos monográficos com os materiais retirados da internet. Materiais que vão compor as monografias, mas que não são indicados como fonte de pesquisa pelo aluno”. Segundo a autora, esse modo do aluno se relacionar com as vozes dos “outros” que compõe o seu discurso quando produz um trabalho monográfico, pode ser entendido como consequência do funcionamento da discursividade na Universidade, que envolve a relação entre os discursos pedagógico, científico e acadêmico³:

Estes alunos estão sendo determinados por um conjunto de dizeres que envolvem tanto DA o qual impõe ao aluno a necessidade de se constituir como pesquisador de ciência e portanto, ter um certo compromisso como ineditismo, quanto o DP que censura esta autonomia do aluno. Neste lugar, o sujeito aluno ainda não se (re)conhece enquanto sujeito que pode dizer algo diferente do professor. Assim, na Universidade, se por um lado,

³Segundo Neotti (2007, p.34) O discurso acadêmico é um tipo de discurso polêmico em que se mantém a presença do referente (a ciência não está oculta) sendo que os participantes procuram dominar esse referente, “dando-lhe uma direção, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se olha e se diz, o que resulta na polissemia controlada (o exagero é a injúria) (ORLANDI, 2003:15). Este modo singularizado de construir o referente em que cada participante busca dominá-lo se mostra enunciativamente através de marcas explícitas de heterogeneidade: os enunciadores são marcados nos textos (através do discurso direto e indireto) como num *paper*. Desse modo, o sujeito professor do discurso acadêmico não se apropria da voz do cientista sem explicitar o seu lugar de mediador.

interpelado pelo DP, o aluno precisa assumir uma posição enquanto sujeito que tem certa autonomia para se posicionar como autor no discurso científico, outro lado, interpelado pela autoridade do DP, tem essa autonomia censurada. A posição assumida pelo aluno ao realizar sua monografia é decorrente, justamente, deste funcionamento discursivo conflitante.

Os textos copiados/plagiados da Internet ou das orelhas dos livros, nos materiais aqui analisados, evidencia essa produção de sentidos parafrásticos em que o aluno, sob as coerções do DP (são alunos do ensino médio) reproduz, um mesmo sentido sobre a leitura, aquele que ele imagina e que reflete a posição do professor que, na maioria dos casos, também apaga a voz do(s) outro(s) que lhe constituem, pois como afirma Orlandi (2003, p.21):

O professor apropria-se do cientista e se confunde com ele sem que se explicita sua voz de mediador. Há aí um apagamento, isto é, apaga-se, o modo pelo qual o professor apropria-se do conhecimento. A opinião assumida pela autoridade professoral torna-se definitiva e absoluta.

Em outro momento da aula, o professor, ao propor aos alunos uma leitura visando o ato de “ler” pelo simples prazer da leitura, depara-se com uma situação desafiadora: conversas, risos, incompreensão, uns lêem, outros não. Ao final da aula, quando os alunos são lembrados pelo professor que na aula seguinte haveria uma atividade sobre as leituras, um outro acontecimento é bastante elucidativo da posição do aluno:

Aluno X: Mas como? Não era apenas prá ler? E agora, eu não li, pensei que não valia nota? (vide anexo 1)

Esse comentário evidencia a posição desse aluno no discurso pedagógico, em que enquanto sujeito aluno responde ao professor sempre esperando ser avaliado. Outro enunciado corrobora essa posição do aluno, que está acostumado a se dizer e a dizer sobre as coisas parafrasticamente, a partir de um modelo pronto e acabado.

Aluno M: Ano passado a gente preenchia um ficha, é mais fácil professora!(vide anexo 1)

De fato, a avaliação escrita, sob a forma de fichas e resumos, é uma prática a qual esse aluno já está acostumado. Já numa avaliação oral, ele é confrontado com outro tipo

de procedimento, o qual poucas vezes lhe foi solicitado. O enunciado também materializa o modelo estruturalista de produção de leitura utilizado como mecanismo de ensino e aprendizagem da leitura na escola.

A outra alternativa oferecida pelo professor, é aquela que envolve a leitura das histórias em quadrinhos, também causou estranhamento. Houve resistência em aceitar as HQ como uma leitura possível. A HQ para esses alunos, não representavam uma leitura legítima:

Aluno L: Quadrinho não é bom, não tem cultura professora! (vide anexo 1)

Aluno N: Mas é pra ler, ou ver? Tem muita figura, dá trabalho! (vide anexo 1)

Esses enunciados materializam o modo como os alunos se relacionam com as HQ. Para esses alunos, os quadrinhos têm um sentido de subliteratura, o que é resultado do processo histórico de marginalização dessa forma de expressão que se iniciou nos Estados Unidos, durante a década de 50. Isso se deve também, ao pré-construído do discurso pedagógico que elege alguns títulos como aqueles que devem representar a literatura.

Para que os alunos se dispusessem a encarar essa nova proposta de leitura, foi necessária uma imposição da professora, que a partir de sua posição na sala de aula, tem garantias que sua voz seja ouvida. Sendo assim, alguns exemplares das HQ foram tomados para leitura, a partir do incentivo por parte da professora, mas os alunos não se mostraram afetados por essa nova proposta. Não demonstraram a apreciação maior por esse gênero.

De tal modo, os alunos materializaram a sua posição no discurso pedagógico que projeta um sentido para a escrita, em que existe apenas um modo possível de interpretação. O texto deve seguir um formato, respondendo a um imaginário de língua que é exclusivista. A leitura determinada por esses sentidos não deixava espaço para o leitor atribuir sentidos a outros textos que não sejam aqueles já institucionalizados pela escola.

Alguns alunos ainda preferiam ficar sem fazer nada em sala, a maioria, advindos do trabalho, justificava o fato por estarem cansados. Esses sujeitos não conseguiam ver importância nessa atividade, revelando que a escola por mais que tente inovar, com algumas práticas que fogem ao padrão já institucionalizado, é ainda considerada um espaço desestimulante, “chato”, pelo qual temos que passar rápido.

De fato, mesmo sendo o espaço institucionalizado do discurso da escrita, em que se reproduz o imaginário da escrita como um discurso de sentido único e desambigüizado, a

escola é somente a instituição mantenedora do discurso da escrita, ou seja, ela não ensina esse discurso, pois segundo Gallo (1992) ele tem um lugar próprio para existir, e um lugar sempre institucional, que não é a escola:

É como se, para ensinar alguém a fazer tricô, se mostrasse lindas peças tricotadas (uma blusa, um casaco, um gorro etc) e se pedisse que o “aprendiz” fizesse um quadrinho de tricô, para que se pudesse observar se ele já sabe tricotar, depois um círculo e, finalmente, um retângulo. Então, se ele se mostrasse capaz de realizar estas tarefas, seria aprovado. Será que esse “aprendiz”, já fora da Escola, conseguiria produzir uma blusa de tricô, por exemplo, com mangas, gola etc..., e que o colocasse no processo de produção e não servisse somente para que ele fosse “observado”? (GALLO, 1992, p.59)

A escola assim, contraditoriamente, se constitui aliada ao discurso da escrita, a uma autoria que “tem na base critérios relacionados à filiação desses sentidos, uns alinhados à letra, às letras, à lei, etc., [o ‘fecho’] (GALLO, 2007), contudo apenas ensina a ‘forma’ desse discurso e, dessa forma, o aluno reproduz apenas uma ‘cópia’, sem chegar a trabalhar as suas reais condições de produção. Conseqüência disso, é o não engajamento do aluno no projeto de leitura da escola, que não dá condições a ele para se projetar como autor.

4.3 A LEITURA E OS LEITORES DO PARQUE: O QUE PODE E DEVE SER DITO

O projeto “Leitura no Parque” se propôs deslocar o sujeito leitor aluno da discursividade escolar. Com isso, eliminou-se obrigação da avaliação institucionalizada pela escola, ficando acordado que o trabalho de leitura do grupo não envolveria nenhum tipo de avaliação nem tão pouco a produção de materiais escritos, mas somente uma conversa sobre o material lido.

O projeto teve início no dia 20 de setembro, com um grupo composto de seis alunos que se dispuseram a participar. Ao final do projeto, apenas três alunos faziam parte do grupo. O primeiro encontro foi na biblioteca do colégio, onde os seis alunos ficaram diante dos livros que a biblioteca da escola dispunha e eles puderam escolher suas leituras. Dentre as leituras oferecidas, estavam algumas histórias em quadrinhos (Mafalda, Texas, Crying Freman, Lobo Solitário, Ronim), mas elas foram rejeitadas nesse primeiro dia, como se não houvesse um lugar legítimo para a leitura destes materiais nem fora da escola.

Na semana seguinte, no segundo encontro, já no parque, cada um passou a descrever o seu livro, como estava se sentindo com relação ao livro que estava lendo. A discussão somente se iniciou após questionamentos por parte da professora: “Fale sobre a sua história”, “Comente sobre o que mais lhe agradou nessa leitura”. Destaca-se que os alunos só tomavam a palavra a partir de tais indagações.

As discussões envolvendo as leituras foram sucintas evidenciando a dificuldade do grupo para lidar com relatos orais. Mesmo no parque o grupo sentia-se preso ao discurso da escrita, institucionalizado pelo ambiente escolar. Contudo, com o desenvolvimento das conversas e com o estímulo da professora, eles, pouco a pouco, passaram a falar descrevendo e comentando suas leituras. Destaca-se que a resistência à oralidade foi bem menor se comparada à sala de aula, mas, mesmo assim, era preciso conduzir a conversa para que eles pudessem falar mais. A partir de questionamentos como: “Mas então, em que ponto vocês estão da história?” “O que lhes chamou mais atenção?” “Vocês indicariam esta leitura a alguém?”, o grupo falou sobre seu material.

No final desse segundo encontro, a professora questionou sobre o porquê de nenhum deles ter escolhido os quadrinhos. A resposta mostrou que os participantes falavam do lugar de sujeitos determinados por um discurso em que os quadrinhos não tinham o valor de literatura. Atribuía-se à leitura de livros (romance, livros de poesias, por exemplo) um *status* intelectual, que segundo eles, os quadrinhos não teriam. Além disso, para eles, as HQ faziam

parte do universo infantil e numa tentativa de se auto-afirmarem enquanto leitores adultos, sucumbir aos quadrinhos seria retroceder assumindo uma postura de infantilidade.

Ao se levar em consideração o fato de que se tratava de um projeto de leitura extraclasse sem finalidades avaliativas e que, mesmo assim, esse pequeno grupo participou do trabalho, pode-se afirmar que os participantes demonstravam um interesse pela leitura diferente do da sala de aula, em que o trabalho de leitura envolve necessariamente uma avaliação. Essa atitude enfatizou uma postura diferente daquela encontrada em sala de aula, em que os alunos se mostravam desmotivados pela leitura.

Ao término do, segundo encontro, foi proposto ao grupo que, após as leituras escolhidas inicialmente, eles lessem algumas histórias em quadrinhos, para que pudessem confrontar os sentidos que eles atribuiriam aos quadrinhos com os livros.

Nos encontros seguintes, as leituras alternaram-se entre os seguintes títulos de HQ: Tex, Lobo Solitário, Crying Freeman, Ronim e Mafalda. Todos do grupo leram todos os títulos e trocaram impressões refletindo sobre os sentidos que cada um atribuía à leitura.

A princípio todos acharam a ideia de ler HQ um tanto enfadonha, pois se tratava de sujeitos leitores que não haviam adquirido o gosto de ler esse tipo de material, mas ao iniciarem suas leituras puderam contemplar um universo de linguagem que até então, era para eles desconhecido.

A Análise do Discurso parte do pressuposto de que a língua não pode ser estudada desvinculadamente de suas condições de produção, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais. Nos encontros do parque, as condições de produção não eram as mesmas que determinavam a leitura na sala de aula, já que o discurso pedagógico com o seu modo de funcionamento disciplinarizado, seus métodos de avaliação e como instituição mantenedora do discurso da escrita, não era o discurso determinante. No espaço do parque, então, as condições de produção sustentavam uma organização dos discursos, em que o grupo semana a semana tinha a oportunidade contar as histórias lidas sem a preocupação ora com a avaliação ora com as normatizações do discurso da escrita.

Assim, compreendido o processo, ou seja, que não seriam avaliados e que poderiam participar do projeto pelo simples prazer de ler e de compartilhar com os outros a sua leitura, os participantes do projeto começaram a atribuir sentidos para a sua leitura, de acordo com a relevância que cada tema tinha para eles particularmente. Cada um associou e atribuiu diferentes significações conforme o pré-construídos de suas formações discursivas:

O sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As

palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas “tiram” seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. (ORLANDI, 1999, p. 42-43.)

Um dos participantes que fazia a leitura de um livro de Oscar Wilde, *O Jovem Rei* e outras histórias, o qual falava sobre amizade, identificou-se com esses temas e atribuiu sentidos condizentes a sua FD:

Participante X: Meu livro fala sobre uma história de amizade, um amigo muito devotado, eu sou assim! (vide anexo 3)

Já com a leitura da HQ “Lobo Solitário” de Kazuo Koike e Goseki Kojima, esse mesmo participante se comoveu com a imagem do menino Daigoro, que vivia na companhia de seu pai, enquanto este praticava assassinatos por encomenda.

Participante X: Eu gostei muito, tive muita pena do Daigoro. Ele era tão bonitinho! Nem parecia que o pai era um matador com aquele anjinho junto! (vide anexo 3)

Os sentidos a respeito das leituras divergiram, conforme cada FD, uns atribuíam muito valor a questões familiares, outros não. De tal modo que, no decorrer do processo de leitura, pode-se observar um encaminhamento para um sentido de leitura como aquele proposto por Orlandi (1988) em que o sentido sempre pode ser outro, e o entendimento de que pode haver o “outro” sentido, fez parte das relações discursivas da “leitura no parque”, quando observamos os diferentes posicionamentos com relação a uma mesma leitura. A vida do menino Daigoro personagem, do *Lobo Solitário*, que comoveu o Participante X, causou repulsa na Participante Y:

Participante Y: A história é interessante, mas é horrível de imaginar o pai indo cometer um crime e levando o menino junto. (anexo 3)

Os alunos que leram a HQ *Lobo Solitário*, ficaram surpresos com o material, pois a narrativa os prendeu tanto, que ficaram interessados em saber mais, como começou, como continuaria, queriam seguir como se fosse uma novela:

Participante X: A leitura é boa, professora, mas dá um pouco de trabalho, ter que ficar interpretando todas aquelas imagens, mas tem uma hora que você fica preso e tem que ir até o fim, dá até uma angústia (risos). Você precisa ler o quanto antes e saber o que vai acontecer adiante. (anexo 30)

Participante Y: A leitura é mais pesada, mais é boa, precisa compreender o que tem ali, às vezes voltar ver a figura de novo, pensar! Voltar e daí entender. “É ler quadrinho não é só coisa de criança não! Tem que ter cabeça pra pegar todos os lances isso é coisa de inteligente!” (anexo 3)

Participante Z: Eu tinha uma idéia errada destes quadrinhos. Eu achava que seria muito chato e não foi não. (anexo 3)

Esses enunciados mostram que o trabalho de leitura feito no parque possibilitou uma outra interpretação também no que diz respeito às HQ. No início do trabalho, os participantes não entendiam os quadrinhos como um tipo de leitura possível, contudo, a partir do contato com esses materiais, os leitores e os sentidos formulados sobre as HQ foram desestabilizado e aqueles passaram a ver que as HQ podem envolver:

toda uma concepção de desenhos, de humor, de ritmo acelerado, de intervenção rápida das personagens nas situações com as quais se defrontam [...] Contêm algo de conciso, vertiginoso, quase cinematográfico [...] E, como em qualquer outro tipo de história, há as ótimas, as medíocres, as muito bem feitas, as de carregação, as extremamente inventivas, as que se repetem [...] Como em qualquer outra forma literária, se escolhem, se procuram as que dizem mais, desistindo das que satisfazem menos e suscitam menos emoção, menos envolvimento, menos inesperados [...] Elas fazem parte integrante da cultura deste século e é tolo e preconceituoso esnobá-las ou não levá-las a sério [...] (ABRAMOVICH, 1995 p.158)

Contudo, mesmo em circunstâncias discursivas diversas das da sala de aula, o grupo mostrou, como se destacou inicialmente, certa resistência para se expressar oralmente. Isso se deve ao fato de que, mesmo no parque, eles ainda se encontravam determinados, em certa medida, pelo discurso pedagógico. De fato, segundo Orlandi (1999, p. 39):

As condições de produção, que constituem os discursos, funcionam de acordo com certos fatores. Uma delas é o que chamamos de relação de sentidos. Segundo esta noção, não há discurso que não se relacione com outros. Em outras palavras, os sentidos resultam de

relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis.

Assim determinados por uma formação imaginária na qual tem uma posição enquanto sujeitos que se limita a ter que fazer, apenas o que o professor espera que eles façam, os participantes do projeto leitura no parque materializam essa posição enquanto alunos pelos enunciados:

Participante A: “Mas nos não vamos escrever nada?”

Participante B: Só falar? Mas falar, como?

Nota-se assim, mesmo fora do ambiente escolar, a presença do discurso da escrita enquanto discurso legitimado e institucionalizado pelo discurso pedagógico. O discurso da escrita vai determinar um modo de funcionamento da oralidade, que é denominada por Gallo (1992) “escrita oralizada”. Trata-se de uma escrita que se situa no entremeio do discurso da escrita e do discurso da oralidade. Conforme Gallo (1992), o discurso da oralidade é aquele que produz um sentido ambíguo e inacabado, enquanto o da escrita produz um sentido único e desambiguizado, sendo legitimado institucionalmente. Logo, sendo o discurso da escrita o que é aceito e valorizado pela escola, é necessário que haja um tipo de representação oral que se constitua legitimamente. A “escrita oralizada” representaria esse esforço do sujeito para falar de acordo com uma normatização, por meio de língua ideal que não apresenta falhas.

Isso posto, o modo de funcionamento da leitura no parque evidenciou que o imaginário de leitura produzido pela escola, que por sua vez se organiza pelos discursos pedagógico e da escrita, vai afetar a produção da leitura, mesmo em um ambiente discursivo que não se constitui pelo mesmo pré-construído dos discursos da escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão aqui proposta, que levanta questões sobre o papel dos alunos e dos professores nas práticas de leitura, nas aulas de língua portuguesa, busca compreender a dificuldade, por parte da escola, de construir uma proposta de ensino e aprendizagem em que a leitura é compreendida como processo.

Para isso, propusemos para análise um projeto de leitura desenvolvido, simultaneamente, com dois grupos de leitores: i) um dos grupos trabalhou a leitura em sala de aula e ii) outro grupo se reuniu fora da sala de aula fazendo um trabalho de leitura em um parque da cidade. Esse recorte apontou para um espaço de leitura, aquela do parque, que não se constituiu por exigências institucionais, tais como avaliações e exercícios metalingüísticos envolvendo a gramática normativa.

A partir disso, pudemos constatar que ambos os projetos acabam se aproximando em alguns aspectos e distanciando-se em outros. Ao levarmos em conta o quesito oralidade, observamos que em ambos os projetos de leitura os alunos não parecem preparados para expressarem suas opiniões oralmente. Contudo, mesmo face à dificuldade em lidar com a oralidade, os leitores do parque conseguiram expressar-se com mais espontaneidade, o fato de estarem fora da escola colaborou, pois tão logo eles se sentirão fora das amarras do ambiente escolar e do discurso da escrita, os relatos orais foram acontecendo, como se lá naquele lugar eles fossem autorizados a falar.

Isto não ocorreu na sala de aula, pois em nenhum momento os alunos se mostravam a vontade para falar, estavam sempre esperando que o professor conduzisse a discussão através de materiais escritos. O fato de se trabalhar a leitura relacionada especificamente com a questão oral os surpreendeu e eles explicitaram sua preferência por escrever e por responder as questões elaboradas pelo professor ao invés de assumirem uma posição de sujeito pela qual pudessem se constituir como autores. De fato, como já destacado, a escola, mesmo sendo reconhecida como a instituição responsável pelo ensino da escrita, não garante o cumprimento desse papel, pois como afirma Gallo (1992), os alunos não encontram espaço na escola para assumirem uma posição enquanto autores no discurso da escrita, eles apenas reproduzem o que lhes é permitido dentro do contexto escolar e o fazem através de textos acadêmicos como redações, exercícios de fixação de conteúdo, etc. Isso pode ser evidenciado quando solicitado aos alunos, como uma atividade que faz parte do trabalho de leitura em sala, uma produção escrita. Mesmo com o estímulo do professor para que eles escrevessem livremente a respeito da leitura feita, os alunos reproduziram os modelos prontos

com os quais eles tinham familiaridade, além disso alguns recorreram a resumos prontos da internet e de contracapas dos próprios livros.

A formulação de sentidos sobre a leitura, assim, se constitui determinada pelas mesmas condições de produção da sua contra-parte, a escrita, ou seja, por uma relação hierárquica entre sujeitos, em que sujeito aluno ainda não se (re)conhece enquanto sujeito que pode dizer algo diferente do professor e este, por sua vez, constitui-se apagando a voz do cientista.

A leitura da HQ na sala de aula não foi vista pelos alunos como atraente e motivadora e teve que ser imposta como mais uma atividade obrigatória na sala de aula. Isso se deve ao modo como a escola institui o que é permitido ler e o que não é. As HQ não se constituem como um tipo de literatura legitimada pela escola, além disso, muitos críticos censuram a utilização desse tipo de leitura em sala de aula, argumentando que os gibis desestimulam a leitura de livros e contribuem para a formação de adultos que não gostam de ler.

No parque apesar da resistência inicial, os participantes logo se dispuseram a ler os quadrinhos e conseguiram produzir os sentidos de um modo diferente dos alunos da sala de aula. Os leitores do parque perceberam que as HQ não são textos escritos apenas para crianças, mas que existem também histórias voltadas para o público adulto, mais intelectualizado e que se destaca pela qualidade dos textos e dos desenhos. Nos poucos exemplares lidos, os leitores do parque já puderam evidenciar uma diversidade de temas e, conseqüentemente, uma diversidade de leitores. Desse modo, aceitando as HQ como uma leitura possível, os leitores do parque conseguiram perceber que o sentido da leitura pode ser outro.

A leitura proposta nas escolas precisa, então, estar em consonância com a formação de um leitor que possa ir além de interpretações parafrásicas. O papel do professor, nesse contexto, envolve um investimento em um processo interlocutivo que seja aberto para o outro sentido formulado pelos alunos. O professor deve perceber as relações que os alunos fazem com suas próprias memórias, com as suas próprias leituras e viabilizar o acesso do aluno as mais diversas fontes de leitura, sem privilegiar ou excluir determinado tipo de leitura.

O acesso às HQ pelos leitores da sala de aula e do parque, mostrou que mesmo sendo um tipo de literatura não legitimada pela escola, as HQ podem fazer parte do conjunto de leituras do aluno, pois como um material que se caracteriza por uma diversidade de linguagens (imagem, texto) se mostra como um “texto” diferenciado que materializa os sentidos da sociedade contemporânea. Além disso, segundo Vergueiro (2004, p.20), "muitas

pesquisas apontam que crianças que começam a ler com os quadrinhos têm mais facilidade para ler outros livros e procuram outras fontes de informação". Como não se formam leitores no ensino médio, caberia ao ensino fundamental e em grande parte à família o trabalho de estímulo e formação de um leitor reflexivo. A responsabilidade, então, de formar um leitor envolve um projeto complexo e não deve ser atribuída apenas aos professores de língua portuguesa, mas a um conjunto de ações, envolvendo família, estado e educadores.

O gosto pela leitura tem de ser transmitido como uma forma de entender a própria vida. Infelizmente a tradição de leitura no Brasil, não aponta para um país afetado pela leitura, muito menos por uma leitura reflexiva:

[...] parece certo dizer que não existe tradição de leitura no Brasil. Dada as condições do desenvolvimento histórico e cultural do país, a leitura, enquanto atividade de lazer e atualização, sempre se restringiu a uma minoria de indivíduos que teve acesso à educação e, portanto, ao livro. (SILVA, 1981, p. 37)

Finalmente, encerramos esse trabalho reafirmando a importância de pesquisas a respeito deste tema, pois as mesmas podem nos permitir transformar o rumo da “nossa história”, assegurando o entendimento da leitura como um processo que tem historicidade. Assim, concordamos com Orlandi (1988, p.46):

[...] não queremos fixar um valor para o modo de utilização do conceito de história. O histórico, para nós, traz, em si, essa ambigüidade: porque é histórico, muda, porque é histórico, permanece. [...] não abandonamos assim, o domínio da indeterminação, ao contrário, reconhecemos sua existência e procuramos entender seu funcionamento. O que, em breve, pode ser colocado da seguinte forma: *pela inclusão do conceito de história, procuramos estabelecer a maneira de levar em conta a indeterminação, em um método que se proponha o ensino de leitura*”. (grifo nosso)

6. REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1995.

ARROJO, Rosemary (Org.). **O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino**. Campinas: Pontes, 1992.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1994

BRANDÃO, Maria Helena Nagamine. **Introdução a análise do discurso**. 6ª ed. Campinas, SP: Ed. Da Unicamp, 1997

CAVALCANTI, M. C. **I-N-T-E-R-A-Ç-Ã-O leitor-texto: aspectos de interação pragmática**. Campinas: UNICAMP, 1989.

CORACINI, Maria José (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1995.

CIAVATA, M. e FRIGOTTO, G (Orgs) **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

CIAVATA, M. e FRIGOTTO, G (Orgs) Marise Ramos **Ensino médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GALLO, Solange Leda. **Questão enunciativa ou Discursiva?** Revista Linguagem em (Dis)curso, volume 1, número 2, jan./jun. 2001

GALLO, Solange Leda. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

GOODMAN, K. S. **Reading: a psycholinguistic quessing game.** In: The Journal of the Reading Specialist, Nay/1967, 20-23.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** 5.ed., São Paulo: Ática, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. Campinas: Pontes, 1993.

_____. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1997.

_____. **Leitura:** ensino e pesquisa. 2. ed. Campinas: Pontes, 1996.

KLEIMAN, A. B. & MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 1999.

LANNONE, L. R & LANNONE, R.A **O Mundo das Histórias em Quadrinhos** .Editora Moderna, São Paulo 1994

MAFFESOLI, Michel A. **A contemplação do mundo.** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto.** Caderno do I Colóquio de leitura do Centro Oeste. Departamento de Estudos Lingüísticos e Literários FL/UFG, Goiânia, n. 11, p. 38-71, Nov. 1996.

NEOTTI, Carolina. **Autoria e Plágio em Monografias. Uma questão discursiva.** (Dissertação de Mestrado) Palhoça-S.C.: UNISUL, 2007.

ORLANDI, Eni P. **O inteligível, o interpretável e o compreensível.** In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. da. (Org.). **Leitura, perspectivas interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos.** Campinas- S.P Pontes. 2002.

_____. **Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos.** Campinas-S.P. Pontes, 2001.

_____. **Linguagem e método: uma questão da análise do discurso.** Conferência proferida no Encontro Sobre Linguagem-Interdisciplinaridade In: E. P. Orlandi Discurso e Leitura. 4a. Edição. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da UNICAMP, 1999.

_____. **Discurso, Imaginário social e Conhecimento.** Em aberto, Brasília, n.61, ano 14, jan-mar. 1994.

_____. **A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso.** 2. ed. rev. e aum. Campinas (SP): Pontes, 1987.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do simbólico.** Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Cidade e Sujeito Escolarizado.** in Cidade Atravessada. Editora Pontes, Campinas, 2001.

_____. **Sentidos para Sujeito e Língua Nacionais.** In: Língua e Instrumentos Linguísticos, v. 7. Ed. Pontes, Campinas, 2002.

_____. **Retórica: Sujeito e Escolarização.** ORLANDI, E. P. e GUIMARÃES, E. (org.) Institucionalização dos Estudos da Linguagem. A Disciplinarização das Idéias Linguísticas. Campinas: Pontes, 2002.

_____. **A linguagem e seu funcionamento.** Campinas: Pontes, 1996.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do simbólico.** Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **A linguagem e seu funcionamento As Formas do Discurso.** 2003.

_____. **Interpretação.** Petrópolis, Vozes, 1996.

_____. **Linguagem e método: uma questão da análise de discurso**, (In: E. P. Orlandi **Discurso e Leitura**. 4a. Edição. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da UNICAMP, 1999.

PATATI, Carlos; BRAGA, Flávio. **Almanaque dos quadrinhos: 100 anos de uma mídia popular**. Rio de Janeiro, 2006.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da rede de educação básica do Estado do Paraná**: versão preliminar. Curitiba: 2006.

PÊCHEUX, M. **Análise Automática do Discurso**. Em GADET, F. & HAK, T., 1990.

PERSON, P. D. & STEPHENS, D. **Learning about literacy: a 30-year journey**. In: SINGER, H. & RUDELL, R. B. (orgs.) **Theoretical models and Processes of reading**. Newar, Del.: **Internacional Reading Association**. USA. (p. 22-40)

PFEIFFER, C.C. **Bem dizer e Retórica: um lugar para o sujeito**. Tese de doutorado. Apresentada ao IEL/Unicamp, Campinas, 2000.

_____.Claudia Castellanos. **“Cidade e Sujeito Escolarizado”**, in Cidade Atravessada. Editora Pontes, Campinas, 2001.

_____.Claudia Castellanos. **“Sentidos para Sujeito e Língua Nacionais”** in Língua e Instrumentos Linguísticos, v. 7. Ed. Pontes, Campinas, 2002.

_____.Claudia Castellanos. **"Retórica: Sujeito e Escolarização"**, ORLANDI, E. P. e GUIMARÃES, E. (org.) **Institucionalização dos Estudos da Linguagem. A Disciplinarização das Idéias Linguísticas**. Campinas: Pontes, 2002.

POSSENTI, S.**Pragas da leitura: leitura, escola e sociedade**. São Paulo, FDE, Série Idéias, n.13, páginas: 27-33, 1994.

_____. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas-S.P.: ALB, Mercado de Letras, 1996.

PRUDÊNCIO, Perpetua Guimarães. **Proposta Curricular de Santa Catarina:Um Lugar de Confronto Entre o Discurso Pedagógico e o Científico.**(Dissertação de Mestrado)Tubarão-S.C: UNISUL,2004.

RAMOS. Ângela e VERGUEIRO. Valdomiro. Como **usar Quadrinhos na sala de aula.** São Paulo. Contexto 2004.

RODRIGUEZ ZUCCOLILLO, Carolina Maria. **Língua, nação e nacionalismo: um estudo sobre o guarani no Paraguai.** 2000. Tese (doutorado). Instituto de estudos da linguagem. UNICAMP, Campinas-S.P.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Críticidade e leitura: ensaios.** Campinas: ALB/ Mercado das Letras, 1998.

_____, Ezequiel. Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira.** Porto Alegre: MercadoAberto, 1983. (Série Novas Perspectivas).

SMITH, Frank. Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médias, 1988.

VILLALTA, Luiz Carlos. **O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura.** In NOVAIS, Fernando A. e SOUZA, Laura de Mello. História da vida privada no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras - (História da vida privada no Brasil; 1); 1997, p. 332-385.

ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. da. (org). **Leitura, perspectivas interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 1988.

Anexos

ANEXO 1. OS RELATOS QUE MAIS SE REPETIRAM EM SALA.

“ Ta e daí é pra falar o que? Nome do livro, quais os personagens, é isso?”

“ Descrever um personagem? Pode ser né? Sempre é assim ! .”

“ Eu vou escrever um resumo e leio na outra aula. ”

“ Eu também prefiro escrever ! .”

“ Mas como? Não era apenas prá ler? E agora, eu não li, pensei que não valia nota? .”

“ Ano passado a gente preenchia um ficha, é mais fácil professora! .”

“ Quadrinho não é bom, não tem cultura professora! .”

“ Muito difícil de entender a imagem”

“ Dá muito trabalho, tem que ficar imaginando, não tenho paciência.”

“ Mas é pra ler, ou ver? Tem muita figura, dá trabalho! .”

“Não tem quase escrita, é muita imagem, cansa a vista.”

“Professora a história era muito comprida, não gosto de histórias compridas, se é gibi não podia se tão longo.”

“ Eu não sei o que eu achei da minha leitura na verdade, eu não achei nada, tava lá e eu vi.

“ É, é legal, mais que é muito difícil de entender certas imagens, é muito

“ Ih! Professora dá mais trabalho que ler um livro grosso. ”

“ E eu que achava que quadrinho era coisa de criança. ”

“ Muita violência não gosto disso. ”

“ Imagens muito fortes, parece que vai espirrar sangue. ”

“ Não gosto de falar o que eu achei, cada um que ache o que quiser. ”

“ Dá muito trabalho ler imagem não pensei que tínhamos que entender o que está vendo. Era melhor escrever sobre livro comum mesmo!

“Eu não gostei muito das atitudes do personagem do, Lobo mas achei legal a historia.”

“ O ruim do Lobo é que parece que é que nem novela tem ficar seguindo.

“ Eu achei que nunca ia gostar de uma historia dessa, mas com toda a violência, a historia de amo é só o que presta (Crying Freeman).E não falo mais nada.

“ O Tex foi o mais chato porque era o mais longo. ”

“ Ronim é muito pesado, chega a doer a cabeça de ver aquelas imagens. ”

“Prefiro mais o lobo que o Ronim e confesso que o Tex era o mais chato. ”

“Eu gostei do Tex a historia não era curta e nem muito longa, pois passavam rápido com todas aquelas imagens, a sensação é média,é que eu não sou mesmo do gibi.”

ANEXO 2.OS TRABALHOS ESCRITOS

ANEXO 2.OS TRABALHOS ESCRITOS

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

/ /

Resumo do livro em busca de Curitiba perdida
Dalton Trevisan reúne, neste livro, textos já publicados anteriormente, com alterações que lhe dão uma fisionomia renovada. São contos, crônicas e poemas. O poema "A balada do rompire" é uma extração do conto "o rompire de Curitiba" reescrito em versos. Dalton trata pela Curitiba dos seus desejos e recordações, onde discorre a face maquiada da cidade e perscruta os mistérios desta Curitiba de tantas faces. Os aspectos, majestades da vida conjugal se misturam com momentos de angústia e desilusão.

O Chico que se finca na pensão Nápoles, o Dario que morre sem assistência numa calçada, as lêladas que comem ingã e espuram a morte, o Surgimho que perde o posto de capitão são personagens de uma Curitiba flua que, paradoxalmente, deixou saudades. Rosa e Augusta, gordinhas, gulosas, Maria que traira João, Nelsonho cheio de gula meselhes, tantos outros que refletem a mesma realidade mudando de posição na caladescopia urbana.

Resumo do livro

A obra *Menino de engenho* tem como cenário o interior paraibano, a fazenda Santa Rosa e o engenho de açúcar do avô do menino Carlinhos. Aos quatro anos de idade, Carlinhos, após a morte da mãe, assombrado pelo pai enlouquecido e posteriormente internado, o menino vai viver na fazenda do avô materno, o senhor de engenho José Paulino. A adaptação de Carlinhos e suas sucessivas perdas estão presentes ao longo da narrativa. A convivência com tio Juca, e a mentalidade machista, revelam na descrição do embo a influência da cultura patriarcal e escravocrata, fazendo a parte da infância do menino. A cultura e a estrutura do engenho estão centradas na economia açucareira em declínio. A ferramenta que move o engenho é a mão-de-obra escrava. Negras e negros compõem a estrutura produtiva através de um trabalho escravo, onde a exploração dos trabalhadores e trabalhadoras retrata um painel econômico e social. O senhor de engenho representa o poder econômico, o latifúndio e a exploração do serviço braçal. O contraste entre a Casa Grande e a senzala, a sociedade hipócrita e sexualmente perversa, onde a promiscuidade e exploração sexual das negras fazia parte de uma relação sem escrúpulos do senhor de engenho (dominador) e das escravas negras (denominadas). A narração feita em primeira pessoa pelo protagonista Carlinhos, retrata com naturalidade a convivência numa sociedade estruturada no poder senhoril e suas regras de denominação. As negras eram comparadas a animais domésticos, mas intimamente ligadas à Casa Grande, executando trabalhos sem remuneração que se perpetuavam geração após geração. A gravidez e as doenças venéreas eram uma constante entre as escravas negras exploradas pelo senhor de engenho. Carlinhos se inicia sexualmente com uma escrava e contrai doença venérea, na época motivo de orgulho para um homem. Aos quinze anos Carlinhos é mandado para um colégio interno e deixa o engenho de açúcar do avô José Paulino em vias de decadência com a chegada das usinas de açúcar.

Resumo do livro JORGE AMADO Mar morto

Acabei de ler mar morto onde Jorge Amado continua a nota física - e tão humana - dessa formidável obra que é dubido não se fica atrás o pouco humano. É não conheço melhor cantor do país, das gentes que vivem na fimbria do mar e dele fazem razão de vida e - quantos vezes! - razão de morte. Capricoso, querendo amare as figuras dos oceanos, e, comparado com Jorge Amado, com sua simpatia humana, com seu lirismo poético, um ... trío matemático. Eu creio que Jorge Amado é um grande nome na literatura brasileira. Um disse, repasse, por todos, o livro um poeta: um poeta, que sabe extrair dos cores e das coisas um lirismo espon tanço.

Resumo do livro

Fernando

Sabino

O encontro
Marcado

"De tudo ficaram três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do nada uma ponte, da procura um encontro."

ANEXO 3 .RELATOS QUE MAIS SE REPETIRAM NO PARQUE

Eu to lendo o Jovem Rei – Oscar Wilde. Eram várias histórias mas a que eu gostei mais era sobre uma amizade com interesse.

Sempre leio ate o fim, nem que seja ruim – esses livros são melhores pra gente aprender”

Mas nos não vamos escrever nada?

Só falar? Mas falar, como?

Acredito que o livro melhor que gibi.

Eu to lendo o Corcel Negro. A história é muito emocionante.

Eu não gosto das figuras – é meio chato, prefiro livro.

Eu gosto de histórias, nos quadrinhos, a gente não sabe no que presta atenção, na imagem ou na escrita.

Por que se a gente ta lendo um livro a gente imagina e no quadrinho já ta lá o desenho tongo pra você vê.

Muitas vezes o desenho é ate engraçado mas daí a gente não entende.

Às vezes a gente fica boiando naquela figura, aí tem que ficar tentando entender, uí, eu não gosto.

Gosto de ter liberdade pra imaginar. Ler quadrinho parece muito fácil.

O bom leitor lê livro grosso.

Não há nada completo no livro, é você que preenche. Eu acho a leitura de quadrinhos mais fracas.

Gostei muito, do meu livro, ele ensina varias lições principalmente sobre amizade, e eu acho que amizade é tudo

É a leitura é boa professora,mas dá um pouco de trabalho,ter que ficar interpretando todas aquelas imagens,mas tem uma hora que você fica preso,e tem que ir até o fim,dá até uma angustia.(risos)Você precisa ler o quanto antes e saber o que vai acontecer adiante.

Eu gostei muito, tive muita pena do Daigoro. Ele era tão bonitinho!Nem parecia que o pai era um matador com aquele anjinho junto!

A leitura é mais pesada. Mais é boa.precisa compreender o que tem ali,as vezes voltar ver a figura de novo,pensar! Voltar e daí entender.

É ler quadrinho não é só coisa de criancinha não! Tem que ter cabeça pra pegar todos os lances, isso é coisa de inteligente!

Eu tinha uma idéia errada destes quadrinhos. Eu achava que seria muito chato e não foi não.

Só essas violências que tem é meio demais, mas o piiazinho junto até nem parece que o pai é um bandidão!

Eu nunca tinha visto uma historia assim.Acho que nunca vou esquecer.O bonzinho da história,o pai que não abandonou seu filho ,e um matador sem coração!Cruzes!!

*Sobre as leituras da Mafalda:
É uma menina esperta. (Mafalda)*

*Dos leitores do Ronim.
Muito pesada a imagem, muita violência, tudo bem exagerado.*

Não gostei muito, prefiro o Lobo, tem o Daigoro, parece mais família. Mais bonitinho.

Também prefiro o Lobo, mas o Ronim é bem inteligente.

Briga,briga,luta muito forçado.

É colorido demais. (Ronim)

Sinceramente não gostei. Mas li. Muito exagerado.

Dos leitores do Tex

O Tex é muito comprido. Não acaba mais.

Não gosto dessas histórias de velho oeste.

Os alunos que leram Crying Freeman fizeram os seguintes comentários:

Gostei, mas tem que acompanhar também como o Lobo.

Mas da vontade de ler mais, e saber mais. Dá até um dozinho dele. Nem parece que ele é um assassino.

Eu não gostei, os japoneses ficam mascarando as coisas, ele é um matador e pronto.Não tem que der dozinho,nem pensar que ele é herói.

Eu não gostei muito,porque ele faz,faz e continua fazendo que tipo de lagrima é essa? Ele chora mas não se arrepende,não para.Não gostei.

