

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANA CRISTINA CHAMPOUDRY NASCIMENTO DA SILVA

Entre a *Crise* e a *Mudança*: a constituição do ensino de leitura como objeto de pesquisa  
em investigações acadêmicas

São Paulo  
2012

ANA CRISTINA CHAMPOUDRY NASCIMENTO DA SILVA

Entre a *Crise* e a *Mudança*: a constituição do ensino de leitura como objeto de pesquisa em investigações acadêmicas

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Área de concentração: Linguagem e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Émerson de Pietri

São Paulo  
2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

375.101 Silva, Ana Cristina Champoudry Nascimento da  
S586e Entre a crise e a mudança: a constituição do ensino de leitura como objeto de pesquisa em investigações acadêmicas. Ana Cristina Champoudry Nascimento da Silva; orientação Êmerson de Pietri. São Paulo: s.n., 2012. 105 p.; il

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Leitura (estudo e ensino) 2. Língua portuguesa (estudo e ensino) 3. Análise do discurso I. Pietri, Êmerson de, orient.

---

## Folha de Aprovação

SILVA, Ana Cristina Champoudry Nascimento da. **Entre a Crise e a Mudança: a constituição do ensino de leitura como objeto de pesquisa em investigações acadêmicas.** 2012. 105f. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de mestre em educação.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

## Banca Examinadora

Prof. Dr. Émerson de Pietri  
Julgamento:

Instituição: FEUSP  
Assinatura:

Prof. Dr. Nelson Schapochnik  
Julgamento:

Instituição: FEUSP  
Assinatura:

Prof. Dra. Sonia Maria Corrêa Pereira Mugschl  
Julgamento:

Instituição: UFMA  
Assinatura:

Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes Santos  
Julgamento:

Instituição: FEUSP  
Assinatura:

Prof. Dra. Nancy dos Santos Casagrande  
Julgamento:

Instituição: PUC-SP  
Assinatura:

**Ao Valdério, à Odara e à Olga...**

[...] E nossa história não estará pelo avesso assim sem final feliz, teremos coisas bonitas para contar. E até lá, vamos viver, temos muito ainda por fazer, não olhe para trás apenas começamos, o mundo começa agora, apenas começamos...

Renato Russo

## AGRADECIMENTOS

O curso de Mestrado representou um momento muito importante em minha vida profissional e em minha formação pessoal. Foram muitas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para este momento. A essas pessoas, as palavras ainda serão uma mínima demonstração de minha gratidão por vários gestos de carinho, de acolhimento e de incentivo que ofereceram.

Assim, sou grata à minha família...

À Nana (mãe) e Zé Velhinho (Pai) *in memoriam*, por tudo que sonharam para mim. Em especial, à minha querida mãe que dedicou seu trabalho, sua vida (depois do falecimento de meu pai) para que eu e meus irmãos tivéssemos uma boa educação;

Aos meus irmãos, Zé Henrique, Paulo Henrique e Silvio Roberto, pelos cuidados e carinhos sempre dispensados a sua irmã caçula;

À Lícia, Vanda, Jorge, Pedro e Isabela – cunhadas e sobrinhos – pela convivência boa nas reuniões em família;

À minha tia Yelde e à minha madrinha Harriete, porque quando estou com elas sinto como se minha mãe estivesse presente;

À Kátia Cilene, cunhada e amiga pela mão sempre estendida nos momentos mais difíceis;

À Odara e Olga, filhas amadas, porque, ao olhá-las todas as manhãs, sinto-me realizando o mais importante projeto de minha vida.

Ao Valdério, meu amado, cúmplice e companheiro nessa caminhada, por inspirar em mim os mais belos sentimentos, de coragem, amor e compreensão.

Sou grata aos que possibilitaram a realização do mestrado...

À Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA, pelo apoio financeiro;

Aos membros da banca de seleção do mestrado, Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto, Profa. Dra. Neide Rezende e ao Prof. Dr. Émerson de Pietri, por terem possibilitado uma chance;

Aos professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – Profa. Dra. Denise Trento, Profa. Dra. Claudia Riolfi, Prof. Dr. Valdir Barzotto, Prof. Dr. Celso Favaretto pela dedicação em seus trabalhos e em seus ensinamentos;

Aos colegas, Marcelo Dias (SP), Marilene Santana (SP), Irmã Francisca (Timor-Leste), Diego Navarro (SP), Débora (SP), Maria Edney Ferreira (CE), Lílian Palácio (CE), Diogo Basei (SP), Priscila Santos (SP), Mari Pesirani (SP), pelos bons momentos compartilhados na vida acadêmica;

Aos colegas da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, Prof. Ms. Moacir Feitosa, Profa. Áurea Regina, Profa. Tânia Cristina, Profa. Suzana Matos, Profa. Karina Marão, Profa.

Ms. Ilma Fátima, Profa. Maria de Jesus Gaspar Leite, Profa. Patrícia Aroucha e Profa. Arsênia Sousa, amigos incansáveis na torcida e na disponibilidade em ajudar a consolidar um projeto de educação no município de São Luís;

Aos professores da banca de qualificação, Profa. Dra. Sônia Almeida e Prof. Dr. Nelson Schapochnik, pelas contribuições enriquecedoras;

Ao Prof. Dr. Émerson de Pietri (orientador), por ter ensinado que escrever exige TRABALHO;

Sou grata aos amigos e às amigas...

À amiga Margarete Pauletto (MT), pelas experiências partilhadas, por ajudar a me lembrar de que a vida acadêmica precisa ser comprometida, mas pode ser leve;

Ao Raimundo Marques, por sua dedicação aos amigos, por suas preciosas ajudas estratégicas;

Aos compadres Lena e Magno, pela amizade sempre presente;

À Carolina Martins e Elio Pantoja, pela amizade boa, pela acolhida durante os refúgios na cidade maravilhosa;

Ao amigo Raimundo Fonseca, por sua constante presença em São Paulo, ajudando a diminuir a saudade de casa;

À Lícia da Hora, pela amizade que transmite coragem e alegria;

À Rachel Menezes e Selma França, por provarem que amizade da época de escola fica para sempre e vira amizade fraterna;

Sou grata, acima de tudo, às inspirações divinas.

Estranhem o que não for estranho.  
Tomem por inexplicável o habitual.  
Sintam-se perplexos ante o cotidiano.

**Berthold Brecht**



## RESUMO

SILVA, Ana Cristina Champoudry Nascimento da. **Entre a crise e a mudança: a constituição do ensino de leitura como objeto de pesquisa em investigações acadêmicas.** 2012. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o modo como o ensino de leitura se constituiu como objeto de pesquisa em investigações acadêmicas na década de 80 do século XX. Para tanto, foram observadas doze dissertações de mestrado, defendidas entre 1983 e 1989, em instituições públicas e particulares do país. A análise dos dados se fez com base em perspectiva teórica fundamentada na Análise do Discurso de linha francesa. Compreende-se, assim, que o discurso é atravessado pelo “já ouvido” e pelo “já dito”, com base em que, ele, o discurso, constitui-se (PÊCHEUX, 1990). Reconhecendo-se que os elementos que integram um estado específico das condições de produção de um discurso não são simplesmente justapostos, mas mantêm relações constitutivas entre si, foram agenciados, para o trabalho de análise, especificamente os conceitos de interdiscurso e de heterogeneidade, conforme propostos por Maingueneau (2008) e Authier-Revuz (2004), respectivamente. Observou-se que, para constituir em objeto de pesquisa o ensino de leitura, diferentes vozes foram agenciadas, a partir de discursos diversos, constituindo-se redes de relações interdiscursivas em um processo em que estiveram associados o discurso acadêmico (sobre leitura), o pedagógico (sobre ensino de leitura) e o político (sobre as condições sociais e políticas do momento de elaboração dos trabalhos). Observou-se como se estabelecem as relações entre os enunciados sobre o ensino de leitura presentes nos textos das dissertações e as referidas instâncias enunciativas em que esses discursos circularam, a fim de identificar de que maneira a relação entre eles possibilitou a constituição do objeto em questão. Ao analisar as dissertações do *corpus*, percebeu-se que essas pesquisas se caracterizam por considerar o ensino de leitura como um dos meios pelos quais seria possível (no contexto de elaboração das dissertações) efetivar mudanças na sociedade. Concluiu-se que, no que se refere ao processo de constituição do ensino de leitura como objeto de pesquisa, os trabalhos observados se caracterizam por identificar um contexto de *crise* (do ensino) da leitura, para, a seguir, analisar, com base em perspectivas teóricas específicas, as causas dessa crise, e, na sequência, apresentar propostas didáticas que auxiliassem a promover mudanças nos modos como realizada a formação de leitores em sala de aula do ensino básico. Nesse sentido, o professor da escola básica é não apenas tematizado nas pesquisas observadas, mas também recorrentemente apresentado pelos pesquisadores como um dos principais destinatários de seus trabalhos.

**Palavras-chave:** Leitura: ensino e pesquisa – Ensino de Língua Portuguesa – Análise do Discurso.

## ABSTRACT

SILVA, Ana Cristina Champoudry Nascimento da. **Between crisis and change: the creation of teaching reading as a research subject in academic research**. 2012. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

This research was conducted with the aim of analyzing how the teaching of reading is formed as a research subject in academic research in the 80s of the twentieth century. Thus, we observed twelve dissertations, defended between 1983 and 1989 in public and private institutions in the country. Data analysis was done based on a theoretical perspective based on the analysis of French Discourse. It is understandable therefore that the speech is crossed by the "already heard" and the "already said" based on what it, the discourse, is constituted (PECHEUX, 1990). Recognizing that the elements that comprise a specific state of the production conditions of a discourse are not simply juxtaposed, but maintain constitutive relations between them, were handled, to the work of analysis, specifically the concepts of interdiscourse and heterogeneity, as proposed by Maingueneau (2006) and Authier-Revuz (2004), respectively. It was observed that, to constitute the object of research in the teaching of reading, different voices were used from various speeches, constituting networks of relationships interdiscursive a process in which were associated with academic discourse (on reading), the pedagogical (on reading instruction) and political (on social and political conditions at the time of preparation of the work). There was such relationships are established between the statements about the teaching of reading in these texts of dissertations and enunciative those instances in which these discourses circulated in order to identify how the relationship between them allowed the constitution of the object in question. By analyzing the corpus of essays, it was noted that these studies are characterized by considering the teaching of reading as a means by which it would be possible (in the context of preparation of dissertations) effect changes in society. It was concluded that, with regard to the constitutional process of teaching reading as a research subject, the work observed are characterized by identifying a crisis context (school) reading for the following analysis, based on specific theoretical perspective, the causes of this crisis, and as a result, didactic proposals that would help to promote change in ways that made the formation of readers in the classroom of elementary education in this sense, the teacher of basic school is not only thematized as observed in research, but recurrently presented by researchers as one of the main recipients of their work.

Keywords: Reading: research and teaching - Teaching Portuguese Language - Discourse Analysis.

## **LISTA DE SIGLAS**

**AD** – Análise do Discurso

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**COLE** – Congresso de Leitura

**D** – Dissertações analisadas

**FAPEMA** – Fundação de Amparo ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão

**FD** – Formação Discursiva

**UFPR** – Universidade Federal do Paraná

**UNICAMP** – Universidade Estadual de Campinas

**UFC** – Universidade Federal do Ceará

**USP** – Universidade de São Paulo

**PUC-SP** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**PNLD** – Programa Nacional do Livro Didático

**P-E** – Proposições-enunciados analisadas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGIA</b>	<b>19</b>
1.1. Um olhar sobre a história da teoria: a trajetória da Análise do Discurso	20
1.1.1. As três fases da Análise do Discurso Francesa	22
1.1.2. O interdiscurso	26
1.3. A metodologia da pesquisa e a Constituição do corpus de análise	28
1.3.1. A Constituição do <i>corpus</i> de análise	30
<b>2. O CONTEXTO DE ELABORAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES</b>	<b>33</b>
2.1. As relações entre o ensino de leitura, a escola e as mudanças sociais	34
2.1.1. A Língua Portuguesa no contexto das mudanças do ensino	37
2.1.2. O mercado editorial brasileiro no contexto das mudanças do ensino	42
<b>3. O QUE LERAM AQUELES QUE ESCREVERAM SOBRE ENSINO DE LEITURA</b>	<b>47</b>
3.1. A mobilização das referências bibliográficas nos textos das dissertações	48
3.2. As perspectivas teóricas sobre ensino de leitura presentes nas dissertações	52
3.2.1. Abordagem social do ensino de leitura	53
3.2.2. Abordagem literária do ensino de leitura	56
3.2.3. Abordagem cognitiva do ensino de leitura	58
3.2.4. Abordagem sócio-interacionista do ensino de leitura	61
<b>4. A CONSTITUIÇÃO DO ENSINO DE LEITURA COMO OBJETO EM PESQUISAS ACADÊMICAS</b>	<b>63</b>
4.1. <i>A crise da leitura</i>	64
4.1.1. Relações de causalidade entre uma <i>crise da leitura</i> e uma <i>crise do ensino</i>	65
4.1.2. Representações negativas do ensino de leitura	67
4.2. As propostas para o ensino de leitura	69
4.2.1. Representações positivas sobre o ensino de leitura	69
4.2.2. A análise de materiais didáticos e o diálogo com documentos oficiais	71
4.2.3. Propostas de ensino de leitura baseadas em teorias específicas	76
4.2.3.1. Propostas que apresentam o ensino da leitura como prática de conscientização.	77
4.2.3.2. Propostas fundamentadas na ideia de ensino de leitura como exercício de crítica	79
4.2.3.3. A tematização de questões curriculares e a elaboração de propostas de ensino de leitura	82
4.3. A interlocução com o professor da escola básica	85
4.3.1. A representação discursiva do professor	86
4.3.2. A formação do professor e sua responsabilização pelo ensino de leitura na escola	90
<b>CONSIDERAÇÕES</b>	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>97</b>

## INTRODUÇÃO

A expressão *Ensino de Leitura*, presente no título deste trabalho, é composta por termos muito amplos, pois a referência a eles pode agregar uma série de outros termos, associar-se a uma série de práticas e de finalidades diversas, que podem incluir desde o processo de decodificação, realizado no aprendizado da leitura (alfabetização), passando pelas propostas de incentivo à leitura, pelo desenvolvimento de metodologias para o ensino do ato de ler, pela consideração da leitura enquanto instrumento de estudo nas diferentes áreas do conhecimento. Para cada uma das funções que a leitura e o ensino da leitura assumem, há diferentes concepções em jogo e diversas áreas de conhecimento que a ela podem se associar. Assim, temos o ensino de leitura considerado como objeto de pesquisa nos estudos realizados no campo da Psicologia, da Biblioteconomia, na Educação, nos estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa, nos estudos literários, nos estudos históricos, nos estudos linguísticos etc.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo principal compreender o modo como o ensino de leitura se constituiu em objeto de investigações acadêmicas. Para tanto, analisamos dissertações defendidas entre 1983 a 1989, em instituições públicas e particulares do país. As dissertações de mestrado estudadas, neste trabalho, fazem parte de um momento de consolidação da pós-graduação, que teve, no país, suas primeiras experiências nos anos de 1930, mas que só foi de fato regulamentada em 1965, com o Parecer 977/65<sup>1</sup>, aprovado pelo Conselho Federal de Educação.

Após sua regulamentação, as décadas seguintes (1970 e 1980) foram de expansão do Ensino Superior, quando se promoveu uma série de reformulações nesse nível de ensino. Nesse contexto, a pós-graduação tornou-se uma alternativa para a qualificação dos docentes na universidade, dada a necessidade de formação de professores para atuarem nesse nível de ensino.

No final dos anos 70 e início dos anos 80, mais do que a expansão propriamente dita de programas de mestrado no país, houve um processo de consolidação desses programas em diferentes regiões da federação, sendo que os programas de mestrado que surgiram nos anos 70 apresentavam-se, em meados dos anos 80, ainda em fase de reestruturação, com o objetivo de melhor definição de seus objetivos e currículos.

---

<sup>1</sup> Esse parecer contribuiu para estabelecer, pela primeira vez, o formato institucional básico da pós-graduação brasileira: trazendo uma distinção entre o mestrado e o doutorado, estabelecia uma relação de continuidade, ou seja, o mestrado seria pré-requisito para o doutorado.

Em sua primeira fase, na década de 70, a pós-graduação teve como clientela principal os próprios docentes das universidades e situava-se em torno de três objetivos principais: *1) formar professorado competente para atender à expansão quantitativa do Ensino Superior; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; e 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais para atender às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores* (PARECER 977, 1965, p. 165).

Nesse período, a formação de docentes nos programas de pós-graduação, principalmente em nível de mestrado, tornava-se condição para atualização do quadro de professores na universidade e era requisito para ingresso nesse nível de ensino. Assim, os programas assumiram a tarefa de aprimoramento da universidade, por meio do aperfeiçoamento de seu corpo docente, priorizando o ensino em detrimento da pesquisa, que desempenharia, segundo Warde (1990), papel secundário na carreira do professor universitário.

Os textos das dissertações analisadas neste trabalho apresentam essa característica marcante da desse período da pós-graduação, pois apresentam como destaque o lugar subordinado da pesquisa em relação ao ensino, cujas causas e consequências aparecem situadas na falta de condições das universidades, na ausência da tradição de pesquisas e na falta de respaldo das agências de fomento em financiar a pesquisa, principalmente, na área da educação (WARDE, 1990). A apresentação de propostas para o ensino de leitura como resultado das pesquisas realizadas na pós-graduação, em fase de consolidação, é um indício de que naquele momento a pós-graduação na área das ciências humanas estava voltada muito mais a atender ao ensino e a apresentar pesquisas que tivessem uma utilidade social.

Considerando as pesquisas sobre ensino de leitura, observamos que, desde os anos de 1970, essas se desenvolveram em torno de debates na escola, em congressos sobre o tema e também em produções acadêmicas em diversas áreas, incluindo, a educação e a linguagem. Isso pode ser demonstrado pelo aumento das pesquisas acadêmicas a respeito do tema, que avançaram de pouco mais de noventa trabalhos, nos anos 80, para, aproximadamente, quatrocentas dissertações nos anos 90 e para mais de três mil pesquisas de 2000 até 2009<sup>2</sup>.

Observando os trabalhos acadêmicos sobre o ensino de leitura nas décadas citadas, percebemos que as pesquisas realizadas nos anos de 1980 destacavam-se por apresentarem em seus textos elementos do contexto histórico e social referentes ao momento em que foram

---

<sup>2</sup> Confira: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>.

elaboradas. De acordo com Schapochnik (2007), esse momento representou um dos três “momentos decisivos” da história da leitura no Brasil, pois, a partir desse período, de acordo com o autor, teria se estabelecido um processo de especialização das pesquisas sobre leitura, contribuindo para esse processo a consolidação de programas de pós-graduação e a criação das agências de fomento que permitiram a expansão da pesquisa acadêmica individual e coletiva sobre leitura e também sobre seu ensino.

O período relativo ao final dos anos de 1970 até o final de 1980 foi marcado, no país, por acontecimentos que deflagraram inúmeras transformações, caracterizando-se como um momento de transição, ocasionada, principalmente, por um processo de abertura política do país, processo que desencadeou um movimento de mudanças nas esferas sociais, políticas e educacionais. Segundo Silva (1983), esse período:

[...] assiste a um verdadeiro renascimento dos estudos relativos aos problemas de leitura do povo brasileiro. Interessante notar que essa tendência da pesquisa ultrapassa o mundo da pseudo-concreticidade dos fatos sociais (entre eles, a leitura) através da crítica do idealismo e dos outros –“ismos” que impregnaram a ciência na década anterior e através da ação dirigida à formação de leitores e melhoria da leitura. É interessante observar ainda que atualmente a preocupação em torno da problemática da leitura envolve não só educadores e psicólogos, mas também filósofos, antropólogos, sociólogos, bibliotecários, lingüistas e produzindo bons conhecimentos na área da leitura através de óticas interdisciplinares (SILVA, 1983, p. 80).

De acordo com o autor, o crescimento quantitativo e qualitativo dos estudos sobre leitura parece ter sido resultado de um conjunto de fatores, dentre os quais podemos citar o “amadurecimento” dos cursos de mestrado e de doutorado, a partir de novas abordagens para a análise dos objetos de pesquisa, da criação de linhas de pesquisa mais relevantes e do combate à neutralidade da pesquisa científica; as novas definições de leitura que apresentavam o ato de ler como instrumento de libertação e de transformação social e a construção de teorias que buscavam superar os dados empíricos, considerados como superficiais, na perspectiva de alcançar o nível explicativo e de compreensão do fenômeno da leitura.

Todos esses fatores, segundo Silva (1983), foram importantes para impulsionar a melhoria na qualidade da difusão e da circulação dos resultados da pesquisa acerca da leitura e seu ensino. Aliada a esses fatores esteve presente, ainda, a promoção de congressos e de seminários que abriram espaço para o debate e para o encaminhamento de investigações sobre essa temática. Esses eventos impulsionaram e mobilizaram especialistas em leitura e em

ensino de leitura, em diferentes áreas do conhecimento, para colocar em pauta as questões relativas às abordagens teóricas e práticas acerca da temática.

Assim, o Congresso de Leitura (COLE), iniciado em 1978, trouxe como foco, em sua segunda edição, o debate acerca da censura imputada à leitura pelo regime ditatorial e colocou em evidência a necessidade de apontar novas possibilidades ao desenvolvimento da leitura e do ensino de leitura. Na conferência de encerramento desse Congresso, Gadotti apontou que

Seria preciso, a meu ver, que esse congresso de Leitura se transformasse num Congresso de Leitura Popular, que defendesse os interesses dos leitores postergados. Não basta saber ler se os veículos de leitura são inacessíveis, financeira e culturalmente, à massa da população. Ler é uma necessidade social, um bem social e, portanto, deve ser garantido pelo Estado [...]. (GADOTTI, 1979, p. 45).

Essa citação demonstra a mobilização em torno do debate e da pesquisa sobre o ensino de leitura em estreita relação com as mudanças na sociedade. Outro elemento que pode ser apontado tanto como reflexo quanto como causa da proposição dos debates e das pesquisas acerca do ensino de leitura nesse período foi a publicação de livros que se tornaram referências para as pesquisas e para as práticas de leitura. Assim, como principais referências para o ensino de leitura<sup>3</sup> podemos citar: *O Ato de Ler: fundamentos filosóficos e psicológicos da leitura*, de Ezequiel Theodoro da Silva, com primeira edição em 1981; *A crise da leitura – as alternativas do professor*, organizada por Regina Zilberman, obra que teve sua primeira edição em 1982; *A Importância do Ato de Ler – três artigos que se completam*, de Paulo Freire, com a primeira edição em 1982; *Leitura e Realidade Brasileira*, de Ezequiel Theodoro da Silva, com primeira edição em 1983, *O texto na sala de aula*, organizado por João Wanderley Geraldi, com primeira edição em 1984; e *O Aprendizado da Leitura*, de Mary Kato, com primeira edição em 1985. Além desses livros, outra publicação foi essencial para a expansão dos debates e estudos a respeito do ensino de leitura: a *Revista Leitura: Teoria e Prática*, que começou a ser publicada no início dos anos de 1980 e apresenta em seus números uma variedade de perspectivas teóricas e de pesquisas sobre esse tema.

Como já colocado, o presente trabalho tem como objetivo *compreender de que modo o ensino de leitura se constitui em objeto de investigações acadêmicas*. Dessa maneira, as dissertações que compõem o *corpus* da presente pesquisa, defendidas em instituições públicas e particulares do país, no período de 1983 a 1989, foram selecionadas em função da relação que estabelecem entre o ensino de leitura e os estudos da linguagem e por direcionarem suas

---

<sup>3</sup> A escolha das referências citadas se deu pelo fato de que essas aparecem nas referências bibliográficas das dissertações que fazem parte do *corpus* de análise.



análises de modo a, com elas, produzir subsídios para o ensino de leitura nos níveis fundamental II e médio da escolarização básica.

Ao observar as dissertações do *corpus*, percebemos que essas pesquisas foram marcadas pela perspectiva de considerar a leitura como um dos meios pelos quais seria possível efetivar a transformação social, apresentando estudos que pretendiam também oferecer uma perspectiva de mudança ao ensino. Desse modo, as dissertações foram elaboradas em meio a esse contexto que se apresentava em torno de uma crise do ensino da leitura e da perspectiva de mudanças desse ensino.

Partindo da hipótese de que o ensino de leitura se constitui em objeto de pesquisa, a partir de um processo interdiscursivo em que se associam o discurso acadêmico (acerca da leitura), o pedagógico (acerca do ensino) e o político (acerca das condições sociais e políticas do momento e da elaboração dos trabalhos), pretendemos observar como se estabelecem as relações entre os enunciados a respeito do ensino de leitura presentes nos textos das dissertações e as referidas instâncias enunciativas em que esses discursos circularam, a fim de identificar de que maneira a relação entre eles possibilitou a constituição do objeto em questão.

O trabalho está organizado em quatro capítulos. No capítulo 1, intitulado “A fundamentação teórica e metodológica”, apresentamos os elementos teóricos e metodológicos que fundamentam a pesquisa. Iniciamos o trabalho explicitando os elementos que compõem a gênese da Análise do Discurso Francesa, enquanto fundamentação teórica deste trabalho, a partir de sua constituição e consolidação enquanto campo teórico. Em seguida, apresentamos os conceitos de interdiscurso, de práticas discursivas (MAINGUENEAU, 2008) e de heterogeneidade constitutiva (AUTHIER-REVUZ, 2004), conceitos utilizados para a observação e análise das relações com base em que se constituiu o ensino de leitura em objeto de pesquisa. Em outras palavras, partimos da hipótese de que o ensino de leitura se constituiu em objetos de investigações acadêmicas com base em modos específicos de inter-relação entre os discursos acerca do ensino de leitura que circulavam no período em análise. Ainda neste capítulo, apresentamos os elementos da pesquisa documental e bibliográfica que orientaram metodologicamente a investigação.

No segundo capítulo, apresentamos o contexto de elaboração das dissertações. A partir da apresentação de enunciados presentes nos textos das dissertações que refletem o momento histórico e social em que esses textos foram elaborados, propomos um diálogo entre esses enunciados e temáticas relativas ao período em que essas dissertações foram elaboradas.

Nos capítulos três e quatro, apresenta-se a análise dos documentos que compõem o *corpus*, de modo a identificar como o ensino de leitura se constituiu em objeto em pesquisas acadêmicas. Nesse sentido, é importante destacar que entre esses dois capítulos se estabelece uma relação de complementaridade.

No capítulo três, intitulado “O que leram aqueles que escreveram sobre ensino de leitura”, são observadas as referências bibliográficas utilizadas nas dissertações, de modo a caracterizar as perspectivas que orientaram os pesquisadores no processo de mobilização de saberes a respeito da leitura e da formação de leitores.

No capítulo quatro, observa-se como, nas dissertações, estabelece-se a existência de uma suposta *crise da leitura*, que estaria associada ao fracasso escolar. Após a caracterização dessa crise se apontam, como finalidades das pesquisas em questão, a elaboração e a oferta de propostas para o ensino de leitura.

A partir da caracterização da *crise da leitura*, do fracasso escolar em formar leitores e da apresentação de propostas didáticas que pudessem auxiliar a superação de tal estado de coisas, observam-se os modos como foi construída a imagem do professor do ensino básico, a quem se direcionariam os resultados dos trabalhos de pesquisa realizados.

Por fim, nas Considerações finais, apontamos as possíveis contribuições do presente trabalho para as pesquisas acerca da leitura e ensino de leitura e, nesse sentido, as possíveis contribuições para o tratamento de questões pedagógicas relacionadas à formação de leitores na escolarização básica.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

A Análise do Discurso (AD) tem se desenvolvido, no Brasil, desde os anos de 1980, e se constituído como um campo de pesquisa que tem se ampliado continuamente. Enquanto campo teórico, a Análise do Discurso ultrapassa a concepção de linguagem como transmissão de informação, concebendo-a como um processo de constituição de sujeitos e de produção de discursos, cujos efeitos são múltiplos e variam de acordo com os contextos histórico-sociais e com diferentes sentidos que estão envolvidos no momento da enunciação. Em seu método, a Análise do Discurso visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentido e de como ele está investido de significado. Isso implica em explicitar como o texto organiza a sua interpretação, produzindo-se, assim, novas práticas de leitura acerca da língua, do sujeito e da história.

É importante destacar que ao investigar o percurso de constituição do ensino de leitura enquanto objeto de investigações acadêmicas, a partir dessa perspectiva teórica, compreendemos o termo discurso para além da utilização corriqueira que o relaciona à ideia de pronunciamento solene, de cunho político ou institucional, ou do uso que dele se faz para qualificar determinados enunciados, como o “discurso jovem”, o “discurso polêmico”, o “discurso pedagógico”. A noção de discurso que interessa a este trabalho, portanto, é aquela que está relacionada às concepções definidas e utilizadas pela Análise do Discurso — especificamente, na perspectiva apontada por Maingueneau (2008) —, que serão explicitadas a seguir.

Assim, ao observar os textos das dissertações que compõem o *corpus* do presente trabalho, consideramos que a Análise do Discurso se constitui como uma perspectiva teórica importante para o desenvolvimento desta pesquisa, tendo em vista que a análise nela empreendida pretende reconhecer, por meio da análise dos enunciados que compõem as referidas dissertações, tanto os aspectos linguísticos quanto os elementos histórico-ideológicos presentes na constituição dos discursos acerca do ensino de leitura na escola. Contudo, é importante destacar que embora a filiação teórica deste trabalho esteja ligada ao desenvolvimento da Análise do Discurso em sua terceira fase, consideramos importante explicitar as três fases pelas quais a AD passou para se constituir como campo teórico. Nessas fases, foram desenvolvidas concepções sobre discurso, sujeito e ideologia, que serão consideradas neste trabalho.

Este capítulo é dedicado, portanto, à apresentação dos aportes teóricos e metodológicos que fundamentam o presente trabalho. Inicialmente, explicitaremos a constituição da Análise do Discurso enquanto campo teórico e, dela, a perspectiva utilizada para a análise dos dados que compõem o *corpus* desta pesquisa. Em seguida, explicitaremos os fundamentos metodológicos a partir dos quais esta pesquisa se desenvolveu.

### **1.1. Um olhar sobre a história da teoria: a trajetória da Análise do Discurso**

A vertente da Análise do Discurso que será considerada neste trabalho se constituiu enquanto campo teórico na França, durante os anos 60. O reencontro com a história desse campo teórico ajuda-nos a compreender a coerência e a densidade das propostas nele formuladas, pois a Análise do Discurso propôs um novo olhar para o sentido, para o sujeito e para a história.

Reconhecendo que a teoria do discurso na história é um desafio frequentemente colocado a quem deseja compreender os vestígios acerca da historicidade dos conceitos que são mobilizados nesse campo, consideramos importante apresentar um panorama dessa história a fim de possibilitar o reconhecimento de propostas subjacentes à teoria, que ajudaram a consolidá-la. Nesse sentido, teceremos, nesta seção, algumas considerações sobre as condições que propiciaram a sua constituição enquanto disciplina, por meio da exposição de elementos relativos à gênese da Análise do Discurso, e, em seguida, apresentaremos os conceitos de interdiscurso (MAINGUENEAU, 2008) e de heterogeneidade constitutiva e mostrada (AUTHIER-REVUZ, 2004), presentes na terceira fase da Análise do Discurso, e que foram utilizados na análise empreendida neste trabalho.

A constituição da Análise do Discurso enquanto campo teórico ocorreu, inicialmente, no cenário de uma conjuntura estruturalista que concedia à linguagem uma relativa autonomia e concebia a língua como um sistema fechado sobre si mesmo. Nesse contexto, em que a publicação do *Curso de Linguística Geral*<sup>4</sup> representou o marco inicial, a língua passou a ser concebida como um sistema de valores, definindo-se a ciência do signo por características

---

<sup>4</sup>“(…) A obra de Saussure é oral, resulta dos cursos que ele ministrou entre 1907 e 1911 e da coleta, depuração e ordenamento dos raros escritos deixados pelo Mestre, assim como os apontamentos por seus alunos durante as aulas. São dois professores de Genebra, Charles Bally e Albert Séchebave que publicam o Curso de Linguística Geral após a morte de Saussure em 1915” (DOSSE, 2007, p.82).

como a opção pela abordagem descritiva dos fenômenos e a preocupação em definir as unidades elementares e a visão da língua como sistema de signos.

No período entre os anos de 1960 a 1975, originou-se, da aproximação entre os avanços da linguística moderna e questões subjetivas e sociais, a denominada Análise do Discurso Francesa. Promoveu-se, então, um deslocamento em relação aos fundamentos primeiros dos estudos linguísticos, partindo-se da oposição entre língua e fala, proposta por Saussure, em direção a outra instância: a do discurso.

Apoiando-se, inicialmente, nos trabalhos de Roman Jakobson e Émile Benveniste, e, posteriormente, na releitura de Marx, Freud e Saussure, a Análise do Discurso Francesa constituiu-se como disciplina, filiando-se a uma tradição intelectual europeia que propiciou reflexões sobre a escritura, em um quadro epistemológico articulado a partir de três regiões do conhecimento: a Linguística, o materialismo histórico e a teoria do discurso, atravessadas por uma teoria de natureza psicanalítica.

Nesse sentido, percebemos que no cenário de releituras surgiram novos conceitos de sujeito, de História e de Língua, a partir dos quais derivaram a concepção de “Discurso” desta perspectiva teórica, cujos sentidos (do discurso) serão sempre determinados ideologicamente. Tendo como base teórica o materialismo histórico, a AD concebe o discurso como uma manifestação decorrente dos modos de produção social, e tem o objetivo de explicitar a maneira como linguagem e ideologia se articulam em uma relação de reciprocidade.

No momento inicial da disciplina, em que se fazem presentes, principalmente, os componentes relativos à Linguística e ao materialismo histórico, as questões relacionadas à ideologia foram colocadas em debate, compreendendo-se que a linguagem se constitui em uma via por meio da qual é possível depreender o modo de funcionamento da ideologia. Essa relação se complementa com a concepção de que não há discurso sem sujeito, nem há sujeito sem ideologia. Em outras palavras, o indivíduo é constituído em sujeito por meio das questões históricas e ideológicas pelas quais a língua produz sentido.

No início de sua constituição como disciplina, a AD francesa precisou definir seu campo de atuação, buscando analisar um *corpus* formado por textos impressos e por discursos políticos de esquerda. Contudo, conforme a Análise do Discurso foi constituindo-se, o seu objeto e os conceitos que a ele se relacionavam foram sendo reorganizados. Nesse sentido, ao observar o processo de constituição histórica da Análise do Discurso francesa, identificamos

três fases<sup>5</sup> em que se caracterizam modos distintos pelos quais, nessa disciplina, definiram-se seu objeto e os seus procedimentos para análise.

### 1.1.1. As três fases da Análise do Discurso Francesa

Na primeira fase (entre o final dos anos 60 e início dos anos 70), a Análise do Discurso ocupou-se de discursos políticos, considerados como objetos mais “estabilizados”, partindo-se da ideia de que esses discursos seriam formulados em condições de produção mais estabilizadas, porque controladas institucionalmente — como, por exemplo, no caso dos arquivos do Partido Comunista Francês.

Ainda que em constante diálogo com a Linguística, a Análise do Discurso foi concebida, nessa primeira fase, como uma teoria fortemente vinculada às práticas políticas. Com essa perspectiva, visava-se à construção de uma teoria materialista do discurso aliada a um projeto político de intervenção na luta de classes, a partir da leitura althusseriana do marxismo-leninismo, compreendendo-se o discurso como um processo que articulava tanto elementos linguísticos e políticos, mas também questões ideológicas.

Na perspectiva do discurso enquanto processo, a Análise do Discurso trouxe para o debate o conceito de *condições de produção*<sup>6</sup>, relacionado a uma concepção que considera o discurso como determinado por um “exterior”, compreendido como o que está “fora da linguagem”. Segundo Pêcheux (1990, p. 87), “[...] o objeto de uma sociologia de um discurso seria, pois, o de verificar a ligação entre as relações de força (exteriores à situação do discurso) e as relações de sentido que se manifestam nessa situação [...]”.

Os conceitos de *formação discursiva* e de *formação ideológica* são fundamentais para a compreensão do modo como se organizaria o discurso: por formação discursiva compreende-se um conjunto de enunciados com sistema de dispersão semelhante entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos e as escolhas temáticas, podendo ser definidos por uma regularidade. Compreendida como o lugar a partir do qual os sujeitos se reconhecem em sua relação consigo e com os outros, como o lugar em que os discursos mudam de sentido, segundo as posições daqueles que as empregam. Esses sentidos podem ser reconhecidos a

---

<sup>5</sup> Conforme Maingueneau (1997).

<sup>6</sup> Retomaremos o conceito de condições de produção na Parte III deste trabalho, quando esse será utilizado no trabalho de análise.

partir das posições ocupadas, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem, pois os sentidos dos discursos são constituídos na formação discursiva em que são produzidos.

Em relação à *formação ideológica*, corresponde à imagem do outro como representação imaginária, resultante do processo histórico-social de interpelação em que tanto o enunciador como o co-enunciador fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Segundo Pêcheux (1990), existem nos mecanismos de qualquer formação social algumas regras de projeção que estabelecem as relações entre as *situações* (entendidas como objetivamente definíveis) e as posições (entendidas como representações dessas situações), considerando que todo processo discursivo supõe a existência dessas formações imaginárias. Assim, para a Análise do Discurso, sujeito e sentido são produzidos e determinados historicamente.

O sujeito, nessa primeira fase, era concebido como sendo assujeitado, tendo em vista que estaria submetido às regras que regem os discursos e que delimitavam o modo por meio do qual é enunciado. Compreendia-se que o sujeito, nesse momento, não era o “eu” responsável pela enunciação, mas era determinado pela instituição, pela teoria ou pela ideologia a que representava no momento da enunciação. Assim, a Análise do Discurso, dessa primeira fase, colocava em evidência as particularidades das formações discursivas, analisando os discursos em si e não o debate entre discursos opostos. A análise do discurso considerava os discursos como fechados em si mesmos.

Na segunda fase da AD francesa, o conceito de formação discursiva (constituído na primeira fase) apareceu de modo ampliado, contribuindo para desencadear uma transformação na concepção dos objetos de análise considerados válidos. Ao compreendê-la como o lugar que determina o que pode ser dito, a formação discursiva passou a ser concebida como um espaço não mais fechado em si mesmo, mas atravessado por outras formações discursivas, constituindo-se, então, não pelo princípio de unidade, mas pelo princípio da dispersão que constitui os discursos. A partir desse princípio, entende-se que os discursos são formados por elementos que não se ligam, a priori, por nenhum princípio de unidade. Assim, caberia à Análise do Discurso descrever e interpretar essa dispersão, de modo a buscar as “regras de formação” que regem a formação dos discursos. Nessa segunda fase, o papel do analista do discurso seria, assim, o de descrever essa dispersão, buscando estabelecer as regras de ordenação de cada formação discursiva.

Nessa fase, o conceito de sujeito passou a ser compreendido de modo articulado com o conceito de formação discursiva. Segundo essa concepção, não existe mais a noção de sujeito por meio da ideia da unidade; ao contrário, ao se colocar a noção de dispersão, o sujeito

passou a ser concebido como aquele que desempenha diferentes papéis conforme as várias posições que possam ser ocupadas no espaço interdiscursivo. Contudo, o sujeito, tal como concebido nessa fase, não é totalmente livre, pois sofre coerções da formação discursiva a partir da qual enuncia.

Comparando-se o segundo ao primeiro momento da Análise do Discurso, nota-se que a segunda geração já se ocupa do debate político. Passa então a considerar que a materialização desse debate realiza-se em discursos “menos estáveis”, porque produzidos em condições de produção mais diversificadas, e, por isso, mais suscetíveis a fatores contextuais diversos.

Na terceira e atual fase da Análise do Discurso, a concepção de sujeito passa a ser compatível com uma noção de discurso que é marcada pela heterogeneidade. Nesse momento, para a AD francesa, os vários discursos que atravessam uma formação discursiva não se constituem de modo independente, mas se formam no interior das relações interdiscursivas<sup>7</sup> (MAINGUENEAU, 2008). Essa perspectiva contribui para estabelecer, nas pesquisas mais recentes, *o primado do interdiscurso sobre o discurso*.

Ao considerar o interdiscurso como conceito central de suas análises, Maingueneau (2008) coloca como uma de suas hipóteses a relação que esse conceito tem com o conceito de *heterogeneidade constitutiva*, desenvolvido por Authier-Revuz (2004), na medida em que o interdiscurso permite articular os discursos “[...] em uma relação inextricável, o Mesmo do discurso e seu Outro” (MAINGUENEAU, 2008, p. 33). Para explicitar essa relação, é importante recorrer a Authier-Revuz (2004), a fim de compreender de que modo a relação apontada pela autora pode ser compreendida.

Para definir os conceitos de *heterogeneidade constitutiva* e de *heterogeneidade mostrada*, Authier-Revuz (2004) tomou como base a definição de *polifonia*, a partir da referência do Círculo de Bakhtin (2009) e da psicanálise freudiana e lacaniana. No entanto, para definir esse conceito, a autora busca no dialogismo bakhtiniano a interferência do *discurso outro* no *discurso do sujeito*. Ao defender que “a linguagem é essencialmente heterogênea”, Authier-Revuz (2004) introduziu a distinção entre o que denomina *heterogeneidade mostrada* e *heterogeneidade constitutiva*. A partir dessa diferenciação, a autora torna evidente que há, para ela, um duplo dialogismo, a saber, o *dialogismo mostrado* e a *heterogeneidade constitutiva*. Nesse sentido, a partir da *heterogeneidade mostrada*, o sujeito

---

<sup>7</sup> É sobre as bases desse terceiro momento da AD, considerando o primado do interdiscurso sobre o discurso, que pretendemos desenvolver parte de nossas análises.



que enuncia remete a outros discursos para apresentar seus enunciados, apontando nesse movimento para uma heterogeneidade mostrada marcada e não-marcada.

A *heterogeneidade mostrada marcada* pode ser definida pelo uso de marcas linguísticas que aparecem no texto por meio de um discurso outro, sendo que isso pode ser feito através das citações diretas, do discurso indireto, das aspas, etc.

A *heterogeneidade mostrada não-marcada* pode ser exemplificada pela utilização de recursos da paródia e da alusão ao discurso do outro, que se apresentam pelas marcas linguísticas deixadas no texto de forma direta quando o autor se inscreve como porta-voz do discurso fonte, a partir das palavras do discurso citado, por meio de citações que tornam evidente a presença desse discurso ‘outro’ no discurso; a partir da utilização de marcações textuais como as aspas, o uso de itálico, ou mesmo e de forma indireta quando se remete ao discurso que foi citado.

No que diz respeito à *heterogeneidade constitutiva*, ela é representada pelo dialogismo, que é produzido no e pelo interdiscurso (AUTHIER-REVUZ, 1999, p. 10), podendo ser caracterizado como a “[...] representação que um discurso dá em si mesmo de sua relação com o outro, do lugar que ele lhe dá, explicitamente, designando na seqüência, através de um conjunto de marcas linguísticas, os pontos de heterogeneidade”. (AUTHIER-REVUZ, 1999, p. 10).

Nessa modalidade de dialogismo (o constitutivo), o discurso do outro não é uma marca que pode ser localizável na materialidade textual, pois não aparece como uma citação ou mesmo por meio de uma alusão, mas ele se constitui através de um debate com a alteridade, ou seja, há uma relação entre os discursos de quem enuncia e os discursos de outros, que compõem o discurso que é enunciado, mas que não aparecem marcados. Desse modo, a autora considera que o dialogismo é um elemento que constitui todo e qualquer discurso, tendo em vista que ele é sempre endereçado (AUTHIER-REVUZ, 1999) e, com isso, os propósitos de seu co-enunciador são incorporados aos enunciados, contribuindo para compreender o processo de produção desses discursos.

Assim, “[...] Todo discurso se mostra constitutivamente atravessado pelos 'outros discursos' e pelo 'discurso do Outro” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 69); ou seja, a regra para todo e qualquer discurso é construir-se entre os já-ditos de outros discursos. Isso significa que não existe discurso homogêneo, pois haverá sempre uma combinação entre seqüências textuais, entre modalizações presentes em um discurso. Sendo assim, os discursos ‘outros’, os que podem ser atribuídos a outras fontes enunciativas, constituem-se como um dos fatores que incidem para tornar o discurso heterogêneo.

Nessa perspectiva da AD Francesa, a definição de sujeito enquanto aquele que traz em seu discurso discursos de outros, tendo em vista ser esse sujeito historicamente condicionado, opõe-se à concepção de sujeito unificado, central, origem e fonte de sentido. A partir da percepção da heterogeneidade, considera-se que o sujeito partilha, em sua voz, outras vozes. O sujeito é então compreendido a partir da perspectiva da heterogeneidade dos discursos, o que o caracteriza também como heterogêneo<sup>8</sup>.

Ao considerar heterogeneidade como uma característica fundamental da constituição dos discursos, reconhecemos que o sujeito ocupa diferentes posições no interior de um mesmo discurso e encontra-se de maneiras bastante diversas no espaço em que enuncia.

Retomando o interdiscurso na perspectiva apresentada por Maingueneau (2008), e relacionando-a à noção de *heterogeneidade constitutiva*, tratada por Authier-Revuz (2004), é importante afirmar que enquanto na *heterogeneidade mostrada* são utilizados recursos linguísticos que permitem que as marcas desses discursos apareçam, a heterogeneidade constitutiva aproxima-se mais do interdiscurso, segundo afirma o próprio autor. Contudo, assim como a heterogeneidade constitutiva, as formas de heterogeneidade mostrada apresentam a constituição heterogênea que caracteriza o discurso.

### 1.1.2. O interdiscurso

Ao considerar, neste trabalho, as relações de sentido, trataremos da noção de interdiscurso a fim de observar os modos como tem sido concebida a constituição discursiva com base em um processo de delimitação recíproca entre discursos. Para Maingueneau, trabalhar com o interdiscurso é essencial para o analista, tendo em vista que o discurso “[...] não adquire sentido a não ser no interior de um universo de outros discursos, através do qual ele deve abrir um caminho [...]” (MAINGUENEAU, 2008, p. 172). Reconhecer o primado do interdiscurso, portanto, é incitar a construção de um sistema pelo qual a definição da rede

---

<sup>8</sup> Segundo Possenti, “Análises demonstrando a presença de outra voz do enunciador-locutor-ou, de outro discurso no discurso do locutor – mostram que este fenômeno se dá em tipos muito diversificados de enunciados ou textos [...]. E mesmo nos casos em que não poderá detectar formalmente a presença do outro – considero que são estes últimos os casos realmente interessantes – sempre poderá dizer que há pelo menos uma presença constitutiva do outro – dado que a tese que compõe o núcleo duro dessa teoria é que todos os componentes de um discurso são históricos que seu exterior é densamente povoado por outros discursos e, portanto, sua emergência num determinado texto, numa determinada instância nunca é original, mas já antecedida de muitas ocorrências [...]”. (POSSENTI, 1995, p. 48).

semântica que circunscreve a especificidade de um discurso coincide com a definição das relações desse discurso com seu outro.

De acordo com Maingueneau (2008), o interdiscurso constitui-se como o espaço de trocas entre discursos, compreendendo as relações interdiscursivas como as que estruturariam a identidade dos mesmos. A interdiscursividade apresenta-se, assim, como uma situação em que ocorre a delimitação recíproca entre discursos, fundamentada em relação polêmica. Essa relação representa a manifestação de uma incompatibilidade radical, a mesma que permitiria a constituição do discurso. Nesse sentido, o conflito não vem do exterior, mas é parte do próprio discurso, sendo que a identidade de um discurso coincide com a rede de interincompreensão na qual ele é assimilado.

Essa noção de discurso pode ser entendida como uma possibilidade de mudança no modo de conceber a linguagem, que, sob a influência de diversas áreas das ciências humanas, articuladas em torno da pragmática, passaram a utilizar ‘discurso’ como um termo que vai além da noção de língua e que possui características essenciais. Dentre essas características, pode-se considerar que o discurso *é uma forma de ação*, sendo construído a partir de uma intenção e dirigido para algum lugar; pode-se considerar que o discurso *é regido por normas*, *é assumido por um sujeito e é contextualizado*, indica quem é o responsável pela enunciação e contribui para definir o contexto. Assim sendo, o modo de enunciar pode ser definido de acordo com quem enuncia e a partir do lugar de onde enuncia.

A noção de interdiscurso, conforme a concebe Maingueneau (2008), necessita da explicitação de outros três conceitos, a saber: *campo discursivo*; *universo discursivo* e *espaço discursivo*.

*Universo discursivo* é entendido como um conjunto de formações discursivas que estão em processo de interação, em uma conjuntura dada, podendo contribuir para o trabalho do analista para que ele tenha a dimensão máxima de onde será possível retirar os domínios para estudo. Representa um conjunto finito, ainda que não possa ser apreendido em sua globalidade, e define o horizonte a partir do qual serão constituídos os domínios a serem estudados, os *campos discursivos*.

Como *campo discursivo*, compreende-se um conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, delimitando-se em partes específicas do universo discursivo que podem ser situadas por meio de confronto direto ou de alianças entre discursos que possuem a mesma função social e que divergem sobre o modo pelo qual pode ser preenchida (como exemplo, pode referir-se ao campo político, filosófico, religioso etc.).

Por *espaço discursivo*, Maingueneau (2006) compreende o subconjunto das formações discursivas que o analista acha pertinente para seu propósito investigativo. O recorte definido pelo analista define quais discursos constituirão o *corpus* de análise de uma determinada investigação.

Embora seja importante para o analista considerar os três conceitos, é necessário compreender que é no interior do *campo discursivo* que o interdiscurso se constitui (MAINGUENEAU, 2008), ou seja, é na demarcação do campo que se constitui como uma rede de trocas, que se delimita um conjunto de discursos cujas relações serão observadas pelo analista.

Para Maingueneau (2008, p. 84), a noção de formação discursiva é ampliada, pois ele entende que essa não se constitui como espaço fechado em si, mas representa o espaço em que se dá a produção e a circulação do discurso. Cada formação discursiva possui um modo que lhe é característico de estabelecer as formas de articulação dos enunciados, atendendo a características e finalidades próprias. As formações discursivas são acessíveis por critérios que vão além dos textuais, em particular, são acessíveis por sua incidência histórica.

As análises realizadas, nesta pesquisa, pretenderam compreender, a partir da polêmica entre os discursos, o modo pelo qual o ensino de leitura se constitui como objeto nas dissertações analisadas, observando que para se constituir em objeto de pesquisa, os enunciados acerca do ensino de leitura utilizam-se de diferentes vozes, apontando para discursos outros (que não só o acadêmico), constituindo-se em redes de relações interdiscursivas. Considerada a exposição dos elementos relativos à perspectiva discursiva como fundamento teórico desta pesquisa, explicitaremos, na próxima seção, a metodologia e a constituição do *corpus*, indicando os procedimentos pelos quais realizamos as análises.

### **1.3. A metodologia da pesquisa e a Constituição do *corpus* de análise**

Este trabalho foi desenvolvido tendo como base metodológica a análise de documentos (dissertações) e a pesquisa bibliográfica. Situar a pesquisa bibliográfica seria óbvio, considerando que toda e qualquer pesquisa requer um trabalho e revisão da bibliografia do tema a ser investigado. No entanto, é importante destacar que, neste trabalho, a pesquisa bibliográfica teve uma função importante, pois além de ser utilizada na revisão de literatura

para a fundamentação teórica e metodológica do trabalho, utilizou-se essa modalidade de pesquisa nas análises dos documentos, ao observar as referências bibliográficas que foram utilizadas nos textos das dissertações, de modo a reconhecer como esses textos apropriaram-se das referências e de como foram mobilizadas para constituir o ensino de leitura como objeto de suas pesquisas.

A opção pela análise documental se define pelo fato de considerarmos as dissertações que compõem o *corpus* desta pesquisa enquanto documentos que são apresentados para obtenção da titulação de mestre, em instituições acadêmicas, e que apresentam resultados de pesquisa realizada nesses cursos. Além disso, esses documentos trazem evidências de discursos que se constituíram em contextos históricos, sociais e acadêmicos específicos. Assim, antes de descrever o modo como foi organizada metodologicamente esta pesquisa, é importante tecer algumas considerações a respeito dessa modalidade de investigação, a fim de elucidar a escolha metodológica.

Assim, é importante ressaltar que enquanto método, a pesquisa documental, segundo May (2004), é uma modalidade que pode ser realizada tanto como metodologia principal, como pode ser usada para contribuir com pesquisas que envolvam outras modalidades, por ser capaz de situar dados contemporâneos a contextos históricos determinados. Quando utilizada como metodologia principal, pode se desenvolver tanto por meio da análise de documentos bibliográficos como não-bibliográficos; e requer metodologias de coleta e de análise específicas para o trato com os dados da pesquisa. A pesquisa com base na análise de documentos apresenta peculiaridades que se definem pela diversidade metodológica, caracterizando-se pela ampla variedade de materiais que podem ser utilizados como documentos para a pesquisa, tais como estatísticas oficiais, fotografias, textos institucionais, dentre outros.

Outra especificidade dessa modalidade de pesquisa está no fato de que os documentos se constituem por seu caráter histórico, tendo em vista que apresentam os fatos sociais de modo sedimentado, apresentando leituras particulares da realidade, pois representam “[...] uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 39).

Dentre as possibilidades apontadas por André e Lüdke (1986) para a utilização da técnica de análise documental, as autoras apontam o fato de os documentos servirem de fonte para obter informações em diversas circunstâncias em que não é possível ter o contato com o

sujeito ou o fato propriamente dito de que trata o documento, apresentando-se como uma técnica de caráter exploratório, que permite que as informações possam ser vistas e revistas.

Ao considerar que a escolha dos documentos analisados parte dos objetivos que se tem em relação ao objeto de pesquisa e ao desenvolvimento da mesma, optamos pela análise de dissertações de mestrado que apresentam pesquisas a respeito do ensino de leitura, realizadas no período entre 1983 e 1989. Assim, ao observar as dissertações que compõem o *corpus*, como documentos analisados nesta pesquisa, reconhecemos que essas fornecem informações acerca do período em que foram produzidas. Desse modo, contribuem para obter informações a respeito da elaboração de estudos sobre ensino de leitura naquele momento específico.

Como procedimentos de análise, reconhecemos, nos textos das dissertações, elementos representativos que demonstram o contexto histórico e social em que foram produzidas; identificamos elementos discursivos, por meio dos quais foi possível compreender o modo como o ensino de leitura se constituiu em objeto nessas pesquisas e, ainda, observamos as referências bibliográficas, buscando compreender o modo como foram mobilizadas nas dissertações. Assim, consideramos importante explicitar a composição do *corpus* de análise desta pesquisa, a partir do modo como se deu a sua constituição.

### **1.3.1. A Constituição do *corpus* de análise**

Para compor o *corpus* de análise, fizemos um levantamento de estudos na biblioteca de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que possibilitou o reconhecimento das áreas em que havia a ocorrência de pesquisas sobre ensino de leitura. Assim, da identificação de dissertações (inicialmente, por meio de seus resumos) localizadas a partir de 1987, prosseguiu-se, em bibliotecas de instituições públicas e privadas do país, a pesquisa de dissertações e teses que tratavam a respeito do ensino de leitura.

De modo geral, o levantamento realizado a partir das bibliotecas de dissertações e teses apontou para a ocorrência de pesquisas sobre ensino da leitura em diferentes áreas que puderam ser identificadas da seguinte forma: pesquisas realizadas na área da biblioteconomia, que traziam como temáticas a formação de leitores como usuários de salas de leitura nas escolas e de bibliotecas; pesquisas na área da psicologia, que apresentavam como base metodológica o uso de técnicas para a leitura e a adoção da leitura como terapia para crianças, adolescentes e idosos e, ainda, pesquisas na área do ensino, que enfatizavam as práticas

relativas ao processo de ensino e aprendizagem da leitura no contexto escolar, tendo em vista o desenvolvimento de hábitos de leitura entre crianças e jovens.

Considerando a finalidade desta dissertação, ao observar documentos a respeito de discursos acadêmicos sobre ensino de leitura, optamos por compor o *corpus* desta pesquisa com dissertações de mestrado, com a finalidade de compreender de que modo se constitui o ensino de leitura nesses textos, reconhecendo que as dissertações representam conhecimentos elaborados em contexto histórico e social específico. Assim, o *corpus* de análise desta pesquisa é composto por doze dissertações que foram defendidas, entre os anos de 1983 e 1989, em universidades públicas e privadas do país.

Identificamos que as dissertações localizadas apresentavam estudos sobre o ensino de leitura no desenvolvimento das atividades em salas de aula, no Fundamental II e no Ensino Médio (antigos, 1º e 2º graus) e que foram defendidas em programas de mestrado em Educação e em Língua Portuguesa. Ao optarmos por observar os textos completos das dissertações, buscamos constituir o *corpus* a partir de representatividade<sup>9</sup> com as obras analisadas. Assim, na sequência, apresentaremos as dissertações (D) que compõem o *corpus* de análise.

D1 – *Contribuição ao Ensino de Leitura*. Denise Grein dos Santos. Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR), 1983.

D2 – *A Escolarização do Leitor: a didática da destruição da leitura*. Lílian Lopes Martins da Silva. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1984.

D3 – *Leitura e Formulação de Textos Didáticos: investigação dos efeitos de coesão na compreensão de leitura*. Iuta Lerche Vieira Rocha. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Ceará (UFC), 1985.

D4 – *Leitura e Consciência: princípios para uma leitura escolar pedagógica*. José Lourival Ferrazza. Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo (USP), 1986.

D5 – *Texto Literário e Contexto Didático: os (dês) caminhos na formação do leitor*. Emília Amaral. Mestrado em Teoria Linguística. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1986.

---

<sup>9</sup> Na realização desta pesquisa, encontramos dificuldades operacionais, pois mesmo tendo conseguido localizar dissertações sobre o ensino de leitura que atenderam aos critérios para constituição do *corpus*, não foi possível ter acesso aos textos, dado que esses não se encontravam disponíveis por meio digital. Mesmo solicitando via COMUT (Programa de Comutação Bibliográfica), não fomos atendidos pelas instituições.

D6 – *Em busca de fatores determinantes da Leitura Crítica*. Maria Guadalupe de Castro. Mestrado em Ciências Humanas: Língua Portuguesa. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 1987.

D7 – *A Leitura Compreensiva*. Zélia Maria José Fernandes. Mestre em Ciências Humanas: Língua Portuguesa. Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), 1987.

D8 – *Leitura, Literatura e Escola: subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto*. Maria do Rosário Mortatti Magnani. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1987.

D9 – *O Ensino de Leitura como reflexo de Teorias Linguísticas de Leitura: uma crítica*. Sandra Maria Penteado Ferreira Castro. Mestrado em Linguística. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1988.

D10 – *Proposta para o Ensino de Leitura*. Sueli Sant'Anna. Mestrado em Ciências Humanas: Língua Portuguesa. Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), 1988.

D11 – *Ensino de Leitura no 1º grau: uma proposta sob o enfoque argumentativo*. Cacilda Tavares. Mestrado em Ciências Humanas: Língua Portuguesa. Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), 1988.

D12 – *Formação do Leitor: um projeto pedagógico para a sala de aula*. José Luís Pieroni Rodrigues. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), 1989.

Ao apresentar a composição do *corpus* e os fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa, é importante destacar que a explicitação desses elementos não se esgota neste capítulo, mas perpassa por outras partes da dissertação. Feitas as considerações relativas aos fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa, passaremos ao capítulo em que apontaremos os elementos relativos ao contexto em que as dissertações, que compõem o *corpus*, foram elaboradas.



## 2. O CONTEXTO DE ELABORAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES

Partindo de uma perspectiva discursiva por meio da qual consideramos ser relevante analisar a caracterização do período histórico em que se deu a elaboração das dissertações, reconhecemos que as condições de produção dos discursos sobre o ensino de leitura, presentes nas dissertações analisadas, podem ser compreendidas por meio do contexto histórico, social e ideológico em que as dissertações foram elaboradas.

Nesse sentido, ao analisar as dissertações, compreendemos que “[...] um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas [...]” (PÊCHEUX, 1990, p. 77), pois, para a perspectiva discursiva, o discurso é atravessado pelo “já ouvido” e pelo “já dito” através dos quais ele se constitui (PÊCHEUX, 1990). Reconhecemos que os elementos que compõem um estado específico das condições de produção de um discurso não são simplesmente justapostos, mas mantêm relações entre si, correspondendo ao contexto em que tais discursos foram produzidos.

Para compreender o contexto em que se deu a elaboração das dissertações, partimos do reconhecimento do período em que elas foram produzidas (de 1983 a 1989), identificando, nos textos, as informações sobre o período histórico, social e político das dissertações analisadas. Nesta seção, apresentaremos os resultados das análises realizadas, de modo a explicitar, por meio de observações gerais e de passagens identificadas nas dissertações, as marcas nelas presentes que correspondem ao contexto em que foram elaboradas, a partir de temas que relacionam o ensino de leitura ao processo de transformação social e política do período.

Identificamos, de maneira geral, a relação entre o ensino de leitura e as perspectivas de mudança social que se refletiram em mudanças no setor educacional, cujas referências aparecem como marcas de contexto nas dissertações. No cenário dessas mudanças, os textos das dissertações apresentam referências à constituição da Língua Portuguesa como disciplina escolar, à inserção das ciências linguísticas nas pesquisas sobre o ensino de leitura e, ainda, a relação entre o ensino de leitura e a expansão do mercado editorial, especialmente, no que diz respeito à produção de livros didáticos no período de elaboração das dissertações.

## 2.1. As relações entre o ensino de leitura, a escola e as mudanças sociais

Nos textos das dissertações, é possível perceber que os autores indicam a necessidade de reformulação do ensino, considerando-a como parte do processo de transformações políticas e sociais pelas quais o país passava, apontando para uma perspectiva de mudança de cunho ideológico em que percebemos a associação de um discurso a respeito da democratização do ensino articulado ao projeto de mudança política, o que evidencia o momento histórico-social de elaboração desse texto.

Em um cenário de mudanças sociais e políticas, marcado nas dissertações, observamos que a indicação a respeito da democratização do ensino está relacionada às lutas pela (re)democratização política do país, associadas às lutas em favor da democracia no final dos anos 70 e ao longo dos anos 80. Essas lutas contaram com a participação da sociedade civil a respeito das questões educacionais que se desenvolveram em torno de diversos princípios, dentre os quais: o reconhecimento da educação escolar como direito de todos e dever do Estado; a consolidação de princípios como os da gratuidade e da obrigatoriedade do Ensino Fundamental; a valorização profissional dos professores, enfim, de um modo geral, as dissertações fazem menção ao processo de democratização do ensino público, característico do período.

No contexto em que as dissertações foram elaboradas, juntamente com a democratização da sociedade, a democratização do ensino começou a ganhar espaço nas políticas, nos debates e na produção acadêmica voltada para a educação. Nesse sentido, a referência presente nas dissertações pode ser reforçada pelo que afirma Soares (1986) em relação ao discurso sobre a democratização do ensino ter se constituído historicamente desde 1882 e, já no século XIX, denunciar a precariedade do ensino.

Esse discurso seguiu em duas direções, uma de cunho quantitativo, relacionado à ampliação da oferta de educação tendo em vista a *universalização do ensino de 1º grau*, e outra que abordava os aspectos mais qualitativos, podendo ser caracterizados a partir das reformas educacionais, de reformulações da organização escolar, da introdução de novas metodologias de ensino e do aperfeiçoamento do professor.

Assim, a maneira de considerar a linguagem nas relações escolares e, mais especificamente, o ensino de leitura, aparece nas dissertações a partir da menção a respeito da influência sobre o papel transformador da escola, que, segundo as dissertações, precisava incentivar a formação da consciência de papel político, assumindo a função de proporcionar

às camadas populares um ensino com estratégias (dentre as quais, inclui-se a leitura) que lhes permitissem conquistar mais amplas condições de participação cultural e política (SOARES, 1986).

Nesse período, os debates em torno das relações entre educação e sociedade aparecem nas dissertações analisadas situados em torno de perspectivas da possibilidade de mudar a sociedade pela educação. Assim, ao observar os textos das dissertações, é possível apreender que neles estão presentes tanto as referências sobre a escola, enquanto instituição conservadora e reprodutora da sociedade, como referências à necessidade de mudanças no ensino, colocando, ainda que por vias opostas, o ensino de leitura como fator de relevância social no contexto das mudanças sociais e educacionais presentes no período. A fim de exemplificar as considerações feitas acima, apresentamos uma passagem que foi identificada em uma das dissertações analisadas e que contribui para evidenciar a relação entre leitura, ensino e sociedade.

Não importando ainda o muito ou o pouco que essas crianças julgam ter lido ao longo dos sete anos mínimos que precedem a oitava série, nem entrando no mérito das considerações tecidas por elas, importa de início o fato de conferirem à escola e ao professor a responsabilidade pelo processo de definição dessa quantidade. Se leram muito, o fizeram, em síntese, por exigência da escola e se leram pouco, por condições que a escola não pode oferecer, mas pouco ou muito, eles parecem ter lido por causa da escola [...]. (D 2, 1984)

Nota-se, na passagem acima, uma evidência a respeito da responsabilização da escola pelo ensino da leitura por meio da referência à leitura como parte de um processo inerente à instituição escolar, quando afirmam: *Se leram muito ou pouco, eles parecem ter lido por causa da escola*; ou pela afirmação de que a responsabilidade da escola está em oferecer *condições para uma leitura que supere o fracasso*. No entanto, nota-se que há uma ênfase a respeito dos efeitos produzidos pela escola que, de acordo com a passagem referida, estaria sendo “condenada” ao fracasso, porque se constitui como instituição de *reprodução social* e, por isso, não conseguiria desenvolver a leitura junto aos alunos. Tal observação pode ser complementada com a passagem seguinte, que faz referência ao trabalho específico com a leitura na escola.

A ação da escola pode ficar no meio do caminho: pode dar a oportunidade ao aluno para transformar-se em um leitor assíduo ou pode afastá-lo totalmente da leitura, seja pelo fato de não alfabetizá-lo satisfatoriamente, seja por não conseguir despertar-lhe o gosto pela leitura. (D6, 1987)

De acordo com a passagem acima, a implicação entre o ensino de leitura e a escola pode trazer consequências ao desenvolvimento da leitura, pois se a escola passar uma imagem distorcida do que seja ler, na maioria das vezes, isso pode ter implicações irreparáveis no aluno-leitor. Conforme está situado na passagem, se a escola for insensível ao processo de desenvolvimento da leitura, focalizando excessivamente o conteúdo, a aprendizagem, o ensino, poderá não contribuir para despertar o *gosto pela leitura nos alunos*. Assim, o trecho indica que as atividades de leitura fazem parte de uma prática que se constitui socialmente e a escola, enquanto espaço de veiculação de conhecimentos, de manutenção de uma ordem social estabelecida e de consolidação de comportamentos sociais, está implicada na formação de leitores.

Ainda conforme apresentam as dissertações, falta empenho por parte da escola no desenvolvimento das atividades de leitura, que, de acordo com o que apontam os textos analisados, situa-se pela ausência de condições para a leitura, pela inexistência de salas de leitura e pela ausência de materiais para uso dos alunos e professores, refletindo a concepção da escola e das políticas educacionais existentes no momento em que as dissertações foram elaboradas.

Desse modo, as dissertações indicam que dentre as funções da escola está o desenvolvimento de atividades de leitura. Destacam que essa instituição é responsável pela formação de um leitor que compreenda e recrie o texto lido, a partir da reflexão e do posicionamento desse leitor diante do texto. Compreendendo a relação entre a escola e seu papel social, é possível perceber que os debates postos, nesse período, evidenciavam a leitura como importante elemento para a mudança no ensino de leitura, situando-a no contexto das mudanças na legislação educacional, conforme está situado na passagem a seguir.

As constantes reformas educacionais não têm atingido resultados satisfatórios, pois elas não concretizam efetivamente o objetivo geral da educação: “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Lei 5692/71) [...] (D 9, 1988).

Nota-se, na passagem acima, a referência à legislação educacional, mais especificamente, à Lei 5692/71 que representava (ainda que com ressalvas) o processo de renovação pelo qual passava o ensino. Nesse contexto, as dissertações apontam que as mudanças não estariam proporcionando resultados satisfatórios, pois não concretizariam efetivamente o objetivo geral colocado para a educação básica.

Ainda como parte dos debates sobre leitura e escola, realizados no momento observado, é possível compreender que ao ser implementada a obrigatoriedade do ensino fundamental pela Lei 5692/71 e pela inserção das crianças das camadas populares na escola, consolidou certa noção de leitura, a partir da qual passaram a ser introduzidas nessa escola obras que eram consideradas como úteis pelo seu caráter informativo, voltadas, exclusivamente, para a aprendizagem e desmerecendo um aspecto que é destacado nas dissertações como de grande relevância para a formação do leitor: o caráter de fantasia presente nas leituras infantis.

Além da referência à universalização do ensino, outra referência presente nas dissertações diz respeito ao processo de mudança no ensino ter sido, em grande medida, ocasionado pela entrada na escola dos alunos advindos das camadas populares. Assim sendo, o ensino, em diferentes áreas de conhecimento, necessitou adequar-se a essa nova clientela e, a partir disso, incentivou a escola a elaborar novas estratégias de ensino para esses alunos.

Essa informação pode ser reiterada pelo que considera Geraldi (1996) em relação ao ensino da Língua (em que a leitura está inserida), ao afirmar que a promoção de mudanças no modo de ensinar português era uma condição necessária ao acolhimento dessa nova clientela, principalmente, no que se refere à compreensão da diversidade linguística dos alunos que chegavam à escola.

Assim, feitas as considerações a respeito das mudanças sociais no período relativo às dissertações, destacamos que aparecem marcadas como influência para a realização das pesquisas sobre ensino de leitura as mudanças propostas ao ensino de Língua Portuguesa como parte do processo de constituição dessa disciplina no currículo escolar, como trataremos a seguir.

### **2.1.1. A Língua Portuguesa no contexto das mudanças do ensino**

Nas dissertações observadas, é possível identificar a referência a um momento específico da constituição da Língua Portuguesa como disciplina no currículo escolar, mais precisamente, no que diz respeito à influência das Ciências Linguísticas nos estudos sobre a língua e sobre o ensino de leitura. Reconhecemos ainda que, ao considerarem o ensino de leitura, as dissertações apresentam a leitura como objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa, situada no contexto das mudanças sociais e educacionais do referido período,

como apresentamos anteriormente. No entanto, antes de apresentar as passagens identificadas nas dissertações, é importante explicitar um panorama a respeito da constituição da língua portuguesa como disciplina no currículo escolar brasileiro, apontando momentos pontuais dessa constituição.

Assim, é importante ressaltar que, de acordo com Soares (2002), a língua portuguesa passou a ser apresentada como disciplina juntamente com a fundação do Colégio Pedro II<sup>3</sup>, em 1837. A partir de então, o português passou a ser ensinado tendo como orientações centrais os conhecimentos relativos à retórica, à poética e à gramática, de modo que essa disciplina se manteve organizada nessa estrutura até os anos de 1940. A partir desse período, a disciplina de língua portuguesa, assim como outras áreas do currículo, passou por processos de mudança de acordo com as orientações da legislação educacional vigente.

Conforme observamos nas dissertações, essas mudanças ocorreram, principalmente, em torno de proposições a respeito de inovações sobre o modo de ensinar português. No contexto de transformações dessa disciplina, a mudança mais marcante se deu com a instituição da Lei nº. 5.692 de 1971, que reformulou o ensino de 1º e 2º graus.

Diferentemente das mudanças que ocorreram em legislações anteriores, as quais foram acontecendo de maneira progressiva de acordo com as necessidades sociais e culturais, essa legislação (5692/71) representou a intervenção feita pelo governo militar, instaurado em 1964, assim como refletiu, em seus objetivos para esses níveis de ensino, a ideologia do regime, pautada no desenvolvimento econômico e cultural do país. Nesse sentido, o ensino de português passou a ser pautado pela referência de língua que se tinha na época, sendo considerada como *instrumento para o desenvolvimento*, conforme pode ser observado na passagem a seguir.

A leitura é o sustentáculo do desenvolvimento: sua ausência significa marginalização, sub-vida, restrição de oportunidade. É também o princípio do progresso, da inovação, da incrementação técnica e científica (D 1, 1983).

É possível notar na passagem acima que o modo através do qual a leitura é situada reflete a influência do período desenvolvimentista pelo qual passava o país. Essa perspectiva influenciou a orientação curricular da disciplina de língua portuguesa, apresentando objetivos de caráter pragmático para o ensino de língua e de leitura, cuja perspectiva de ensino passou a

---

3 O colégio Pedro II foi fundado em 1837, no Rio de Janeiro, e se tornou referência de escola no Ensino Secundário (atual, Ensino Médio) do país. O estudo da Língua Portuguesa foi inserido no currículo dessa escola através das disciplinas retórica e poética, no mesmo ano de sua fundação. Somente em 1838 foram incluídos no regulamento os estudos relativos à literatura e à gramática nacional.

ser a de formar alunos com comportamentos de emissor e receptor de mensagens, tendo em vista o bom desenvolvimento da comunicação entre as pessoas.

Assim, o que passou a ser considerado como importante no ensino do português foi o “desenvolvimento do uso da língua”, bem como a perspectiva de língua enquanto processo de comunicação. Essa perspectiva perdurou como representação na educação escolar entre 1970 e 1980, de modo a acompanhar a concepção ideológica de uma perspectiva que se alinha à ideia de progresso e de pragmatismo, conforme pode ser observado na passagem a seguir.

Tradicionalmente o ensino de leitura, a preocupação com o livro e o convívio com a literatura vem sendo confinados pela escola à área de “comunicação e expressão” ou mais, especificamente, à disciplina “Língua Portuguesa”. Por isso a ação que se desenvolva neste espaço do currículo é especialmente importante para as condições de leitura que vão se estabelecer na escola e que vão ajudar definir as histórias individuais e coletivas de leituras e de leitores que passam por ela (D 2, 1984).

Na passagem acima, é possível perceber que há uma referência ao ensino de leitura como uma atividade específica da disciplina Língua Portuguesa. Essa posição reflete um momento específico da constituição dessa disciplina, marcado pela associação dos objetivos e conteúdos desse componente curricular à possibilidade de favorecer o processo de comunicação entre os sujeitos.

No entanto, de acordo com o que as dissertações apresentam, o ensino de português, assim como o de leitura, teve, nesse contexto, além de influências da concepção pragmatista, influências das teorias desenvolvidas na área das Ciências Linguísticas. A referência presente nas dissertações pode ser enfatizada pelo que considera Geraldini (1996) ao afirmar que a introdução dos estudos linguísticos nos cursos universitários brasileiros, desde a segunda metade dos anos de 1950, destinou-se à implantação desses estudos nos cursos de formação de professores de língua portuguesa, tendo em vista que a Linguística chegava para contrapor-se a uma tradição estabelecida de estudos filológicos, literários e estilísticos.

No momento inicial de constituição das teorias linguísticas (entre 1960 e 1970) nos cursos de Letras, havia muitos fatores que eram desfavoráveis à sua implantação nas pesquisas e na sala de aula. Ainda não havia um número suficiente de professores para compor o corpo docente e, no âmbito das pesquisas sobre língua e linguagem, os estudos que contemplavam as vertentes linguísticas ainda eram considerados pouco científicos. Contudo, à medida que foi implantada, a Linguística (que surgiu no contexto do estruturalismo e, posteriormente, transformacionismo) foi ganhando espaço nos cursos de formação de

professores de português e também nos cursos de pós-graduação, o que contribuiu para que a Linguística se credenciasse nos estudos relativos às práticas cotidianas do ensino.

A partir da observação das dissertações, reconhecemos que a consolidação da Linguística entre as ciências humanas incentivou o desenvolvimento das pesquisas sobre o ensino de leitura, apresentando-se como contribuição para analisar as questões relativas a esse ensino, tanto nas orientações curriculares, como em atividades de sala de aula. De um modo geral, essas dissertações apontam para a utilização de teorias linguísticas situando-as como fundamentação teórica dessas pesquisas, como pode ser observado na passagem seguinte.

Este trabalho nasceu de uma preocupação em estudar a leitura tanto no seu aspecto teórico quanto prático. Mais especificamente, preocupamo-nos em estudar como o ensino de leitura reflete e com que conseqüências, as correntes teóricas de leitura desenvolvidas pela linguística (D 9, 1988).

De acordo com a passagem acima, é possível perceber que a inserção dos estudos linguísticos representou uma nova perspectiva ao desenvolvimento das pesquisas sobre ensino de leitura. Essas pesquisas apontam que a leitura seria objeto de pesquisas na área da Linguística, da Psicolinguística e da Sociolinguística, com o objetivo de identificar os fatores que envolveriam a linguagem e que são fundamentais para o desenvolvimento pessoal dos sujeitos.

Assim, as dissertações analisadas apresentam a relação entre as ciências linguísticas e a pesquisa sobre ensino de leitura. Indicam que, no período observado, essas teorias contribuíram com as referidas pesquisas, a partir das novas perspectivas sobre o modo de conceber o texto, o que ampliou, conseqüentemente, a compreensão da função dos aspectos gramaticais para além dos aspectos fonológicos e morfossintáticos, encarando o texto como unidade de sentido e apontando para uma perspectiva de leitura que reconheceria essa nova concepção de texto.

Outra observação importante a respeito da influência das ciências linguísticas, destacada nas dissertações, refere-se à utilização de teorias associadas à Linguística (dentre as quais, a Pragmática, a Teoria da enunciação e a Análise do Discurso) que, segundo os textos, contribuíram com novas perspectivas para o ensino do português, cuja concepção tem influenciado, além do ensino de leitura, o ensino de escrita, as atividades que envolvem a oralidade e o ensino de gramática. As dissertações apresentam também, em suas pesquisas, abordagens a respeito de aspectos específicos relativos aos estudos linguísticos, como a



coesão textual e a interação verbal enquanto elementos que contribuem para subsidiar os estudos sobre o ensino de leitura, como é possível observar na passagem seguinte.

A perspectiva teórica subjacente é que a coesão como integrante do sistema da língua e como um dos componentes responsáveis pela textualidade, desempenha uma função importante tanto no processo de produção, como no de compreensão do texto (escrito ou falado) (D 3, 1985).

A partir do que foi exposto nesta seção, é possível perceber que aparecem nas dissertações referências a elementos teóricos advindos tanto de uma teoria da comunicação como elementos provenientes de teorias linguísticas. Assim, ambas conviveram, naquele momento, como fundamentação teórica para as pesquisas sobre o ensino de leitura, bem como apresentaram a leitura (e seu ensino) como parte do processo de comunicação.

Nessa perspectiva, a referência à língua portuguesa e aos estudos linguísticos, presentes nas dissertações observadas, pode ser enfatizada pelo que considera Soares (2002), ao afirmar que talvez seja essa contribuição (a das ciências linguísticas), a característica fundamental que a disciplina de Língua Portuguesa assumiu durante os anos 80, o que contribuiu para ampliar os objetos de pesquisa na área da linguagem e da língua. Além disso, destaca o fato de que essas teorias alertaram a escola para as diferenças entre as variedades linguísticas efetivamente utilizadas pelos alunos e a variedade de prestígio, comumente chamada de “padrão culto” que se ensina nas aulas de português, o que colaborou com as reflexões em torno da necessidade de mudança desse ensino.

Dando continuidade à apresentação relacionada aos elementos que contextualizam o período de elaboração das dissertações, outro elemento que observamos diz respeito à menção feita ao livro (principalmente ao livro didático) como material que merece ser considerado nas pesquisas sobre ensino de leitura. O livro é apontado como um dos materiais mais utilizados nas atividades de leitura da escola, sendo reflexo das políticas de expansão do livro didático e da ampliação do mercado editorial brasileiro no período em que as dissertações foram elaboradas. Assim, consideramos importante apresentar as referências acerca desses materiais nas pesquisas sobre ensino de leitura analisadas.

### 2.1.2. O mercado editorial brasileiro no contexto das mudanças do ensino

Nas dissertações observadas, a menção feita aos livros didáticos refere-se a esses manuais como principal material utilizado para a leitura nas escolas de 1º e 2º graus. Ao considerarem as práticas de leitura realizadas com base no livro didático, as dissertações apontam para duas dimensões relativas a esse material. Uma dimensão de caráter mais ideológico, reconhecendo a relação entre as políticas a respeito do livro e da leitura, impulsionadas, no período, por investimento público; e outra dimensão mais diretamente associada à composição e organização do livro didático, concebido especificamente como material de apoio pedagógico.

Reconhecemos que um dos motivos de ser feita menção ao livro didático, nos textos analisados, está relacionado à expansão do mercado editorial brasileiro, ocorrida no período observado. É possível identificar, nas dissertações, o reconhecimento de que a difusão da leitura, ainda que tenha se desenvolvido de forma mais sistemática na escola, recebeu força de um setor que não se identifica diretamente nem com a escola, nem com a família, mas, sim, com as instâncias públicas responsáveis pela Educação, que, em certa medida, incentivaram a expansão do mercado editorial.

Desse modo, a comercialização de livros é apontada como uma importante incentivadora da leitura, à medida que teve como finalidade garantir a expansão crescente do acesso ao livro, ou, ao menos, assegurar a presença desse objeto no contexto escolar. Para tratar ambas as vertentes encontradas nas dissertações analisadas, é importante observar o contexto de consolidação do mercado editorial no Brasil, no período em questão, a fim de que seja possível compreender como as relações entre as dimensões ideológicas e estruturais sobre o livro didático se estabeleceram nesses textos.

Assim, é importante considerar que a ampliação do mercado editorial brasileiro, impulsionada, segundo El Far (2006), desde a instalação da Real Biblioteca, vinda de Portugal, expandiu-se (entre os séculos XVIII e XIX) com a chegada de livreiros estrangeiros que aportavam no país com a promessa de um negócio próspero, e teve um crescimento significativo, já no século XX, no período entre o final dos anos de 1970 e início dos anos 1980, consolidando-se nos anos seguintes.

No contexto observado, a expansão desse mercado se deu, em grande medida, pelo esforço dos editores e livreiros em promover a circulação de livros e em impulsionar a leitura no país, através de estratégias para tornar o livro um produto de consumo popular, ao mesmo

tempo divertido e atraente para as camadas populares. Nesse sentido, dentre as várias estratégias utilizadas estão: a publicação de coleções a preços reduzidos, como os livros de bolso, e, ainda, de coleções populares que passaram a ser distribuídas em fascículos, além da abertura de livrarias, em espaços diversos, como cafés, bancas de revista, o que promoveu maior impacto sobre a venda de livros no Brasil e contribuiu para a chegada desses produtos a um novo público consumidor de livros.

Associada às estratégias dos livreiros para ampliar as vendas de livros, foram fornecidos também, nesse período, incentivos do Ministério da Educação para que fosse ampliado esse mercado e para que se expandisse a circulação de livros no país, principalmente no que se refere aos livros didáticos. Desse modo, o Ministério da Educação criou, em 1974, o Pró-livro<sup>10</sup>, programa que tinha como objetivo central financiar a edição e a distribuição de livros no Brasil.

Assim, a publicação de livros didáticos cresceu no país, desde o início dos anos 70, impulsionando a expansão do mercado editorial, o que serviu para a recuperação tanto do papel do editor quanto da figura do autor brasileiro<sup>11</sup>. Ainda em 1985, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que promoveu alterações significativas em programas anteriores sobre o livro didático, o que contribuiu para que esse material fosse utilizado como apoio para as atividades escolares. Dentre as principais modificações trazidas pelo programa, houve o término da compra do livro *descartável* e o fato de a escolha do livro passar a ser feita diretamente pelo professor, com a distribuição gratuita de livros escolares, pelo Estado, a todos os alunos de escolas públicas de 1º grau (1ª a 8ª séries).

Assim, é possível identificar nos textos das dissertações a menção a esses materiais enquanto parte de uma política específica para o desenvolvimento da leitura, conforme pode ser observado na passagem a seguir:

Incentivado pelo Estado para a viabilização da nova proposta educacional e do novo projeto político e econômico do país, o livro didático invadiu as salas de aula. O Estado, neste empreendimento, obteve (e vem obtendo) franco sucesso porque instalou desde o início, por opção ou descuido (nem importa aqui) as condições para a pronta receptividade destes manuais pelos professores – mal pagos, atolados de suas aulas e alunos, portanto, sem condições de pensarem e decidirem por conta própria (D 7, 1987).

---

<sup>10</sup> O Pró-livro foi extinto em 1980 em decorrência das constantes críticas a respeito de os recursos a ele destinados estarem sendo utilizados para custear viagens ao exterior com o intuito de estudar a atividade editorial estrangeira.

<sup>11</sup> Segundo Halewell, o mercado escolar brasileiro, nesse período, era bastante grande, representando, de fato, quase metade da produção nacional de livros (HALEWELL, 1985, p. 589).

É possível perceber que, ao fazer referência aos livros didáticos como materiais de apoio para a leitura, a passagem acima indica o caráter ideológico envolvido no processo, pois associa a entrada do livro didático na escola como parte de uma política educacional que desvalorizou o trabalho do professor. As dissertações ainda apontam para a relação entre a entrada do livro didático nas escolas e o processo de alienação do professor em relação ao seu trabalho, a partir da aceitação passiva, por parte desse profissional, do que estava sendo colocado em sua sala de aula por esses manuais.

Considerando-se, de modo mais específico, os livros didáticos de Língua Portuguesa, é possível notar que esses manuais, a partir dos anos 50, concentraram em um só volume a parte destinada às questões de gramática e a parte destinada dedicada aos textos para exercício de compreensão e interpretação. Uma década depois, os livros passaram a ser organizados em unidades, cada uma das quais constituídas por textos para leitura, compreensão e interpretação, seguidos de tópicos gramaticais e exercícios sobre eles.

A referência a esses materiais, presente nas dissertações, aproxima-se do que menciona Soares (2002) ao considerar que, juntamente com a valorização dos manuais didáticos como recurso para o ensino de Português, houve uma depreciação da função docente, tendo em vista que foi transferida, ao autor do livro didático, a tarefa de preparar as aulas e os exercícios da disciplina, passando a incluir atividades de vocabulário, de interpretação, de redação e de gramática. Esse fato, de acordo com o encontrado nas dissertações, definiu as condições de trabalho do professor, que teria aceitado a inserção desses manuais em seu cotidiano para, de algum modo, ter seu trabalho facilitado, conforme pode ser observado na passagem a seguir:

Os professores, por sua vez, dizem que os livros existentes, apesar da má qualidade, são muitas vezes, a única saída que encontram para conciliar o pouco tempo disponível para o preparo das aulas, devido à excessiva e desgastante jornada de trabalho com as poucas condições de atualização e reciclagem (D 7, 1987).

Nota-se, na passagem acima, que se apresenta, de forma bastante evidente, a relação entre a entrada do livro didático e as condições materiais de trabalho do professor, pois aponta que os livros existentes, apesar da suposta má qualidade, no que se refere à escolha dos textos e aos exercícios de compreensão e interpretação apresentados, seriam mesmo assim considerados como alternativa para conciliar o pouco tempo disponível para o preparo das aulas, devido à excessiva e desgastante jornada de trabalho docente.

Em relação aos aspectos pedagógicos, mais relacionados à metodologia de ensino, as dissertações referem os livros didáticos ressaltando os aspectos relativos à fragmentação dos textos e à implicação dessa fragmentação para as práticas de leitura que, de acordo com os trabalhos observados, ficariam restritas ao livro didático e às questões diretivas apoiadas no esquema pergunta-resposta. As dissertações também apontam que a interpretação de textos dirigida pelo livro didático se apresentaria como a única correta, conforme se pode ler na passagem seguinte:

Todo o tratamento que os textos recebem nestes livros demonstra que não é nem mesmo aventada a possibilidade de um texto ter mais de uma leitura e ainda muito menos de um leitor qualquer produzir uma leitura pessoal. A leitura é vista como um processo que traz menos problema para o ensino do que a ortografia, por exemplo. Pelo tipo de exercício que encontramos, deduzimos que a leitura, nesta coleção, está apenas um passo além da pura decodificação das cartilhas. A interpretação de textos dirigida pelo livro didático é a única possível [...] (D 8, 1987).

As referências apresentadas nas dissertações relacionam-se às afirmações de Zilberman (1983), para quem a leitura, no contexto de democratização da escola, se fundamentaria nos ideais iluministas que concebiam o livro como “(...) o instrumento fundamental para a difusão do saber e o meio através do qual cada um se apropria da realidade, endossando seu caráter utilitário e, ao mesmo tempo, sua natureza emancipatória” (ZILBERMAN, 1983, p. 07). Nesse sentido, estabelece-se, nos textos das dissertações, relação entre a utilização do livro didático nas atividades de leitura e o momento de mudanças e de renovação do ensino que, por sua vez, pode ser relacionado ao contexto de mudanças no ensino de Língua Portuguesa.

De um modo geral, as temáticas abordadas pelas dissertações sobre o período em que foram elaboradas apontam para a constituição de pesquisas sobre o ensino de leitura em relação estreita com o momento histórico e social muito peculiar de que fizeram parte. Foram apontadas as dificuldades enfrentadas pela instituição escolar em desenvolver práticas satisfatórias de leitura e, ao mesmo tempo, possibilidades para encontrar soluções através das quais poderia emergir não só a mudança no ensino, mas, também, a transformação da sociedade.

As pesquisas sobre ensino de leitura situam seu objeto em torno de discursos relativos ao fracasso da escola e à busca de novas metodologias para o ensino de leitura. Para isso, fundamentam-se em perspectivas que se encontravam em desenvolvimento naquele momento histórico, representadas por algumas publicações de referência e que subsidiaram a formação

dos pesquisadores que desenvolveram suas investigações no período. Essas leituras serão observadas no próximo capítulo.

### 3. O QUE LERAM AQUELES QUE ESCREVERAM SOBRE ENSINO DE LEITURA

Em continuidade ao trabalho de investigação a respeito dos modos como o ensino de leitura se constitui em objeto de pesquisas acadêmicas, observamos, neste capítulo, os modos de apropriação de saberes sobre linguagem e ensino encontrados nas dissertações que compõem o *corpus* do presente trabalho. O objetivo é identificar de que maneira os pesquisadores mobilizam esses saberes em seu trabalho a partir dos referenciais teóricos que fundamentam a constituição do objeto de suas pesquisas.

Compreendemos a produção de conhecimento não é um empreendimento isolado, mas uma construção coletiva de uma comunidade científica, de um processo continuado de busca no qual cada nova investigação possibilita uma contribuição, complementando ou mesmo contestando as contribuições dadas anteriormente ao estudo de um determinado tema. Assim, é importante reconhecer que para propor um problema de pesquisa é necessário que o pesquisador se posicione, nesse processo, de modo que possa construir uma perspectiva específica sobre o tema a que se propõe pesquisar, a fim de que se torne possível a constituição de objeto(s) de análise.

Identificamos, nas dissertações analisadas, formas diferentes de apresentar os seus referenciais teóricos, podendo ser observada a apresentação de definições de leitura segundo diferentes abordagens, sem que se caracterize o posicionamento dos pesquisadores em relação às referências que trazem para a construção de um estado da arte em que estariam inseridos seus trabalhos; e revisões teóricas em que são apresentados não apenas os estudos escolhidos para compor a fundamentação das investigações, mas também o posicionamento dos pesquisadores sobre o panorama teórico apresentado.

Nesse sentido, é relevante retomar a construção da referência a uma *crise da leitura*, pois essa construção fundamenta o processo de apropriação de saberes sobre leitura e sobre ensino: havendo a *crise*, justifica-se a necessidade de encontrar subsídios que auxiliem para sua superação. Observa-se, assim, o movimento dos pesquisadores em busca de soluções para que se reverta o quadro em que se encontraria o ensino de leitura na escola, o que se fez com a elaboração de propostas, por esses pesquisadores, com base em concepções de leitura (como prática de conscientização; como exercício da crítica e da compreensão), fundamentadas em abordagens teóricas de caráter social, cognitivista, literário ou sócio-interacionista.

Assim, observando a partir de uma perspectiva discursiva as referências bibliográficas, é possível identificar que há uma heterogeneidade de perspectivas teóricas que contribuem para organizar, nos textos das dissertações, o ensino de leitura como objeto de pesquisa.

Desse modo, optamos por apresentar, nesta seção, o que leram aqueles que escreveram sobre ensino de leitura, a partir de dois momentos. No primeiro momento, explicitaremos o modo como os pesquisadores mobilizaram as referências teóricas nos textos das dissertações; em seguida, apresentaremos as perspectivas teóricas que identificamos nos textos das dissertações, em que é possível perceber a mencionada heterogeneidade que constitui os enunciados sobre o ensino de leitura nos textos das dissertações.

### **3.1. A mobilização das referências bibliográficas nos textos das dissertações**

Observamos que a maioria das referências bibliográficas feitas nas dissertações tem datas de publicação muito próximas do período de elaboração das pesquisas que são analisadas neste trabalho. A grande maioria das referências identificadas nas dissertações situa-se entre 1981 e 1988, sendo que essas referências aparecem identificadas ainda como textos mimeografados<sup>12</sup>, ou mesmo como materiais ainda no prelo<sup>13</sup>. Esse dado pode indicar que a elaboração de conhecimentos sobre ensino de leitura que é agenciado para tratar dos objetos de pesquisa acontecia quase simultaneamente ao processo de elaboração das pesquisas em questão.

A utilização de referências cuja publicação se fez em momento muito próximo ao da elaboração das dissertações deixa nos enunciados marcas que informam sobre os acontecimentos histórico-sociais do período, em uma *memória discursiva* a partir da qual é possível observar quais representações sobre leitura e ensino de leitura na escola se constituíam no período em questão.

A *memória discursiva* constitui um já-dito, de modo a sustentar a retomada da palavra, disponibilizando dizeres sobre o tema que é referido, afetando a maneira como o sujeito significa em uma dada situação discursiva. Dito de outro modo, há sempre um já-dito que sustenta a possibilidade do dizer, elemento esse que é fundamental para percebermos o

---

<sup>12</sup> GERALDI, J. Wanderley. *O texto na sala de aula* (Texto mimeografado).

<sup>13</sup> Para exemplificar: KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática (no prelo), 1986.



funcionamento dos discursos, ou seja: a partir da observação dos discursos que se inter-relacionam nos enunciados das dissertações sobre ensino de leitura, é possível perceber a filiação dos dizeres a uma memória, identificando-os em sua historicidade.

No caso dos enunciados sobre o ensino de leitura, a hipótese que utilizamos é de que parece haver, nos textos das dissertações, uma constituição coletiva do ensino de leitura enquanto objeto de pesquisas, no período estudado. Isso porque esses textos retomam os mesmos teóricos em suas referências, compondo um conjunto de autores e de textos recorrentes na maioria das bibliografias observadas. Desse modo, podemos supor que havia um esforço, compartilhado entre os pesquisadores, para fazer circular um determinado discurso sobre o ensino de leitura, já que é possível perceber a existência de uma regularidade nas formas com que diferentes perspectivas teóricas foram apropriadas nas pesquisas em questão.

Os pesquisadores mobilizaram referências teóricas utilizando-as como argumentos que contribuíssem para fortalecer suas afirmações a respeito do ensino de leitura, dentre elas, as referentes à existência de uma crise da leitura e as referentes às propostas para o ensino de leitura, como já apontado no capítulo anterior. Para isso, as referências que aparecem nas revisões teóricas constituintes dos textos das dissertações, mobilizadas com base em citações diretas ou com base em paráfrases, cumprem a função de, ao estabelecerem diálogo com os textos teóricos, o fazerem de modo a dividir com esses a responsabilidade enunciativa pelo dito, como é possível observar na passagem a seguir:

P-E 1: [...] Os livros e os periódicos destes últimos cinco anos apontam para a velha ‘crise’: **Silva (1986)** já no subtítulo de seu livro, fruto de dissertação de mestrado na UNICAMP, refere-se à **didática de destruição da leitura** ratificando o que **Silva (1978)** [...] já levantava como enigma em curto artigo e que depois – até hoje – vem decifrando e ampliando; **Soares (1983)** reconhece a **crise** e a associa – enfaticamente – ao crescimento quantitativo e à diversificação do alunado; é a mesma crise que **Averbuck (1984)** acredita ter começado com a proliferação dos meios de comunicação de massa [...] (D 12, 1989) (grifos nossos).

Observamos que a situação de enunciação é reconstituída pelo sujeito que a relata, nesse caso, o pesquisador da dissertação, de modo a conferir-lhe um dimensionamento histórico, como se percebe na menção a uma “velha ‘crise’”, de que já teriam tratado diversos outros pesquisadores.

Outro recurso utilizado para construir a imagem de uma situação de crise no ensino de leitura, em seu caráter histórico, é a citação direta de passagens de textos que trataram do

tema, o que garante, assim, não apenas o acesso a uma memória, mas a própria constituição dessa memória:

P-E 2: **Esse fracasso tem, no dizer de Sousa (1983)**, ‘etiologia complexa, construída ao longo da formação histórica de nossa escola e de nossa sociedade’ (p.23). A escola e sua organização têm muito a ver com essa situação e, por cumplicidade, nós todos que somos a escola e a sociedade. O ensino de Língua Portuguesa, especialmente, encontra-se em notória decadência (DM 12, 1989). (grifos nossos).

Nesse enunciado, o período **Esse fracasso tem, no dizer de Sousa (1983)**, ‘etiologia complexa, construída ao longo da formação histórica de nossa escola e de nossa sociedade’ (p.23) é representativo do processo com base no qual se recorre a um já-dito de modo a conferir ao tema em questão uma perspectiva histórica.

Dito de outra maneira, o enunciador citante (o pesquisador da dissertação) apropria-se do discurso citado, trazendo-o para compor seu discurso de modo a garantir para seu próprio texto uma anterioridade de dizeres, e, ao assim fazer, contribui para que essa mesma anterioridade se constitua enquanto memória, o que se percebe no próprio recurso utilizado para introduzir a citação: na passagem em questão, P-E 2, observa-se a alteração promovida entre o texto original e o texto citado, no que se refere à substituição do artigo definido pelo pronome demonstrativo. No texto original, lê-se:

“Em verdade, o fracasso do ensino de português, em nossos dias, tem etiologia complexa, construída ao longo da formação histórica de nossa escola e de nossa sociedade” (SOUSA, 1983, p.23).

No texto da dissertação, ao se alterar o modo de referência ao suposto “fracasso” então em vigência (de “o fracasso” para “esse fracasso”), obtém-se o efeito de distanciamento em relação ao objeto a que se está referindo, distanciamento que confere ao referente estatuto de algo dado, ou, mesmo, pressuposto, pois é configurado como algo que se pode indicar. A construção da imagem do “fracasso” se faz assim de modo a partir-se do princípio de que ele tem uma existência que se construiu historicamente, tanto que se pode fazer menção a esse objeto com o uso de um demonstrativo.

Outro modo utilizado pelos pesquisadores para estabelecer diálogo com as referências que constituem a base teórica de seus trabalhos é a maneira de explicitar sua concordância com o ponto de vista dos autores com quem dialogam, e, na sequência, parafrasear o que afirmam esses autores em seus trabalhos:

P-E 5: **Concordamos com Orlandi** quando afirma que inteligibilidade, interpretatividade tem a ver com o tipo de leitor e as suas condições de produção. O leitor, ao nosso ver, fará relações, encontrará ou não conflito de acordo com as suas condições sócio-históricas (D 7, 1987). (grifos nossos).

P-E 6: **Assim como Lajolo, consideramos** falho o ensino de leitura nas escolas, que, na sua maioria, baseia-se na paráfrase do texto lido, não valorizando a liberdade do aluno/leitor quanto á escolha de textos lidos e seu posicionamento diante deles (D 10, 1988). (grifos nossos).

P-E 7: **Concordamos com a crítica que Kleiman** faz ao ensino de leitura no 1º grau que não leva ao desenvolvimento do espírito crítico no aluno que só trabalha o texto a nível de superfície (D 11, 1988). (grifos nossos).

Nas passagens acima, a corresponsabilidade enunciativa se marca com o índice de primeira pessoa do plural – **Nós** – implícito na forma verbal – **Concordamos** e **Consideramos**. Além disso, tal proximidade entre os enunciadores se mostra também no uso do tempo verbal, o presente do indicativo, que, ao não definir limites para os eventos a que faz referência, promove a imagem de uma situação em se fazendo, o que confere atualidade não apenas ao fato da concordância com o já-dito, mas confere atualidade ao próprio já-dito – o que se reflete, inclusive, no modo tempo verbal dos verbos que introduzem as perspectivas dos autores citados: Orlandi *afirma*; Kleiman *faz*.

Constrói-se assim a imagem de um contexto compartilhado entre o pesquisador e os enunciadores com quem dialoga em seu texto, em um processo em que se configura uma perspectiva de aproximação, de concordância entre os sujeitos a respeito do tema tratado, o que também confere legitimidade, ou, mais que isso, percepção de uma existência *de fato* das condições de ensino de leitura na escola do modo como qualificadas.

De modo a produzir a(s) imagem(ns) do ensino de leitura na escola interessante(s) para os trabalhos de pesquisa observados, as citações neles realizadas se respaldam também no princípio de autoridade. Os pesquisadores recorrem a enunciadores considerados legitimados, para tratar dos temas em que se detêm e conferir validade ao que se enuncia nas dissertações, principalmente no que se refere a afirmações relativas a concepções de leitura e os modos como essas concepções se relacionam com as práticas de ensino na escola:

P-E 3: **Segundo** Paulo Freire (1984), o ato de ler não se esgota a decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alarga na inteligência do mundo (D 6, 1987). (grifo nosso).

P-E 4: Depois da apresentação, e às vezes até como parte dela, busca-se maior aproximação com o texto. É hora de mexer com a ‘leitura prevista do aluno para o

texto’, **como diz Orlandi** (1988) referindo-se para que ele construa a sua própria leitura (D 12, 1989). (grifos nossos).

Nas passagens acima, as construções “**Segundo** Paulo Freire (1984)” e “**como diz** Orlandi (1988)”, agregam ao discurso citante um valor de autenticidade, pois retomam, em seus enunciados, citações de autoridade que reforçam determinadas concepções de leitura e de ensino de leitura fortemente associadas a nomes de autores que possuíam relevância no tratamento de questões de ensino e/ou de linguagem. Como visto, essas citações fundamentam tanto as considerações em torno de uma perspectiva que atribui à leitura e/ou ao ensino determinadas funções quanto em relação às propostas de como desenvolver práticas de ensino em sala de aula. Tanto em um caso quanto no outro, o apoio em autores legitimados — legitimidade que se mostra inclusive na referência a seus dizeres sem que sejam feitas apresentações prévias sobre quem são esses autores, pressupostos como de conhecimento comum — garante a construção da imagem de que existe um conjunto consensual de concepções sobre leitura e sobre ensino que é compartilhado pelos sujeitos envolvidos em sua discussão.

A partir das observações realizadas, parece se evidenciar que, para constituir o ensino de leitura em objeto de pesquisa, os pesquisadores contribuem para a retomada, a valorização ou mesmo a construção de representações a respeito do ensino de leitura na escola, em um trabalho apoiado em produções acadêmicas que se voltaram sobre os temas tratados. Com base nos modos como foi acessada essa memória acadêmica para o tratamento dos temas de pesquisa, os pesquisadores se voltam às perspectivas teóricas específicas, de que se apropriam para a construção das bases em que apoiam seus trabalhos de pesquisa. A seguir, observam-se quais são essas perspectivas e os modos de seu tratamento nas dissertações analisadas no presente trabalho.

### **3.2. As perspectivas teóricas sobre ensino de leitura presentes nas dissertações analisadas**

Observando-se as referências teóricas que fundamentam os trabalhos de pesquisa relatados nas dissertações que compõem o *corpus* do presente trabalho, percebe-se a presença de uma diversidade de perspectivas nos modos de tratamento das questões de leitura e ensino de leitura, diversidade que, entretanto, mostra-se organizada em torno de abordagens

específicas, caracterizadas pela ênfase em quatro diferentes aspectos: social, cognitivo, literário ou sócio-interacionista.

É possível perceber, como já apontado anteriormente, que as abordagens teóricas sobre o ensino de leitura são apropriadas para constituir os trabalhos de pesquisa com base em relação estreita à proposição da existência de uma crise no ensino de leitura, que estaria diretamente associada ao fracasso escolar: havendo a crise, e considerada a impotência da escola em formar alunos leitores, o acesso a uma determinada perspectiva teórica garantiria não apenas a compreensão das causas de um tal estado de coisas, mas, principalmente, a possibilidade de elaboração de soluções para os problemas detectados. Assim, a crise no ensino de leitura na escola é o referencial primeiro para o movimento dos pesquisadores em seu trabalho de apropriação de saberes com vistas a constituir o ensino da leitura em objeto de suas pesquisas.

### **3.2.1. Abordagem social do ensino de leitura**

Ao abordarem o tema de suas pesquisas segundo perspectiva de caráter social, os pesquisadores associam o ensino de leitura às transformações políticas que a educação poderia promover e ao processo de democratização que resultaria de tais transformações. Nesse sentido, as atividades que envolvem a leitura deveriam se desenvolver na escola com o objetivo de possibilitar um ensino de caráter transformador. Apresentam-se, então, nas dissertações, propostas e ações para o trabalho com o texto em sala de aula, direcionadas por uma imagem de sistema social e político pautado na luta pela democratização, em que o ensino pudesse contribuir para o desenvolvimento de uma leitura crítica da sociedade.

Em suas referências a obras de autores como Silva (1981, 1983), Zilberman (1983) e Freire (1984), é possível perceber que os textos analisados enfatizam o tratamento da leitura como um processo que se constitui historicamente, que congrega e expressa os anseios de uma determinada sociedade, apontando-se para o fato de que a leitura pode tanto ser instrumento de controle, empregado pelos setores dominantes enquanto instrumento de inculcação ideológica, quanto se apresentar como instrumento de conscientização, se compreendida a partir de uma perspectiva dialética.

A escola é considerada, então, o principal lugar social de acesso à cultura e a oferta da possibilidade da escolarização constituiria um dos principais fatores para a melhoria das

condições de vida da população, dada a possibilidade de, ao desenvolver a capacidade crítica, instrumentalizar a luta por direitos. Desse modo, tornar a leitura acessível corresponderia a garantir acesso à escola e aos conhecimentos nela produzidos, oferecendo aos sujeitos que dela participam a possibilidade de inserir-se no mundo da escrita. Por meio da inserção no mundo letrado, segundo os autores, a escola poderia promover a democratização de conhecimentos.

Nesse sentido, Silva (1983) considera que pensar no desenvolvimento da leitura na escola significa que é preciso relacioná-la ao processo de democratização da sociedade e, ao mesmo tempo, observar o papel que a escola ocupa nesse processo. Sua perspectiva aponta para a necessidade do desenvolvimento das atividades de leitura, articulando aspectos didáticos e políticos, defendendo o trabalho com o texto como a base das atividades de leitura, que precisaria pautar-se em fundamentação e em prática socialmente transformadores.

Dessa forma, para o desenvolvimento das atividades em sala de aula, seria importante que a leitura fosse entendida como uma prática social, presente na vida das pessoas, cujo aprendizado aconteceria inicialmente na escola, mas extrapolaria os limites desse espaço. A concepção presente nessa perspectiva coloca a leitura em relação direta com os aspectos políticos que envolvem a educação, pois afirma ser necessário assumir o compromisso de formar cidadãos críticos que contribuam para a transformação da sociedade. O ensino de leitura, portanto, teria uma importante contribuição nesse processo.

Na mesma direção de Silva (1983), Zilberman (1983) aponta para uma estreita relação entre o aparecimento da leitura como fato cultural e a consolidação da sociedade burguesa. Assim, considera como fatores responsáveis pela expansão da prática da leitura a instalação plena da revolução industrial, a afirmação da classe burguesa como nova classe social, a expansão da vida urbana, a difusão do ideário democrático e liberal, a consolidação de uma estrutura familiar e a reforma da escola. Ao lado desses fatores, o livro teria aparecido como mercadoria, convertendo-se “no paradigma da produção industrial” e originando “uma literatura popular de ampla repercussão, protoforma da massificação tão recriminada em nossos dias [...]” (ZILBERMAN, 1983, p. 07). Conforme pontua a autora, a concepção de leitura vigente no processo de democratização da escola estaria fundamentada nos ideais iluministas para os quais o livro seria instrumento de difusão do saber.

Nesse sentido, não seria possível pensar em uma “história social da leitura” sem considerar a circulação de aspectos contraditórios presentes na política que patrocina a expansão dessa prática, pois, de um lado, encontram-se os interesses econômicos e ideológicos relacionados ao mercado cultural e às afirmações da ideologia liberal, difundidas

pelas classes que se constituem como hegemônicas; e, por outro lado, a prática de leitura na escola, que poderia trazer como consequência da ação eficaz da escola a democratização do saber.

Segundo Zilberman (1983), a leitura teria ocupado uma posição importante na escola, mais importante até do que outras atividades que se desenvolveriam no contexto escolar, por duas razões: porque tornar a leitura acessível significou estimular uma leitura então nascente; porque optar pelo livro como meio de transmissão no Ocidente facilitou a difusão do saber. Nesse sentido, a autora considera que a conquista da habilidade de ler é um primeiro passo para assimilação dos valores da sociedade.

Nos textos das dissertações em que se defende essa perspectiva, observa-se a consideração do fato de que a leitura sofreu um processo de aprisionamento em suas atividades no espaço escolar, pois teria havido, de um lado, a separação da relação entre leitura e texto, seu objeto; e, por outro, a associação da leitura com os princípios ideológicos próprios aos interesses das classes dominantes, o que seria observado na relação entre aprendizagem da leitura e melhorias econômicas e pessoais resultantes desse aprendizado.

Assim, segundo Zilberman (1983), o ensino de leitura teria contribuído para o fortalecimento e a consolidação do sistema capitalista, na medida em que sustentou a ideia de que se o meio apresentaria oportunidades para todos, somente os mais capazes teriam sucesso. Contribuiu também para esse processo à medida que possibilitou o aumento do público leitor, ampliando, conseqüentemente, o mercado produtor de livros, especializando esse mercado de acordo com o público leitor que se aproximava cada vez mais da leitura.

Nos trabalhos de pesquisa em que se relaciona o ensino de leitura às possibilidades de transformação social, defende-se, então, a necessidade de oferecer aos professores do ensino básico fundamentos teóricos que lhes possibilitassem repensar sua prática pedagógica, considerando-se que, para isso, seria importante levar em conta sua própria prática como leitor, a história de leitura dos seus alunos, e, acima de tudo, considerar que, assim como não existe processo educativo neutro, também não existe ensino de leitura neutro, nem ingênuo e livre de intenções.

Ao partir de uma concepção em que se define a leitura como um processo que é historicamente determinado e que congrega e expressa os anseios da sociedade, a leitura é considerada como uma forma de aproximar o indivíduo da produção cultural, como forma de contribuir para o acesso ao conhecimento e como uma forma de garantir o poder de crítica por parte do público leitor. A crítica então direcionada à escola focalizaria a falta de competência necessária, nessa instituição, para realizar atividades de leitura que influenciassem o

desenvolvimento da leitura crítica entre os alunos. Seria necessário, portanto, que a escola deixasse de desenvolver as atividades de leitura fundamentadas no princípio da reprodução, em que se incentiva a leitura por paráfrase e se fornecem interpretações prontas, para que então se iniciasse a vigência de um novo modelo de ensino, próprio a uma escola que aspirasse a mudança social, em que a leitura fosse concebida como um instrumento de conscientização e libertação dos leitores.

Essa perspectiva do ensino de leitura pediria condições adequadas de trabalho aos professores e, nessas condições, seria necessário estar contempladas as condições de acesso ao livro e condições para a realização de leituras diversas, pois, ao conquistar o ato de ler como condição para seu trabalho, o professor estaria aumentando seu próprio repertório de conhecimentos de modo a contribuir com o trabalho em sala de aula.

Assim, como princípios necessários para o desenvolvimento das práticas de leitura, segundo a abordagem aqui denominada de *social*, destacam-se: *a importância de construir e consolidar o conhecimento pelo professor acerca das circunstâncias da vida dos alunos, de sua história como leitor, recuperando-se suas experiências vividas como material de trabalho em sala de aula; a necessidade de promover o ensino crítico da leitura*, informando que os livros não contêm o conhecimento absoluto e que nada mais são do que a expressão de pensamentos sujeitos a erros, passíveis de serem aprofundados e questionados; e, ainda, *a necessidade da formação de acervos com materiais diversos*, de modo que a biblioteca escolar deixasse de ser um elemento inexistente ou inativo no contexto escolar e passasse a se constituir como um espaço de consolidação de atividades leitoras por parte de alunos, professores e de toda a comunidade escolar.

Além da perspectiva social a respeito do ensino de leitura, outra abordagem que está presente nos textos das dissertações é a que considera a relação existente entre a teoria literária, produzida na academia, e o ensino de leitura, desenvolvido no espaço da escola.

### **3.2.2. Abordagem literária do ensino de leitura**

O tratamento do ensino de leitura segundo perspectiva referenciada em questões relacionadas ao trabalho com o texto literário aparece nos textos das dissertações com base em alusões principalmente a Lajolo (1982) e a Leite (1984). A característica da forma de tratamento, segundo tal perspectiva, é a de associar-se o ensino de leitura ao desenvolvimento



de atividades que envolvam a literatura na escola e que tenham o texto literário como principal suporte para essas atividades. É comum, assim, que sejam encontradas, nas dissertações que apresentam essa abordagem, referências a autores da literatura, principalmente a nacional.

Dentre os autores mais citados nas referências entre ensino de leitura e literatura está Lajolo (1982), autora que discute o ensino de leitura associado ao desenvolvimento da prática da leitura literária na escola. Os textos das dissertações que apresentam essa perspectiva apontam que o trabalho com o texto literário teria sido guiado apenas como um fator de motivação para leitura e não como ponto central das atividades de formação do leitor. O texto seria usado como pretexto para muitas outras atividades que não a leitura e a compreensão de texto, e isso, de acordo com o que se aponta nas dissertações, dificultaria a promoção de um trabalho eficaz com a leitura na escola.

Ao não considerar o texto como material a ser utilizado para atividades de leitura, mas para a realização de atividades pautadas pelo uso de vários artifícios que se interpusessem entre texto e leitor, se descaracterizaria, segundo Lajolo (1982), o próprio processo de ensino da leitura literária na escola, pois não se enfatizaria o texto propriamente dito, mas possíveis motivações que incentivariam o desenvolvimento da leitura, privilegiando-se assim a motivação em detrimento do próprio ato de leitura.

Assim, de acordo com o que se aponta nas dissertações, a utilização de textos no desenvolvimento das práticas da leitura no contexto escolar deveria se constituir como um *espaço de resistência*, como um espaço para a libertação dos dogmatismos impostos à prática de leitura nesse ambiente, já que toda e qualquer ocorrência de linguagem só existiria no texto, pois ele se “constitui como ponto de encontro entre o sujeito que escreve e o sujeito que lê” (LAJOLO, 1982, p. 52).

Nos trabalhos observados defende-se, então, a necessidade da transposição didática dos conhecimentos sobre leitura e literatura, produzidos na academia, de modo que esses cheguem à sala de aula e fundamentem o desenvolvimento de atividades de ensino cotidianas na escola básica.

Nesse sentido, indica-se, nas dissertações em questão, um descompasso entre as possibilidades de leitura do aluno e aquelas requeridas pelo texto literário. Esse descompasso seria reflexo de um problema ainda maior, em que se indica que a causa de os alunos não lerem é *o fato de que os professores também não leem*.

Contudo, não somente o professor seria responsabilizado pela ausência de um trabalho de formação de leitores mais eficaz na escola, mas também haveria outros aspectos presentes

na prática escolar que dificultariam o trabalho com a leitura — dentre eles, o mercado de livros didáticos.

Dentre os elementos considerados como fatores fundamentais para o tratamento das condições de ensino de leitura na escola, destaca-se a “indústria cultural” do livro didático. Essa indústria, sob a alegação de que seria um fator de estímulo à leitura, abriria, de fato, espaço para a iniciativa privada defender seus interesses, ao ocupar espaços deixados pelo poder público no que diz respeito às questões metodológicas relativas ao ensino de leitura, principalmente no que se refere à relação entre leitura, literatura e o processo de escolarização de ambos.

### 3.2.3. Abordagem cognitiva do ensino de leitura

Nos textos das dissertações é possível identificar referências às perspectivas teóricas em que se considera a relação entre leitura e os aspectos cognitivos a ela relacionados. Nessa abordagem, concebe-se a leitura como uma atividade que se faz com base em estratégias, elaboradas por quem lê, no processo de interação com o texto, reconhecendo, nesse processo, que tanto o autor, como o leitor, elaboram estratégias para tornar o texto compreensível. As dissertações apresentam como principais referências para a referida abordagem os trabalhos de Kato (1983, 1985) e Kleiman (1984).

Para a perspectiva cognitivista, a leitura é entendida como o resultado mais eficiente da atividade escolar, reconhecendo-a como a mais significativa consequência da aprendizagem que pode ser desenvolvida na escola. Entende-se que o exercício da leitura possibilita o contato com um interlocutor que não está imediatamente acessível e, por meio dessa interação, são oferecidas diversas possibilidades para a aquisição de conhecimentos. Assim, para essa perspectiva, o trabalho do professor teria o seguinte papel de destaque: tornar-se *mediador* do processo de leitura, possibilitando a aprendizagem das estratégias a serem utilizadas pelos alunos no momento da leitura.

Com base nessa perspectiva, nas dissertações consideram-se modelos de leitura em que se concebe o desenvolvimento do leitor segundo três características ordenadas da menos para a mais complexa: o leitor *construtor-analisador* se caracterizaria por assentar sua atividade de leitura na interação entre leitor e texto, sem considerar o valor dos dados linguísticos; o *leitor cooperativo* seria aquele que compreende os elementos constituintes do

texto, os quais, mesmo não estando evidentes, seriam indícios suficientes para que o leitor, guiado pelo princípio do cooperativismo, buscasse elementos para compreender quais os sentidos que o autor imprimiu ao texto; e o *leitor reconstrutor*, que seria aquele capaz de tomar o texto como um conjunto de sinais que podem ser compreendidos a partir de estratégias por ele utilizadas como um modo de reconstruir o caminho feito pelo autor em sua elaboração de sentidos que se materializaram no texto lido.

Assim, nos textos das dissertações que se fundamentam em abordagem cognitivista, considera-se a leitura como uma complexa interação entre leitor e autor, em um processo em que o significado do texto se constrói durante a leitura, quando o leitor recria o texto que lê. Isso se faria em estreita relação com o desenvolvimento de faculdades mentais específicas diversas. A leitura seria reconhecida, assim, como um ato que impulsionaria o desenvolvimento de outras faculdades mentais.

Ao considerar o texto como objeto da leitura, a compreensão se desenvolveria a partir da interação de diversos níveis de conhecimento que seriam construídos pelo leitor ao longo de toda a sua história e das leituras feitas no decorrer de sua vida. Assim, para haver compreensão, durante a leitura, o conhecimento de mundo do leitor seria ativado, conhecimentos que envolveriam tanto os conhecimentos linguísticos quanto os conhecimentos textuais, fundamentais para o desenvolvimento das atividades de leitura.

Nessa abordagem, portanto, a leitura é entendida como um processo interacional, mediado pelo texto, entre o autor, que apresenta argumentos no intuito de conseguir a adesão do leitor, organizando e deixando no texto pistas formais para que seu objetivo seja alcançado; e o leitor, que não apenas recebe, mas também constrói os sentidos do texto, pois, no decorrer do processo de leitura, encontrará pistas, formulará e reformulará hipóteses, aceitando ou rejeitando conclusões. Nesse sentido, a leitura é concebida *como um conjunto de habilidades que envolvem estratégias de vários tipos*, habilidades que podem ser descritas como: identificar partes do texto; estabelecer entre elas relações de sentido; avaliar a consistência das informações extraídas do texto e inferir seu significado e o efeito de sentido pretendido pelo autor.

Da relação entre o leitor e o autor, mediada pelo texto, decorre uma responsabilidade mútua entre ambos, que precisam zelar para que os pontos de contato sejam mantidos apesar das divergências de opiniões. Isso resulta na importância de um posicionamento tanto do autor quanto do leitor diante da construção do texto e dos sentidos nele contidos, pois, para que houvesse a compreensão do texto, seria importante, de acordo com essa perspectiva, ensinar ao leitor como tratar os indícios, as pistas formais deixadas pelo autor ao longo do

texto, reconstruindo a intenção argumentativa, a fim de que quem leia possa posicionar-se frente ao texto lido.

Em uma dissertação, cujo principal objetivo seria o de investigar as relações entre literatura e escola, tomando como base os livros mais frequentemente utilizados (no momento de elaboração da dissertação) no ensino de 1º grau, tematizou-se a distância que então haveria entre o que estaria explicitado na legislação quanto a formar alunos críticos e o fato de esses alunos mostrarem desagrado e incompetência em relação à leitura. Nesse sentido, o trabalho reconhece as dificuldades enfrentadas pelos professores devido à ausência de tempo e de condições para refletir sobre o próprio trabalho. Apresenta-se como justificativa para o desenvolvimento da pesquisa a necessidade de o ensino da leitura atender à dimensão cognitiva presente no ato de ler, com vistas à aquisição ou retenção de conteúdos informativos como fator de aprendizagem. Propõe-se, desse modo, como uma pesquisa que amplia as possibilidades do ensino da leitura:

P-E 14: **Este trabalho constitui uma contribuição ao ensino**, na medida em que faz a oferta de um modelo de análise a ser utilizado como ‘ponto de apoio’ na interação leitor-texto, da qual resultará a leitura compreensiva (D 7, 1987). (grifos nossos)

Ao propor uma contribuição ao ensino de leitura, o(a) pesquisador(a) apresenta um panorama a respeito das teorias sobre leitura e sobre a linguística textual, buscando fazer uma aproximação entre teorias que se apoiam em estudos de base cognitivista sobre leitura e teorias que se fundamentam em estudos linguístico-pragmáticos do texto. Sobre a linguística textual, o(a) pesquisador(a), após fazer uma retomada histórica dessa teoria, toma-a como base teórica para a análise que realiza, incidindo sobre o texto, considerado o objeto central para o exercício da compreensão leitora.

A partir da aproximação entre teorias de base cognitivista sobre leitura e elementos da linguística textual, a pesquisadora explicita o que compreende pelo conceito de *competência textual*, referente à capacidade de agir linguisticamente na interação com o texto; e pelo conceito de *competência de leitura*, esse, por sua vez, compreendido como a capacidade de encontrar no texto a informação buscada.

Nessa perspectiva, segundo o(a) pesquisador(a), seria necessário que o ensino de leitura se desenvolvesse de modo a atender aos aspectos que envolvem as atividades cognitivas do aluno-leitor para que, ao ler, pudesse recuperar informações que o auxiliasse a extrair do texto conteúdos informativos e compreendê-los.

Assim, de acordo com a perspectiva cognitivista que fundamenta as dissertações analisadas, para que ocorresse o processo de interação pelo exercício da leitura, seria necessário possibilitar o desenvolvimento da compreensão do que se lê — apenas assim o ensino da leitura assumiria de fato a função primordial que teria para a formação do leitor.

#### **3.2.4. Abordagem sócio-interacionista do ensino de leitura**

Dentre as perspectivas teóricas que fundamentam as discussões realizadas nas dissertações em análise, a perspectiva de base sócio-interacionista sustenta propostas de ensino em que se considerem elementos do contexto escolar como constitutivos dos saberes e das práticas da educação em língua materna.

A discussão proposta a partir dessa perspectiva tem como ponto de partida a ideia de que “[...] a linguagem é uma forma de interação” (GERALDI, 1984). Em outras palavras, entende-se a linguagem como um processo através do qual se estabeleceria a constituição das relações socioculturais, relações de que falantes e ouvintes, escritores e leitores, participariam ativamente.

Partindo dessa concepção de linguagem, a leitura passaria a ser compreendida em um contexto teórico em que se concebe que o aprendizado da língua se constituiria para além de ensinar a língua padrão, de modo a promover o respeito à língua que o aluno fala em sua comunidade. Para essa concepção de linguagem, seria fundamental a apreensão e formação de conceitos que permitissem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir.

Nos textos das dissertações que se fundamentam nessa abordagem compreende-se a leitura como parte do ensino de língua materna, como um processo através do qual se dá a interlocução entre leitor e autor mediada pelo texto. Concebe-se a não existência de somente uma leitura considerada correta, legítima, mas que existiriam *leituras possíveis*. O processo de formação de leitores, segundo tal perspectiva, seria construído a partir das várias leituras realizadas pelo leitor, cujas possibilidades interpretativas se incrementariam quanto mais conquistasse intimidade com o ato de ler.

De acordo com essa perspectiva, as práticas de leitura desenvolvidas na escola precisariam considerar que existem diferentes formas de leitura, cada uma delas com finalidade e intenções definidas, dentre as quais, citam-se: a *leitura como busca de informações*, que se constitui a partir da necessidade de informação direta e específica, e

envolve o *para quê se lê*, enfatizando o objetivo propriamente dito da leitura; o *estudo de texto*, que constituiria forma de leitura muito utilizada em disciplinas, não apenas a de língua portuguesa, para aquisição de conhecimentos; a *leitura como pretexto*, forma que poderia ser útil para se exercitar por meio de atividades teatrais ou, ainda, para se aprender elementos gramaticais; e, por fim, a *leitura como fruição*, que se faria pelo prazer de ler, algo que não poderia ser ensinado, mas que poderia ser incentivado na escola.

As dissertações que trazem essa abordagem apresentam a leitura enquanto unidade básica na disciplina de Língua Portuguesa, por considerar que o desenvolvimento da prática da leitura na escola possibilitaria o desenvolvimento do processo de interação na linguagem. Nas propostas de trabalho direcionadas ao professor baseadas nessa perspectiva, defende-se que o diálogo do aluno deveria ser com o texto. O professor, nesse processo, seria o mediador, uma vez que ele também seria leitor e que sua leitura seria mais uma dentre as leituras possíveis.

A partir das observações sobre o modo como as referências teóricas aparecem mobilizadas nos textos das dissertações, é possível perceber que essas perspectivas se organizam segundo abordagens específicas, em que se considera o ensino da leitura como um processo que se estabelece com base em um princípio cognitivista de compreensão e interpretação; ou com base em perspectiva de base social, relacionada às possibilidades de formação de sujeitos para a transformação da sociedade; ou, em um terceiro caso, como um processo que necessitaria de metodologias apropriadas para ser desenvolvido satisfatoriamente em sala de aula.

É possível reconhecer que essas perspectivas são mobilizadas pelos pesquisadores de modo a enfatizarem um ou mais aspectos de cada uma delas em função dos objetivos de cada pesquisa. Nesse sentido, essas diferentes maneiras de abordar a temática do ensino de leitura na escola aparecem referenciando os modos como são agenciadas as bases teóricas que fundamentam o trabalho de análise e de proposição de novas possibilidades para o ensino na escolarização básica, tal como será observado no capítulo a seguir.

#### 4. A CONSTITUIÇÃO DO ENSINO DE LEITURA COMO OBJETO EM PESQUISAS ACADÊMICAS

Com o objetivo de buscar responder à questão que se coloca para esta pesquisa — *De que modo se constitui o ensino de leitura como objeto de pesquisa em dissertações acadêmicas na década de 80* —, apresentaremos, neste capítulo, resultados de análises empreendidas nos textos das dissertações que compõem o *corpus*.

Dentre os elementos que se apresentam de forma recorrente nos textos das dissertações, identificamos regularidades na produção de enunciados, de modo a ser possível agrupá-los em três conjuntos inter-relacionados: os que projetam a imagem de uma *crise (do ensino) da leitura*; os que se apresentam, nas pesquisas, *como propostas para o ensino de leitura*; e aqueles que constroem o processo de interlocução entre o que se propõem nas pesquisas e o professor em sala de aula.

As unidades de análise foram caracterizadas, seguindo Adam (2008), como *proposições-enunciados* (para os quais utilizaremos a sigla P-E). Consideramos, ainda com base em Adam (2008), que não existem enunciados isolados: mesmo que aparentemente isolado, um enunciado elementar liga-se a um ou a vários outros e os convoca em resposta, ou como simples continuação, em posições determinadas pela organização argumentativa do texto.

Partimos também da proposta de que os encadeamentos argumentativos, conforme Maingueneau (2011), dependem não apenas das informações que os enunciados veiculam, mas também da estrutura linguística desses enunciados. Assim, é importante ressaltar que compreender a função de um enunciado não significa somente referir-se aos significados a ele implícitos, nem recorrer apenas aos aspectos gramaticais que lhe garantem sua forma, mas significa mobilizar saberes muito diversos, a partir de inferências, na tentativa de entender como se fez possível sua elaboração.

Com base nesse trabalho de análise, observamos um modo de estruturação comum às dissertações que compõem o *corpus*: nelas, apresenta-se um percurso em que se parte da caracterização de uma *crise da leitura*, com base em que se apresentam propostas de ensino fundamentadas em perspectiva teóricas específicas (aquelas que sustentam os trabalhos de pesquisa que se relatam nas dissertações), para o que se constrói um processo de interlocução

junto a um leitor projetado, isto é, o professor do ensino básico (que, a princípio, não é o primeiro leitor das dissertações, considerando-se sua destinação intrapares, na academia).

Podemos perceber que nesse percurso de elaboração das pesquisas, os textos das dissertações constituem-se na interação entre discursos advindos de instâncias de caráter oficial, instâncias de caráter pedagógico e instâncias de caráter acadêmico, em um processo caracterizado pela heterogeneidade, característica que é possível de ser reconhecida no modo pelo qual os pesquisadores fundamentam, teoricamente, suas investigações e em como organizam as referências bibliográficas relativas ao ensino de leitura de que se apropriam.

A seguir, serão apresentadas as características que compõem as categorias discursivas em jogo – a *crise da leitura*; a apresentação de propostas para o ensino de leitura; e o direcionamento de enunciados ao professor de 1º e 2º graus –, que, supomos, sustentam, em sua inter-relação, a constituição do ensino de leitura como objeto de pesquisas acadêmicas.

#### **4.1. A crise da leitura**

Observamos nos textos das dissertações em análise que o processo de constituição do ensino de leitura como objeto de pesquisa se realiza segundo alguns traços comuns a todos os trabalhos que compõem o *corpus*: a referência à escolarização da leitura aparece de modo mais evidente, nos textos das dissertações, na indicação de um descompasso entre o ensino de leitura na escola e as práticas de leitura socialmente valorizadas (o que, de acordo com os trabalhos observados, conduziriam milhares de pessoas à marginalização cultural). Percebemos, assim, que o estabelecimento de relações entre a escolarização da leitura e a leitura como atividade social mais ampla constitui-se em uma das principais estratégias argumentativas utilizadas nas pesquisas para a defesa da necessidade de novas perspectivas teóricas a fundamentar o ensino de leitura na escola.

A construção do processo argumentativo em torno da necessidade de se solucionar a mencionada crise da leitura se faz mais recorrentemente na parte inicial dos trabalhos analisados, na parte destinada à introdução ou na parte dedicada à delimitação do objeto. A caracterização de um contexto de crise (do ensino) da leitura realiza-se de duas maneiras principais: por meio do estabelecimento de relações de causalidade entre uma crise da leitura e uma crise no ensino; e por meio de uma caracterização negativa das atividades de leitura



realizadas na escola, sem o estabelecimento de relações com fatores externos ao contexto escolar.

#### **4.1.1. Relações de causalidade entre uma *crise da leitura* e uma *crise do ensino***

A referência a uma crise na leitura aparece, nos textos das dissertações, associada a uma crise do ensino e ao fracasso escolar. Nesse sentido, a crise no ensino de leitura seria umas das causas da crise no ensino de um modo geral:

PE 1: A constatação de que o **insucesso escolar do aluno** está intimamente ligado ao seu **desempenho em leitura** tem sido apontada por inúmeros pesquisadores e estudiosos contemporâneos (D3, 1985). (grifos nossos)

PE 2: O **fracasso na escola** é mediado, em grande parte, pelas **dificuldades de leitura**. Tais dificuldades, por sua vez, passam também pelo tipo de texto proposto como material de leitura (D 3, 1985). (grifos nossos)

Os enunciados acima reproduzidos apontam para o estabelecimento de relação causal entre o **insucesso escolar** e o **desempenho em leitura**, e entre o **fracasso na escola** e as **dificuldades de leitura**: ou seja, se há um insucesso ou um fracasso escolar é porque há dificuldades primeiras nas capacidades de leitura. Nesse sentido, é possível reconhecer que o ensino de leitura aparece situado nas dissertações analisadas como uma atividade essencial para o bom desenvolvimento de outras atividades que são realizadas na escola, o que confere primazia ao objeto das pesquisas em questão. Constrói-se, assim, não apenas a imagem de um objeto de pesquisa e de ensino, mas a imagem de um objeto sobrevalorizado dentre os demais que possam se constituir em contexto escolar.

Na tentativa de justificar o insucesso escolar, nos textos das dissertações relaciona-se o ensino da leitura a um problema social e político. Para isso, são feitas referências ao ensino de leitura como uma atividade que extrapola os limites da escola, ao mesmo tempo em que se responsabiliza essa instituição pelo inadequado tratamento dado por ela ao desenvolvimento das atividades de leitura que, segundo aponta P-E 3, abaixo, contribui para impedir que se realizem práticas de ensino de leitura que promovam suas características socialmente valorizadas:

P-E 3: **Nesse quadro**, a leitura foi **praticamente excluída** pelo seu próprio esfacelamento. Pouco ou nada restou para esse campo do ensino de língua materna: um **trabalho improvisado** com meia dúzia de textos sobre os quais se fazem outra meia dúzia de perguntas a título de ‘interpretação’ e ‘conhecimento gramatical’. Assim a escola reduziu a leitura como os demais componentes do ensino da língua materna, a um conhecimento, que chamaríamos ‘**escolar**’ da língua, a uma **tarefa escolar**, a um conhecimento **burocrático, sem relação com a vida fora da escola**. (DM 12, 1989) (grifos nossos)

É possível observar no enunciado que há uma responsabilização da escola por essa não-aprendizagem, por parte dos alunos, da leitura, cujo ensino acontece, de acordo com o enunciado, de maneira fragmentada, através de um trabalho improvisado e direcionando-se a finalidades que reduzem as atividades de leitura a práticas desprovidas de sentido que não o escolarizado. As referências às atividades de leitura realizadas na escola se fazem de modo a qualificar a tarefa escolar como um “**conhecimento que é burocrático e sem relação com a vida fora da escola**”, considerando-se que a função desempenhada pela escola seria a de neutralizar a literalidade de um texto, reduzindo sua complexidade.

Além disso, destaca-se também, na passagem em questão, a atualidade que se intenta imprimir às considerações realizadas em torno dos problemas do ensino da leitura na escola, de modo a situar a crise da leitura e do ensino como inerentes ao momento histórico e social de elaboração dos próprios enunciados.

Reconhecendo a ocorrência de uma crise na aprendizagem e no desenvolvimento das atividades de ensino de leitura realizadas na escola, encontra-se nos textos das dissertações a atribuição a essa instituição de principal agente para a superação da situação então vigente, de modo a transformarem-se as práticas de leitura realizadas em contexto escolar:

P-E 4: A **escola precisa adotar medidas saneadoras da ‘crise’ do ensino** que também tem afetado o campo da leitura, o que vem sendo detectado através do fraco desempenho do aluno-leitor (D 7, 1987). (grifos nossos)

No uso da expressão injuntiva – “A escola **precisa** adotar medidas saneadoras da crise” – observa-se o lugar de autoridade que se reserva à academia quando aponta o papel da escola em sua responsabilidade para superar a crise no ensino.

Observamos, assim, que os enunciados acima apresentados apontam para a relação entre uma crise do ensino de leitura e o fracasso escolar em geral, ao mesmo tempo em que culpabilizam a escola pelo fraco desempenho dos alunos e responsabilizam essa mesma instituição como a principal agente para a superação da crise.

#### 4.1.2. Representações negativas do ensino de leitura

Ao observar os textos das dissertações, percebemos que a utilização de expressões de cunho valorativo é recorrente para focalizar o ensino da leitura, o que se faz de modo a colocar em questão as possibilidades que haveria, de fato, na escola, para a alteração das condições de ensino e superação da crise supostamente em vigência:

P-E 5: Se a leitura é responsabilidade da escola, dessa **escola autoritária** e burocraticamente instituída, em situação de **penúria** e **decadência**, que a essa responsabilidade só pode responder na forma de arremedo, é possível e desejável nela ensinar a ler? (D2, 1984). (grifos nossos)

É possível perceber que o enunciado apresenta, a partir de um questionamento, a relação entre uma escola que é tida como *autoritária*, apontando-a como um espaço em que as relações acontecem de maneira *burocrática*, e o ensino de leitura que, de acordo com o texto, não aconteceria de modo satisfatório porque realizado em uma instituição que se encontraria em situação de penúria e decadência. Desse modo, colocam-se em questão as reais possibilidades de formação adequada oferecidas pelas atividades de leitura realizadas nessa instituição.

Assim, nos textos das dissertações, atribui-se o insucesso escolar ao inadequado tratamento que a leitura receberia por parte da escola, preocupada muito mais em atingir o objetivo específico das disciplinas do que em priorizar as atividades que envolvessem a leitura:

P-E 6: Toda essa dinamicidade do processo de leitura, no entanto, acaba, muitas vezes, ficando fora da escola, onde a **leitura** assume finalidades **imediatistas** e **utilitárias**, tais como: ler para fazer exercícios de interpretação, para estudar itens de conteúdos, para adquirir modelos de escrita, para gostar e se habituar, para conscientizar e politizar (D 8, 1987). (grifos nossos)

No enunciado, ao mesmo tempo em que é possível perceber a desqualificação das atividades de leitura pelas finalidades que lhe são atribuídas no contexto escolar, caracterizadas por **imediatistas** e **utilitárias**, aponta-se também que a leitura possui uma dinâmica que não é acolhida por essa instituição:

P-E 7: Embora surjam novas metodologias e haja preocupação com o ensino da leitura, a **ação escolar é falha e desmotivante** (D1, 1983). (grifos nossos)

De acordo com Adam (2008), o adjetivo situado após o substantivo é sempre focalizado, ou seja, seu sentido passa a ser bastante reforçado pela caracterização posterior. Assim, é possível perceber, nos enunciados acima, a ênfase que o uso dos adjetivos **falha e desmotivante** (P-E 7) e **imediatistas e utilitárias** (P-E 6) coloca sobre a caracterização destinada aos termos a que se referem, constituindo fortemente a referência negativa ao ensino de leitura na escola. Princípio semelhante pode ser observado na passagem a seguir:

P-E 8: Por inúmeras razões, dito e sentido por muita gente, existe uma **aguda crise** na capacidade de ler textos escritos. Apesar de alfabetizados, muitos jovens e adultos apresentam, hoje em dia, carência dessa habilidade básica. Somada com as deficiências também na capacidade de expressão verbal, estamos diante de um **quadro desalentador** no que diz respeito às habilidades comunicativas básicas (D 12, 1989). (grifos nossos)

No enunciado em questão, é possível perceber dois modos de emprego dos adjetivos. Quando aparece após o substantivo, na expressão “**quadro desalentador**”, contribui para reforçar o caráter negativo conferido ao contexto descrito, valoração que se intensifica quando do emprego do adjetivo em posição anterior ao substantivo, como na expressão “**aguda crise**”, em que a anteposição contribui para consolidação da perspectiva de negatividades com que se focaliza o objeto, ao mesmo tempo em que apresenta como dado, como já conhecido, o fato da crise – não se qualifica a crise para contribuir com a assunção de sua existência, mas parte-se do pressuposto de que, existindo, é possível medir sua intensidade.

Considerada a constatação da insuficiente formação escolar com que os alunos saíam das escolas, fazem-se referências, nos trabalhos observados, a atividades de leitura realizadas sem objetivos definidos, marcadas pela ausência de critérios na execução das atividades. De um modo geral, é possível perceber nos enunciados que, para os pesquisadores, a escola não proporcionaria condições para a preparação de leitores críticos. A partir da construção dessa imagem de falhas e insuficiências, são apresentadas então propostas para o ensino de leitura, fundamentadas em perspectivas teóricas específicas.

## 4.2. As propostas para o ensino de leitura

Uma das maneiras como se definem os objetos de pesquisa nas dissertações analisadas se faz com a apresentação de propostas para o ensino de leitura que se desenvolvem na sala de aula da escola básica (na época, do ensino de 1º e 2º graus). Tais propostas viriam em auxílio à situação identificada quanto ao ensino de leitura, de modo a oferecer subsídios que auxiliassem a superar a crise que então estaria em vigência.

Identificamos diferentes modos como os pesquisadores apresentam essas propostas: elas se apoiam em enunciados que destacam a importância do ensino de leitura; realizam-se a partir da análise de materiais didáticos utilizados para a leitura em sala de aula; por meio do diálogo com os documentos oficiais; e por meio da apresentação de teorias específicas, que fundamentariam adequadamente a prática de sala de aula. Esses diferentes modos são apresentados a seguir.

### 4.2.1. Representações positivas sobre o ensino de leitura

Em um sentido diverso ao que observamos quando tratamos da construção discursiva sobre a existência de uma *crise da leitura*, em que os pesquisadores enfatizam de modo negativo o ensino de leitura realizado na escola, ao apresentarem as suas propostas para o trabalho pedagógico, consideram a leitura de modo a destacar sua importância para o desenvolvimento pessoal do aluno-leitor, enfatizando o exercício da leitura para o desenvolvimento do gosto e do hábito de ler.

Nos textos das dissertações é possível encontrar enunciados que indicam uma relação positiva entre o ensino de leitura desenvolvido na escola e a prática de leitura como uma atividade social. No momento em que se apresentam as propostas, destaca-se a leitura como uma prática que consiste em uma forma pessoal de linguagem, que pode ser expressa como uma atividade que tem diversos graus de abrangência, proporcionando desde a *aquisição de conhecimentos* que contribuem para o *crescimento pessoal*, até a oferta de subsídios para a transformação da sociedade. Apontam, ainda, que a leitura constitui um instrumental que sustenta a construção e a aquisição do conhecimento, pois dela se aproveitam outras áreas do currículo escolar, que se utilizam dessa atividade para seus objetivos específicos.

Assim, é possível observar nos textos das dissertações que o ensino de leitura se define com base em suas diversas finalidades, caracterizando-se *como atividade de base para os estudos*, que, ao se desenvolver, proporciona a ampliação das possibilidades de ensino e de aprendizagem. Essa característica seria decorrente de o desenvolvimento da capacidade de leitura proporcionar tanto *o domínio completo do texto* quanto *a compreensão exata do conteúdo*.

Nas dissertações, defende-se, assim, a necessidade de o interesse pela leitura ser cultivado nas atividades desenvolvidas nas escolas, e que isso poderia ser feito pelo desenvolvimento do *hábito de ler*, que é visto, nos trabalhos analisados, como uma garantia de acesso à informação e de maior participação na sociedade moderna:

P-E 1: Daí a preocupação em analisar a leitura em sua abrangência: como **fator de desenvolvimento pessoal e profissional** como **despertar o interesse** e, conseqüentemente, **incutir o hábito de ler**. Importante verificar o aspecto pedagógico, a metodologia utilizada na escola e sua eficiência, a atuação do professor na vida intelectual do indivíduo (D 1 1983). (grifos nossos)

P-E 2: A leitura é um **fator essencial do processo educativo**. É o melhor procedimento que o aluno utiliza para **penetrar** no imenso campo de possibilidades que a **ciência e a cultura** lhe oferecem (D 11, 1988). (grifos nossos)

Nos enunciados acima, podemos reconhecer que o destaque aos aspectos positivos do ensino de leitura se faz com base em expressões que imprimem valor positivo à leitura, que colocam essa atividade ora como “**fator de desenvolvimento pessoal e profissional** e como uma atividade para a qual é necessário **despertar o interesse**” (P-E 1), ora como “**bem de indiscutível valor**”, elementos que sustentam a defesa de que as atividades de leitura realizadas nas escolas teriam como objetivo ampliar os conhecimentos em áreas diversas.

A leitura é considerada, assim, como uma atividade-meio para o desenvolvimento de outras atividades. É concebida uma atividade essencial não por si só, mas pelo que o seu exercício possibilita quanto ao desenvolvimento de outras habilidades, principalmente as relacionadas à comunicação escrita.

A apresentação das propostas para o ensino de leitura pauta-se, então, pela necessidade de transformar em objetivo central do processo de aprendizagem uma atividade que continuamente corre o risco de ser considerada algo corriqueiro do cotidiano escolar. Nesse sentido, observa-se nos trabalhos analisados que a associação do ensino de leitura à formação do gosto ou ao desenvolvimento do hábito de ler se faz relacionada ao apontamento da

necessidade da leitura literária, defendendo-se, ainda, que o exercício dessa leitura deve ter caráter de regularidade e de fruição na escola.

Ao considerar a leitura como instrumento a partir do qual seria possível penetrar no campo da ciência e da cultura, aponta-se para a necessidade de *formação do leitor* desde o início de sua escolarização. Tal formação seria feita com base na escolha de textos e temas que estivessem presentes na realidade dos alunos, de modo que, ao interagir com o texto pela leitura, pudesse ser apurado o senso crítico, motivando o leitor para a avaliação da realidade e de si mesmo.

A caracterização positiva do ensino de leitura, característica do momento em que os pesquisadores apresentam suas propostas para o ensino, faz-se de modo a conduzir o percurso argumentativo para a defesa de novas possibilidades, de metodologias inovadoras e de uma perspectiva de mudança, que, segundo observamos, coloca-se como necessária em um contexto caracterizado como de **crise da leitura e do ensino**. Partem desse contexto de crise e de novas possibilidades ao ensino de leitura os materiais didáticos e os documentos oficiais que apresentam orientações ao ensino de leitura, os quais são tomados como objeto de discussão nos trabalhos de pesquisa observados, para, com base nesses materiais e documentos, criticar a situação vigente e propor alternativas para a solução dos problemas apontados.

#### **4.2.2. A análise de materiais didáticos e o diálogo com documentos oficiais**

Nas dissertações que compõem o *corpus* do presente trabalho, encontram-se referências a manuais didáticos e a documentos curriculares oficiais para o ensino de língua portuguesa. Essas referências se fazem em trabalhos de análise dos materiais utilizados para leitura em sala de aula e em tentativas de compreender de que modo se estabelece (caso se estabeleça) o diálogo entre o ensino de leitura realizado na escola e o que é proposto nos documentos curriculares oficiais.

De maneira geral, o tipo de abordagem que as dissertações apresentam ao analisar os manuais didáticos remete ao reconhecimento da relevância do texto didático nas atividades de leitura, apontando que os manuais utilizados para o ensino da leitura na escola apresentam-se em geral como o único recurso disponível para promover o exercício da leitura na instituição

escolar. É possível perceber, ainda, que as proposições de mudança no ensino da leitura passam também pelo tratamento dos modos de utilização desses materiais:

P-E 3: O texto literário funciona, neste contexto didático, como suporte de uma **leitura parafrástica**, identificada ao **reconhecimento dos sentidos atribuídos ao texto literário pelos autores do manual**, de acordo com suas preocupações reprodutoras de conteúdos ‘aparentes’, ora reprodutoras de tensões formais responsáveis pelo prosseguimento das lições (D 5, 1986). (grifos nossos)

O enunciado acima é parte do relato de pesquisa realizada em sala de aula da 6ª série do 1º grau, de escola pública, em que se observaram quais os textos componentes dos livros didáticos utilizados no contexto investigado. A finalidade principal da pesquisa seria a de compreender de que modo os elementos de coesão, presentes nos textos, interfeririam na compreensão desses por parte dos alunos-leitores. De suas observações, o pesquisador concluiu que a leitura de textos de livros didáticos repercutiria no tipo de leitura realizada a partir desse material, entendendo que, se a leitura ficasse restrita apenas ao livro didático, poderia ser conduzida de maneira fragmentada. Em decorrência de suas conclusões, apresenta como sugestão a orientação de que a escola deveria estar atenta à escolha e à abordagem dos textos utilizados nas atividades escolares, tendo em vista garantir o desenvolvimento satisfatório das habilidades de leitura.

Conforme consta no relato de pesquisa observado, o trabalho com a leitura em sala de aula não teria sido observado em seus aspectos de conteúdo e de forma, o que teria levado o pesquisador a apontar como necessário, no trabalho com o manual didático, o reconhecimento dos elementos de coesão e as estratégias de argumentação utilizadas para organizar os textos que constam nesse manual.

Questão semelhante quanto ao direcionamento das práticas de leitura que decorrem do próprio trabalho de didatização, operado sobre os textos apropriados para compor o livro didático, encontra-se na passagem a seguir:

P-E 4: Para não cansar o aluno e facilitar a organização das aulas pelo professor, os textos não podem ser longos. Por esse critério, **é difícil encontrar um texto integral nesses livros e o autor lança mão de fragmentos e adaptações**. O fragmento e a adaptação já são uma leitura do autor que fez o ‘corte’ ou a ‘tradução’ do texto. (D8, 1987) (grifos nossos)

O enunciado acima integra uma dissertação em que se analisa a presença do texto literário no contexto didático, na perspectiva de compreender de que modo acontece a passagem do que é considerado literatura no meio acadêmico para o que é ensinado como



literatura na escola. Ao analisar os manuais didáticos do 2º grau (atual Ensino Médio), o pesquisador aponta para finalidades específicas da leitura em contexto de ensino, pois o manual didático orientaria para uma interpretação pré-determinada do que seria lido, induzindo a uma leitura que se restringiria ao “**reconhecimento dos sentidos que seriam atribuídos ao texto literário pelos autores do manual**”.

Essa restrição dos sentidos se relacionaria à questão do valor social da leitura e de seu lugar estratégico para a transformação social e política, por sua relação direta com interesses econômicos e com a posição que as políticas públicas para o ensino assumiriam nesse momento histórico. Apresentando como tema central de suas proposições a relação entre leitura, literatura e escolarização, o trabalho de pesquisa em observação apresenta elementos que são considerados fatores fundamentais para se compreender as condições do ensino de leitura na escola, dentre os quais destaca a “indústria cultural” do livro didático, que, sob o argumento de proporcionar a oferta material da leitura, acabaria por abrir espaços para a iniciativa privada defender seus interesses ao ocupar espaços deixados pelo poder público. Nesse processo, questões metodológicas relativas ao ensino do português e, principalmente, à relação entre leitura, literatura e o processo de escolarização de ambos, ficariam submetidas a interesses mercadológicos.

Na pesquisa em questão, a abordagem a respeito da literatura funciona como ponto de partida e fio condutor da análise, fundamentando-se na premissa de o termo literário designar *algo vivo e que está em constante transformação*. Desse modo, ao institucionalizar os processos de leitura e escrita, baseando-se em uma concepção de língua forjada por interesses econômicos de mercado, a escola se tornaria um espaço de atuação das ideologias conservadoras, que impediriam os efeitos que poderia ter para a transformação social o ensino de leitura baseada na literatura.

Nessa dissertação, considera-se a leitura presente no livro didático como um trabalho já definido por quem se responsabilizou pela produção do material, o que restringiria as possibilidades interpretativas a se desenvolverem em sala de aula. Análise semelhante se encontra na passagem a seguir:

P-E 5: A impressão que se tem ao **analisar as atividades de leitura dos livros didáticos**, é a de que a interpretação de um certo texto é aquela por ser ela a única que o texto permite, ou seja, o **livro didático inflige sua própria interpretação de texto aos leitores**, apresentando-a como única interpretação autorizada pelo texto (D 9, 1988). (grifos nossos)

Na pesquisa em questão, considera-se que existem três elementos envolvidos nas atividades de leitura escolar: os guias e propostas curriculares de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo; os livros didáticos de Língua Portuguesa; e as fichas de leitura presentes nos livros paradidáticos.

Nesse sentido, é possível observar que o livro didático é apontado nos trabalhos de pesquisa observados como o principal instrumento para a promoção do contato do aluno com a leitura na escola. Descrevem o livro didático como instrumento didático que determinaria a má qualidade do ensino de escrita e de leitura na escola por apresentar textos superficiais, que não contribuiriam para desenvolver os processos de compreensão, e por utilizar exercícios de interpretação como pretexto para o ensino de gramática. Assim, as análises feitas dos materiais didáticos levariam à conclusão de que as leituras realizadas através desses materiais são caracterizadas pela fragmentação e conduziriam a uma leitura única, imposta pelo material.

Após identificar as *imagens* de literatura presentes em três manuais didáticos do 2º grau, o pesquisador aponta para dificuldades no desenvolvimento de uma prática livre da leitura de literatura no contexto escolar, que se caracterizaria pela fragmentação presente nos manuais e pela precariedade da apreensão conceitual do fenômeno literário por parte dos alunos. A respeito dos manuais didáticos, o pesquisador enfatiza que os manuais se mostrariam como *arremedos* ou *caricaturas* tanto das propostas curriculares oficiais como das teorias literárias a que essas propostas recorrem.

Assim, apresentam-se análises a respeito do diálogo entre as atividades de ensino de leitura na escola e o modo como proposto pelas orientações curriculares oficiais para o ensino de Língua Portuguesa:

P-E 6: Estes aspectos nos levam a interpretar tal **Proposta como uma tentativa de orientar o ensino de leitura no 2º grau em uma direção acadêmica**, ou seja, para uma abordagem do fenômeno literário estruturalmente semelhante a que se faz, ou se pretende fazer na universidade (D 5, 1986). (grifos nossos)

No enunciado acima, é possível observar o reconhecimento da Proposta Curricular como documento oficial que de fato poderia orientar o ensino de leitura no 2º grau, destacando que a Proposta se fundamentaria nos conhecimentos advindos da academia para fundamentar uma orientação ao ensino de literatura. Entretanto, essa mesma autoridade, que seria proveniente da relação com o acadêmico e com o oficial, seria utilizada para respaldar os modelos didáticos oferecidos na escola pelo livro didático:

P-E 7: **Consolidar o modelo de livro didático**, o qual, para não deixar dúvidas quanto à sua intenção de contribuir para a reforma do ensino, traz o aval das autoridades, com a observação: **‘De acordo com os Guias Curriculares do Estado de São Paulo’** (D 8, 1987). (grifos nossos)

Em P-E 7<sup>14</sup>, tematiza-se o diálogo entre os materiais que são utilizados para o desenvolvimento da leitura na escola e os documentos oficiais que trazem as diretrizes para o ensino de leitura. Os trabalhos de pesquisa observados indicam a forte influência que teriam os documentos oficiais na legitimação de determinadas práticas escolares. Já na passagem a seguir, criticam-se os próprios documentos de referência:

P-E 8: Este guia procurava modificar uma situação já estabelecida em que apenas a linguagem escrita e a leitura é que eram valorizadas. Acreditamos também que talvez **uma maior reflexão sobre leitura não fosse possível num guia curricular que toma a oração como unidade lingüística básica e, não, o texto** (D 9, 1988). (grifos nossos)

Assim, enquanto nos enunciados P-E 6 e P-E 7 observa-se a tendência a uma apreciação dos documentos oficiais como diretriz ao trabalho em sala de aula, em P-E 8 há o apontamento das limitações que se encontrariam nos próprios documentos oficiais em função da base teórica em que se sustentariam, conforme observamos na passagem em destaque: “uma maior reflexão sobre leitura não fosse possível num guia curricular que toma a oração como unidade lingüística básica e, não, o texto”.

De acordo com o que se encontra na dissertação em questão (D 9), o *Guia curricular de Língua Portuguesa* e a *Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau* (ambas do Estado de São Paulo), surgiram em um contexto de reestruturação do ensino, de modo a garantir a continuidade do processo de organização curricular do ensino de 1º e 2º graus. É apresentada, neste trabalho, descrição de cada um dos documentos que o pesquisador observou (o *Guia Curricular da Língua Portuguesa*, de 1975; a *Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau*, de 1978; e a *Proposta Curricular para o 1º grau*, de 1987), no tocante à questão da leitura. Para esse pesquisador, os Guias trazem uma visão conservadora da leitura, porque consideram o texto como detentor dos significados, sendo *ler* simplesmente retirar “corretamente”, do texto, os significados. Outra questão apontada pelo

<sup>14</sup> A dissertação em que se encontra P-E 7 apresenta uma apreciação a respeito dos *Guias Curriculares do Estado de São Paulo*, de 1975, que, de acordo com a autora, baseavam-se, no caso de Comunicação e Expressão, em teorias lingüísticas centradas no estruturalismo, trazendo uma concepção de língua enquanto algo pronto e acabado. Destaca ainda que tanto à leitura como à literatura são associados objetivos que retratam atitudes de reprodução frente ao texto, possibilitando o estabelecimento de normas que reorientarão essa atividade no contexto escolar.

pesquisador é que, uma vez que os Guias trazem a oração como unidade linguística básica, não seria possível esperar algo mais interessante enquanto proposta para o ensino da leitura.

Nos enunciados aqui apresentados, podemos reconhecer que a constituição do ensino da leitura como objeto de pesquisas ocorreu a partir de referências a discursos advindos de uma instância que organiza e institui modelos e referências, no caso, as propostas e os guias curriculares, e uma instância que as cumpre, com a realização da atividade de leitura na sala de aula com base na utilização de manuais didáticos. Os guias e as propostas curriculares, assim, ainda que se apresentassem como subsídios ao trabalho do professor, funcionariam, de fato, como legitimadores de perspectivas teóricas e de práticas que não teriam ressonância nas condições de trabalho na escola.

Os trabalhos de pesquisa observados apontam, então, alternativas para diminuir a distância entre as posições teóricas elaboradas na academia e as práticas da sala de aula. Como parte do processo de constituição do ensino de leitura enquanto objeto de pesquisa, encontra-se a elaboração de propostas ao ensino de leitura, fundamentadas em perspectivas teóricas específicas, como será discutido a seguir.

#### **4.2.3. Propostas de ensino de leitura baseadas em teorias específicas**

Como já mencionado, ao propor mudanças para o ensino de leitura, as pesquisas observadas refletem o contexto em que foram elaboradas, mas também indicam o lugar institucional de onde os pesquisadores partem para elaborar seus enunciados, ou seja, a academia. Como visto, nos trabalhos que compõem o *corpus* da presente pesquisa, indica-se como objetivo geral das investigações a formalização e a apresentação de propostas para o ensino da leitura. Para isso, seus autores fazem uso de referenciais teóricos específicos, conforme os considerem os mais adequados para fundamentar o processo de mudança que se julgava necessário nas práticas de ensino.

Ao observar os textos das dissertações, notamos que as propostas relativas ao ensino de leitura aparecem, nesses textos, em dois momentos: na parte destinada à apresentação dos objetivos das pesquisas; e nas considerações finais, momento em que são retomadas as finalidades da pesquisa e em que são apresentadas as conclusões a que chegaram seus pesquisadores. Identificamos três diferentes modos de apresentação das propostas de ensino

nas dissertações, que se organizam em torno de determinados temas: como *prática de conscientização*; como *exercício de crítica*; e como *questão de estruturação curricular*.

#### **4.2.3.1. Propostas que apresentam o ensino da leitura como *prática de conscientização***

Um dos modos como tematizado o ensino de leitura nas dissertações analisadas é o que considera que esse ensino deva se fazer enquanto prática de conscientização. É característico dos trabalhos que compõem esse conjunto de pesquisas, por exemplo, a opção em utilizar, para a realização da pesquisa, textos jornalísticos sobre temas relativos ao processo de democratização do Brasil. A seguir, serão apresentados dados produzidos a partir de uma dissertação representativa do modo em questão, trabalho que afirma ter essa concepção de leitura como finalidade principal em seu objetivo e em sua fundamentação teórica.

Essa dissertação apresenta como finalidade pesquisa uma proposta para o ensino de leitura que possui como objetivo principal conferir *uma função e uma sistematização à atividade da leitura escolar*, tendo em vista que o(a) pesquisador(a) que a realiza considera que o ensino da leitura na escola é dificultado pela falta de orientação para a prática leitora na escola de 1º e 2º graus. As atividades de formação do leitor se fariam sem critérios, sem objetivos, o que ocasionaria uma insuficiente formação intelectual e social dos egressos da escolarização básica.

A fim de caracterizar o contexto de formação de leitores, a proposta para o ensino de leitura que se encontra no trabalho em observação parte das expectativas, colhidas junto aos alunos do 2º grau (Ensino Médio), a respeito do que pensam ser atividades de leitura na escola para esse nível de ensino.

A partir de duas questões feitas aos alunos — *Ler é importante? Por que?* — o(a) pesquisador(a) observa que a leitura seria vista, pelos alunos entrevistados, como elemento de enriquecimento e formação intelectual; como fator de desenvolvimento da criatividade e da capacidade de análise e crítica; como elemento de formação moral, de lazer e de entretenimento; como recurso para o enriquecimento do vocabulário. A partir desses dados, a pesquisa se coloca então com o objetivo de levar ao cotidiano escolar o que teria sido desenvolvido em discussões acadêmicas sobre ensino:

P-E 9: **Propugnamos, para a leitura escolar, como alternativa** àquelas duas posturas, **uma participação educador-educando dialógica e conscientizadora baseada nos princípios pedagógicos de Paulo Freire**. Podemos dizer que este trabalho é uma tentativa de tornar-se um elo de ligação entre certas teorias e propostas pedagógicas, psicológicas e linguísticas – ou aspectos delas – e sua aplicação do trabalho cotidiano, concreto do professor, quanto à atividade de leitura” (D 4, 1986). (grifos nossos)

Ao orientar sua pesquisa para a elaboração de sugestões, o pesquisador parte do princípio de que para apresentar propostas ao ensino seria necessário compreender a leitura como um processo que envolve elementos **psicológicos, pedagógicos e linguísticos**. Considerando-se esses elementos, o ensino da leitura deveria se orientar para uma prática que oferecesse subsídios aos alunos-leitores de modo a lhes possibilitar compreender a realidade em que vivessem. O ponto de partida para a elaboração da proposta, de acordo com o(a) pesquisador(a), foi a busca por relacionar uma bibliografia para conscientização dos alunos sobre *a realidade brasileira*, um conjunto de textos a serem utilizados nas atividades a se desenvolverem em sala de aula. Para conseguir reunir essa bibliografia, o(a) pesquisador(a) recorreu a *vários intelectuais do país*, solicitando que indicassem cerca de cinquenta obras cuja leitura pudesse conscientizar os alunos a respeito da realidade brasileira<sup>15</sup>.

Na passagem acima reproduzida, é possível perceber que a proposta apresentada na dissertação se fundamenta nos princípios pedagógicos que pretendem promover o ensino de leitura com base na ênfase em seus aspectos dialógicos. Nos fundamentos teóricos para a elaboração da proposta de ensino da leitura que compõe a dissertação em análise, ocupa lugar central a pedagogia de Paulo Freire, tomada como opção filosófica e metodológica para a idealização da proposta de leitura que visaria, acima de tudo, a conscientizar os alunos para a transformação social.

Utilizando-se dos princípios básicos da pedagogia de Paulo Freire, o texto da dissertação defende que a relação entre educadores e educandos se estabeleça de modo que ambos possam se apropriar dos saberes produzidos no processo de ensino e de aprendizagem. Desse modo, seria garantida a tomada de consciência da realidade e a perspectiva de atuação nessa realidade. As sugestões fornecidas pelo trabalho se pautam pela opção em fazer com que os educandos sejam atuantes no processo educativo, o que se faria com base no diálogo crítico estabelecido entre educadores e educandos. Nesse sentido, os momentos de decisão se fariam com a participação de todos, considerando-se o nível de experiência, o nível de

---

<sup>15</sup> Desse modo, uma extensa bibliografia aparece na dissertação como obras que foram indicadas por intelectuais de diferentes áreas de conhecimento e que sugerem o modo de conhecer a realidade brasileira. Dentre as pessoas que fizeram indicações para a referida bibliografia estão os professores Florestan Fernandes, João Cruz da Costa, Alfredo Bosi, Antônio Cândido e o jurista Dalmo de Abreu Dallari.

desenvolvimento dos educandos, com o objetivo de que esses pudessem apropriar-se de modo crítico do conhecimento e que tivessem por princípio básico questionar e criticar o conhecimento e a realidade.

A metodologia de ensino que sustenta a proposta didática no trabalho, como já referido, orienta-se pela pedagogia de Paulo Freire, e, de acordo com o texto, poderia ser resumida da seguinte forma: “o educando deve junto com o educador ser sujeito do processo educacional e a atividade de leitura deve ser uma atividade problematizadora, envolvendo a realidade social dos alunos” (D4, 1986, p.78). Para o desenvolvimento dessa proposta são sugeridos alguns passos necessários à realização da atividade de leitura — tais considerações são dirigidas de modo específico ao professor:

- Preparar-se para usar o texto, a partir da leitura, da identificação das idéias principais, determinando os objetivos da leitura, planejando atividades que complementem a leitura;
- Preparar o aluno para a atividade, expondo os objetivos e os métodos do trabalho, realizar e avaliar a atividade (D4, 1986, p. 82)

Evidencia-se, na passagem acima, a orientação para que o trabalho em sala de aula se realize de modo a sempre serem explícitos os objetivos e a organização das atividades a se realizarem. Esse caráter de explicitude seria a contraparte metodológica da perspectiva segundo a qual se considera a leitura como uma atividade pedagógica que tem eminentemente uma finalidade social, sendo politicamente transformadora.

#### **4.2.3.2. Propostas fundamentadas na ideia de ensino de leitura como exercício de crítica**

Para caracterizar as propostas que abordam o ensino de leitura como exercício de crítica, apresentaremos passagens das dissertações que ilustrem como se compreendem, nesses trabalhos, os modos como deveriam se desenvolver as atividades em sala de aula.

A primeira dissertação aqui observada apresenta dentre seus objetivos o de investigar quais os “fatores que contribuem para a ocorrência de uma leitura crítica” (D 6, 1987, p.10). A pesquisa se detém em situações reais de sala de aula, a fim de “possibilitar a captação do processo particular de interação verbal através da leitura crítica” (D6, 1987, p. 08). Seu objetivo, a partir do que se observa no contexto investigado, seria o de “**proporcionar subsídios** para a pesquisa Linguística e para o ensino da leitura” (P-E 10).

A investigação apresenta-se, assim, com a finalidade de contribuir tanto com as pesquisas que se desenvolvem na academia e que têm como foco a Linguística, de modo a investigar as relações entre as correntes teóricas e o ensino de leitura que se desenvolve na escola; quanto com a prática de sala de aula. O objetivo da pesquisa aponta para duas direções, a acadêmica e a pedagógica, que se inter-relacionam em função de serem consideradas a partir de uma base comum para seu desenvolvimento: o contexto de ensino.

Para atingir tal objetivo, a abordagem teórica fundamenta-se na noção de interação verbal associada à necessidade de se formarem leitores críticos. A discussão em torno de aspectos filosóficos, psicolinguísticos e sócio-históricos, faz-se então a partir do que se produziu sobre o tema nos estudos da linguagem.

Apresentam-se como resultados alcançados com a referida pesquisa a articulação entre as características individuais e as posições sócio-históricas que regulam essas características, pois se considera que, ao propor um ensino de leitura para a formação de leitores críticos, é necessário levar em conta os reflexos dessa articulação no linguístico:

P-E 11: Os **resultados desta pesquisa** mostraram que algumas características individuais e a posição sócio-histórica de cada leitor refletem-se no linguístico, através dos diferentes graus do aprofundamento dialético das relações de sentido (D 6, 1987). (grifos nossos)

A leitura crítica é apresentada pelo(a) pesquisador(a) como um processo que se desenvolve sobre a tensão dialética que se instaura no momento de realização da leitura, pois para que a compreensão aconteça, a leitura deveria se fundar no confronto entre os sentidos dados ao texto pelo autor e os sentidos captados pelo leitor.

A leitura crítica é concebida como uma habilidade que depende de um trabalho realizado na interação do individual com o social, ou seja, na realização da leitura, é necessário que se exerça a capacidade do leitor para conferir relevância a certos fatores de significação do texto em função da situação em que a leitura se realiza.

Parte-se, assim, do princípio de que a inter-relação entre contexto situacional e usos da linguagem abre caminhos para várias possibilidades de significação e produção de sentidos, não se restringindo essas possibilidades de produção, em situações de leitura, apenas aos aspectos referentes ao texto e ao leitor, pois estariam relacionadas, principalmente, à posição sócio-histórica e ideológica do leitor. Assim, o desenvolvimento da leitura crítica se faria relacionado à ampliação do grau de consciência que seria desenvolvido pelos sujeitos ao



trabalharem aspectos associados à relação pensamento–linguagem e à relação linguagem-sociedade.

Objetivo semelhante se observa em outra dissertação, cujo objetivo é o de elaborar uma proposta para o ensino de leitura, destinada a alunos de 5ª a 8ª séries (atual 6º a 9º ano), “tendo em vista, a formação do leitor crítico e amadurecido”. O trabalho em sala de aula envolveria mais diretamente o “aspecto argumentativo presente nos materiais utilizados para leitura de modo a desenvolver o hábito de ler em seu sentido mais amplo, considerando-se como componentes da leitura aspectos que incluem desde a intencionalidade do autor, até os argumentos implícitos presentes nos textos”. O objetivo seria o de:

P-E 12: **Formalizar uma proposta para o ensino de leitura**, visando à formação do leitor crítico e amadurecido que deve desvelar o texto, associar idéias, apresentar seu posicionamento crítico diante das idéias veiculadas por ele, dialogar com professor, colegas, texto e autor, recriar o texto através da possibilidade de várias leituras, produzir novos textos (D 10, 1988). (grifos nossos)

Ao apresentar sua proposta, o(a) pesquisador(a) justifica a opção teórica escolhida com base no fato de que, com sua aplicação, seria possível que o ensino de leitura conseguisse atingir mais facilmente a finalidade de formar o leitor maduro e crítico, num processo contínuo e gradativo que precisaria ser iniciado desde as primeiras séries do 1º grau, considerando-se em cada etapa de escolarização o nível de compreensão dos alunos-leitores.

Sugere, então, que a abordagem do texto para leitura se fizesse baseada em duas perspectivas teóricas distintas: a Linguística Textual e a Semântica Argumentativa. O trabalho de leitura poderia ser concebido, assim, como se desenvolvendo em duas fases distintas: uma de *compreensão* e outra de *interpretação*. Para elaborar a proposta em questão, teriam sido considerados o nível de escolaridade dos alunos e a evolução gradativa das dificuldades apresentadas por eles durante as atividades, dificuldades que se originariam da falta de hábito do aluno em se preocupar com elementos argumentativos no processo de leitura.

Em outro trabalho observado, em que também se aborda o ensino de leitura a partir de uma perspectiva crítica, busca-se apontar possíveis soluções para o ensino da leitura. Apresenta-se como uma reação à crise da leitura instaurada nas escolas brasileiras e considera a necessidade de redimensionamento das atividades de leitura que acontecem na escola. Coloca como finalidade da pesquisa o seguinte objetivo:

P-E 13: **Elaborar uma proposta de ensino de leitura**, na qual o estudo do texto possibilite a formação desse leitor, que deve não só buscar o significado pretendido pelo autor, reagindo, questionando, enfim, apreciando com criticidade,

posicionando-se diante das idéias veiculadas pelo texto, mas também considerar a mensagem escrita como a possibilidade para a reflexão e recriação, levando à produção de novas leituras, revelando o caráter libertador do ato de ler, em que o leitor se conscientiza de que é importante compreender e associar os novos conhecimentos adquiridos através do texto ao seu conhecimento de mundo, ampliando-os, como também assumir, perante o texto, uma atitude crítica (D 11 1988). (grifos nossos)

Na passagem acima, observa-se que o ensino de leitura é considerado como tendo diferentes funções, seja para possibilitar o estudo de texto, seja para ampliar a compreensão leitora que se desenvolve pela reflexão e pela recriação, tendo em vista assumir uma atitude crítica diante do texto. Compreendendo que o ensino de leitura é um fator essencial do processo educativo, defende-se, na pesquisa em questão, a importância do ensino de leitura como um modo de se desenvolver a capacidade de relacionar um texto lido a outros, o que deveria se fazer segundo o que sustentaria a base teórica que fundamenta a proposta em questão: os estudos da Linguística Textual e da Semântica Argumentativa.

Assim, ao apresentar uma proposta para o desenvolvimento da leitura crítica na escola, são mobilizados, nas dissertações, elementos teóricos da área dos estudos da linguagem, com base nos quais se fundamentam as propostas ao ensino de leitura que se desenvolveriam na escola básica como alternativa para as então existentes, consideradas as responsáveis pela crise (que então existiria no ensino) da leitura.

#### **4.2.3.3. A tematização de questões curriculares e a elaboração de propostas de ensino de leitura**

A relação entre o ensino de leitura e a formação de leitores aparece no *corpus* em um conjunto de trabalhos que se assemelham por tratar essa temática em sua relação com questões de estruturação curricular e organização disciplinar.

Um trabalho representativo desse conjunto é uma dissertação que apresenta como uma de suas finalidades específicas a elaboração de um programa de ensino voltado para a formação de leitores, a ser aplicado de modo experimental em uma única turma da 5ª série do 1º grau em uma escola pública. A justificativa para a realização desse projeto seria que a leitura na escola constituiria um dos principais eixos do processo educativo, e, como tal, teria relação direta com o fracasso escolar. Desse modo, seria necessário que se dedicasse maior atenção a essa atividade nas ações pedagógicas em contexto escolar. Considerando a

formação de leitores como uma das principais metas a serem alcançadas na escola, o objetivo da referida pesquisa seria o de:

**P-E 15: Elaborar e experimentar um projeto pedagógico que possa desencadear ou acelerar o processo de formação de leitores,** na 5ª série do 1º grau, como subsídio a professores de Língua Portuguesa interessados em desenvolver estratégias curriculares na área da leitura (D 12, 1989). (grifos nossos)

O estabelecimento de novas estratégias curriculares na área da leitura, tendo em vista a formação do leitor, assentar-se-ia na proposição de um novo projeto pedagógico, que orientaria o desenvolvimento de atividades para a consolidação de atitudes leitoras entre os alunos, o que poderia se fazer como complemento do processo de aprendizagem da leitura que se deu durante todo o processo de alfabetização,

Pressuposto que orienta a concepção e a execução do projeto, considera-se o *contexto escolar* como principal fator para o desenvolvimento de atividades de leitura, na medida em que se possibilitaria ampliar a entrada na escola das diferentes práticas sociais que envolvessem a leitura. Outro fator a se considerar seria o relativo à *estrutura do currículo escolar de 1º grau e seus efeitos para a formação do leitor*, dado que seria necessário estabelecer continuidade entre o processo de alfabetização e as séries posteriores ao período reservado a esse processo.

Tais mudanças envolveriam a revisão das concepções de linguagem e de ensino, que então estariam vigentes, segundo as quais a língua seria entendida como instrumento de comunicação, e as atividades didáticas cujo objetivo seria capacitar os alunos a utilizar esse instrumento.

As *concepções em torno da leitura* se alterariam, portanto, de modo a garantir que se considerasse de fato a importância do ato de ler, na vida dos alunos, e de modo a se elaborar uma metodologia para o ensino da leitura que fosse além da concepção de que ler como decodificação do texto.

Partindo de uma perspectiva discursiva, observamos nos documentos que compõem o *corpus* da presente pesquisa um modo de organização recorrente no que se refere ao trabalho de constituição do ensino de leitura em objeto de investigações acadêmicas: para esse trabalho, os pesquisadores partiram de subsídios produzidos na academia, que se associaram, por sua vez, a elementos próprios ao discurso pedagógico e ao discurso oficial, presentes no momento histórico em que elaboraram as dissertações analisadas.

As discussões em torno das condições de leitura na escola básica, bem como a formulação de propostas para que se alterassem essas condições, interrelacionam-se com os modos como percebida a função do ensino da leitura em contexto escolar, enfatizando-se sua importância para a vida em sociedade, tanto no que se refere à formação do aluno em suas competências enquanto leitor quanto no que se refere à necessidade de formar cidadãos críticos que atuassem ativamente para a transformação das condições sociais e políticas então vigentes.

Tematiza-se, ainda, nos trabalhos observados, a possibilidade de diálogo entre o pedagógico e o oficial de modo a se elaborarem materiais didáticos adequados à necessidade de uma prática de sala de aula formativa e transformadora. Apontam-se, nesse sentido, questões relativas aos modos como a elaboração de materiais didáticos se relacionariam com problemas de mercado e com o que seria proposto em documentos oficiais de referência curricular para o ensino básico.

Ao apresentarem como finalidade das pesquisas a elaboração de propostas didáticas, as pesquisas colocam em diálogo diferentes vozes que tratam sobre o ensino de leitura, advindas de trabalhos acadêmicos fundamentados em perspectivas teóricas diversas. É possível, assim, tratar-se de questões relacionadas a *instâncias individuais e a instâncias sociais*, conforme se fundamentem as discussões em torno de concepções de linguagem, de conhecimento e de ensino relacionadas mais diretamente a aspectos cognitivos, ou mais diretamente a aspectos sociais.

No mesmo sentido, a elaboração de propostas didáticas possibilita aos pesquisadores tematizarem as condições então existentes de ensino de leitura em sala de aula, o que se realizou com base em análises de materiais didáticos e de práticas de leitura realizadas na escola. Desse lugar, foi possível então avaliar as contribuições e os problemas decorrentes do uso de livros didáticos e do modo como esses apresentariam textos para leitura, e, dentre esses, os literários.

Dos resultados das discussões em torno dos problemas encontrados nas práticas de sala de aula, propuseram-se, então, possibilidades outras de se realizar o trabalho de formação de leitores na escolarização básica. A proposta de alternativas se realizou então com o movimento do pesquisador em seu trabalho de apropriação de subsídios teóricos, que, agenciados, fundamentaram a proposição de práticas de leitura consideradas satisfatórias para a constituição de um ensino de fato democrático e transformador.

O ensino de leitura se constitui assim em objeto de pesquisas acadêmicas em um processo em que, ao detectar-se a existência de uma crise, observam-se suas causas e efeitos

em contexto escolar, para, em seguida, buscarem-se subsídios em produções acadêmicas de modo a que fossem propostas soluções para os problemas encontrados.

### **4.3. A interlocução com o professor da escola básica**

Nos textos das dissertações, outro elemento que pode ser reconhecido e contribui para compreender de que modo o ensino de leitura se constitui como objeto nessas pesquisas relaciona-se ao fato de os textos apontarem o professor da escola básica como principal destinatário dos saberes elaborados na academia.

Identificamos enunciados que apontam para uma relação entre o enunciador (pesquisadores) e seu co-enunciador, os professores que trabalham na escola de 1º e 2º graus, apresentando uma *imagem* desse professor como a de alguém que teria necessidade da oferta de subsídios para seu trabalho. Encontraram-se também enunciados que apontam para uma responsabilização do professor quanto ao desenvolvimento de atividades de leitura que se fizessem satisfatórias, reconhecendo-se assim a necessidade de capacitação e de formação desses professores.

Diferentemente dos modos como localizados os enunciados sobre a crise da leitura e sobre a apresentação de propostas ao ensino da leitura, que se encontram em partes específicas nos textos das dissertações (nas partes referentes à delimitação do objeto, à definição de objetivos e à apresentação dos resultados da pesquisa), os enunciados que indicam o professor como o principal interlocutor dessas propostas estão inscritos em partes diversas dos textos, o que parece ser um indicativo de que o professor do ensino básico é um leitor de fato projetado pelos trabalhos acadêmicos em questão, que, a princípio, teriam como destinatários mais usuais os pares, na academia.

A seguir, serão apresentados os modos como o professor do ensino básico é construído enquanto destinatário projetado nas dissertações em análise. Em um primeiro momento, será observado o modo como construída a representação discursiva do professor e, em seguida, as atribuições de responsabilização ao professor no trabalho com a leitura em contexto de ensino.

### 4.3.1. A representação discursiva do professor

Observando-se os textos das dissertações, é possível encontrar referências à figura do professor da escola básica em diferentes momentos dos trabalhos, em uma construção em que se posiciona o professor como um dos principais interlocutores das propostas sugeridas e apresentadas pelos pesquisadores. Desse modo, a referência se faz seja com a construção de uma representação discursiva<sup>16</sup> da figura do professor, em que esse é tematizado nas discussões em torno do ensino; seja dividindo com ele, nos enunciados, a responsabilidade pelo ensino da leitura. Quando não apenas tema das discussões, o professor assume a posição de sujeito que participaria do diálogo instaurado. A passagem abaixo reproduzida é representativa do trabalho de construção de uma imagem do professor tomado enquanto tema de discussões:

P-E 1: Se há **uma minoria** de professores de Língua Portuguesa **que tenta mudar** os procedimentos didáticos, há, por outro lado, **os acomodados** com a situação; outros **insatisfeitos**, às vezes **amedrontados com as mudanças** que são urgentes e necessárias. A formação que receberam baseava-se em conceitos que necessitam de reformulação para se atingir os objetivos reais do ensino. **E na realidade**, podemos concluir que **a maioria desconhece novos procedimentos para o ensino de leitura**, muitas vezes, por não conseguirem aperfeiçoar-se por falta de condições (D7, 1987). (grifos nossos)

No enunciado acima, a representação discursiva do professor é feita utilizando-se de modalizações que indicam quantidade – **Se há uma minoria [...] que tenta mudar, a maioria desconhece novos procedimentos para o ensino de leitura** – separando-se os professores que se preocupam com as atividades de leitura, com base em novas perspectivas de ensino, dos professores que não desenvolveriam de modo adequado as atividades de leitura. Assim, é possível observar, no enunciado, uma caracterização negativa da figura do professor no que se refere ao seu trabalho com atividades de leitura: **acomodado com a situação, insatisfeito e amedrontado com as mudanças**.

A essa representação negativa, associa-se outra que projeta a necessidade de que o professor tenha formação condizente, em qualidade, com o grau de responsabilidade que possuiria em seu trabalho de formação de leitores:

---

<sup>16</sup> De acordo com o que considera Adam (2008), uma representação discursiva é um elemento que pretende dar a entender que a linguagem faz referência e que todo texto é uma proposição de mundo que requer do interpretante uma atividade semelhante de (re)construção dessa proposição de mundo, ou seja, a partir do qual o enunciador faz referências ao mundo, às palavras a respeito de sua própria enunciação ou de seus co-enunciadores.

P-E 2: **O professor ocupa lugar de prestígio na formação do aluno e na tarefa pedagógica.** É ele que, com suas características individuais, incentiva, motiva, desperta, o interesse, o espírito de pesquisa e baliza as aulas de leitura. Necessário, de conseguinte, **professores capazes, criativos, ornados de boa formação profissional e preocupados com sua atuação.** São, numa palavra, **os responsáveis diretos pelo sucesso do ensino de leitura.** (D 1, 1983). (grifos nossos)

Em P-E 2, podemos observar uma construção enunciativa, em torno da figura do professor, que se faz com o objetivo de responsabilizá-lo pelo trabalho com a leitura, o que exigiria, por conseguinte, que tivesse uma boa formação. Na primeira parte do enunciado - **O professor ocupa lugar de prestígio na formação do aluno e na tarefa pedagógica** – é possível perceber que a caracterização do trabalho do professor se dá de modo diretamente relacionado ao trabalho que desenvolve nas atividades de sala de aula. A elaboração em torno de uma responsabilização do professor continua no decorrer do enunciado, com a predicação em torno de como deveria se fazer a figura do professor, assentada em características positivas – **capazes, criativos, ornados de boa formação profissional e preocupados com a sua situação.**

Entre a caracterização negativa e a caracterização positiva, insere-se a necessidade de mudanças nas práticas de sala de aula, e, portanto, na formação do próprio professor. Constrói-se, assim, nas pesquisas que tematizam o ensino de leitura na escola, a imagem de uma situação de defasagem, situação que precisaria ser alterada com a oferta de saberes ao professor. Elabora-se, desse modo, o contexto necessário para que se desenvolva a atividade dos pesquisadores de oferecerem alternativas ao trabalho do professor, o que se faz por meio da elaboração de propostas didáticas fundamentadas em perspectivas teóricas específicas.

Outro elemento que compõe esse contexto, e justifica a necessidade de que se apresentem propostas a serem desenvolvidas na escola básica, é o apontamento das condições de trabalho do professor, considerado vítima das difíceis condições do ensino de 1º e 2º graus, condições essas que estariam associadas à situação de desvalorização em que se encontraria a profissão do magistério:

P-E 3: No entanto, embora **eu reconheça** o grande significado dos ‘mecanismos intra-escolares’ na explicação dos problemas dessa natureza, **sei também** que o professor, **figura que personifica esses mecanismos, é mais vítima do que culpado por essa situação,** porque não se pode ignorar a cadeia de alienações a que foi duramente submetido (D 2, 1984). (grifos nossos)

P-E 4: Da mesma forma e pelos mesmos motivos, assistimos todos, nesse período, a um **processo de desvalorização dos profissionais do ensino** que tiveram uma perda salarial da ordem de 238,8% entre os anos de 1964 a 1983. **Mal**

**remunerados, impedidos de se organizar enquanto categoria, por serem cassados os seus direitos de reunião e de luta e por serem obrigados a correr de escola em escola, atolando-se de aulas.** Premiados com uma ‘modernização’ dos currículos e programas das suas disciplinas, mas impedidos de estudar e atualizar-se, **estes professores não podem carregar nas costas o ônus dessa crise geral.** (D 2, 1984) (grifos nossos)

É possível perceber, nesses enunciados, uma suposta tentativa de se estabelecer uma divisão da responsabilidade enunciativa entre o(a) pesquisador(a) da dissertação e seu possível co-enunciador (o professor de 1º e 2º graus), pois, como se observa em P-E 3, o enunciador compreenderia os efeitos decorrentes da situação que descreve, de que o professor seria **mais vítima do que culpado**. A imagem que se constrói desse profissional, no entanto, é a de quem necessita de elementos para que se alterem as condições de alienação a que foi submetido em seu processo de formação. Assim, o professor é projetado como aquele que necessita de subsídios, os quais se oferecerão nos trabalhos que têm no professor um destinatário projetado.

Movimento semelhante se observa em P-E 4, em que também se aponta para a situação do professor como reflexo de uma situação mais geral do ensino. Nessa passagem, é possível perceber a tentativa, por parte do pesquisador, de se mostrar compreensivo quanto à situação do professor em relação às condições que encontra para desempenhar o que lhe exige sua profissão. Dessa compreensão decorre a necessidade de não deixar que o professor assumira sozinho a responsabilidade por colocar em prática aquilo que as proposições curriculares mais modernas lhe pediriam. É nesse contexto que as pesquisas sobre ensino de leitura se inseririam, elaborando e oferecendo ao professor alternativas para serem desenvolvidas em sala de aula. Esse objetivo é explicitado na passagem a seguir:

P-E 5: Devo reiterar que este trabalho não visa à busca de soluções globais sistemáticas nem governamentais, mas sim ao **auxílio ao professor no seu planejamento na sala de aula**, no seu trabalho concreto em relação à atividade de leitura, **cujá implementação depende apenas da sua opção pedagógica e política** [...] <sup>17</sup>.(grifos nossos)

De acordo com o trabalho acima mencionado, seria necessário ao professor estar atento e consciente para o fato de que as atividades de leitura envolvem a observação tanto dos níveis das operações mentais dos alunos como do aspecto epistemológico no processo de assimilação de novos conhecimentos. Apresenta-se, então, uma série de princípios gerais que

---

<sup>17</sup> Destaca-se, no que se refere à projeção do professor como leitor das dissertações produzidas no período, o que afirma o autor do trabalho em questão, em nota de rodapé: “Este fato faz do educador o meu leitor hipotético e é a ele que me dirijo durante todo o texto” (D 4, 1986).



serviriam como parâmetro para a compreensão da discussão teórica realizada na dissertação e como regra a ser seguida para a aplicação da proposta de ensino nela fundamentada<sup>18</sup>.

Assim, apresentam-se as propostas para o ensino da leitura, oferecendo-as como auxílio a esse professor que necessita fazer escolhas de caráter pedagógico e de caráter político.

A referência ao professor passa, portanto, tanto pelo aspecto pedagógico, pelas situações relativas ao ensino de leitura na sala de aula, como pelo aspecto político, no que diz respeito à organização profissional em torno de melhores condições de trabalho, e, ainda, pelo aspecto relativo à legislação educacional e à relação com documentos oficiais de referência curricular:

P-E 6: Uma consequência do isolamento que tem caracterizado as várias instâncias do sistema escolar brasileiro é que o **suposto interlocutor de uma Proposta<sup>19</sup> deste tipo, o professor de 2º grau**, acaba transformando-se em seu **mero receptor**, ou talvez nem isso, já que seus níveis de expectativa, suas condições de trabalho, sua diversidade de formação e de clientela, são aparentemente desconsiderados no processo de elaboração de orientações que, paradoxalmente, devem nortear-lhe a conduta profissional. (D 5, 1986)

O trabalho em questão procura distanciar-se do modo como supostamente os documentos oficiais se dirigiriam ao professor, o que se percebe, durante a leitura do documento, na preocupação constante em explicitar conceitos, em relativizá-los, aproximando-os de um direcionamento para a prática e evidenciando seu fundamento em conhecimentos produzidos na academia. O objetivo parece ser o de garantir que o professor do 2º grau tivesse acesso ao conjunto de critérios, valores e métodos que a ele deveria ter sido oferecido em sua formação inicial, no curso de Letras. Para tanto, seria necessário, antes, caracterizar esse professor, reconhecendo quais os saberes que têm a sua disposição.

Os saberes à disposição do professor do ensino básico são então utilizados como referenciais para se construir uma imagem desse profissional. A relação entre conhecimentos produzidos na Universidade e os conhecimentos que são apontados como conteúdos a serem ensinados em propostas oficiais de ensino é observada de modo a se conhecer quais as bases teóricas que fundamentariam a prática de sala de aula do professor:

<sup>18</sup> De acordo com o que é apontado no texto da dissertação, o professor precisaria “levantar um perfil das expectativas de leituras dos alunos, apontar a metodologia das atividades, mas envolver os alunos nesse processo; o professor deveria ainda dar abertura para a participação plena dos alunos, inclusive para a escolha do material a ser lido”; as atividades desenvolvidas deveriam ter objetivos claros, pois o ensino da leitura, por envolver aspectos psicológicos, pedagógicos e políticos, deveria ter como foco central o processo de conscientização dos alunos-leitores.

<sup>19</sup> A Proposta a que o enunciado se refere diz respeito ao documento da *Proposta Curricular para o 2º grau*, de 1978.

P-E 7: Supondo, portanto, que **um professor, ao ensinar leitura faça uso do Guia Curricular de Língua Portuguesa, de 1975, das Propostas Curriculares de 2º grau, de 1978, de livros didáticos de Língua Portuguesa ou de fichas de leitura,** presentes em alguns livros paradidáticos, **procuraremos analisar que bases teóricas orientam seu trabalho.** (D 9, 1988) (grifos nossos)

A referida dissertação aponta para a relação entre a mudança nas práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula e as mudanças propostas pelos documentos oficiais de referência curricular que orientam essas práticas. Evidencia-se, na pesquisa, que o conceito tradicional de leitura presente nos *Guias Curriculares de Língua Portuguesa*, de 1975, mais ligado às teorias de processamento da informação, precisaria ser substituído, uma vez que, sem mudança nos pressupostos teóricos, não poderia haver mudanças efetivas no ensino de leitura. Detectada a necessidade, justifica-se então a oferta de propostas de ensino por parte das pesquisas que se desenvolviam no período em questão.

A construção de uma imagem do professor do ensino básico se faz, assim, de modo a construir uma imagem de um destinatário projetado a quem se deveriam oferecer alternativas para o trabalho em sala de aula. A seguir, será observado o modo como se constitui o diálogo com esse professor.

#### 4.3.2. A formação do professor e sua responsabilização pelo ensino de leitura na escola

É possível perceber nos textos das dissertações que a referência ao professor se faz também de modo a relacionar sua formação com as possibilidades de desenvolvimento de atividades de leitura, ressaltando-se a responsabilidade desse profissional para a formação de leitores na escola:

P-E 8: Para tanto, é necessário que se supere a artificialidade que impregna o ensino de leitura, possibilitando o verdadeiro raciocínio e a reflexão, permitindo a análise crítica e a ação, **visando a estabelecer um novo rumo para o ensino em sala de aula. Sugere-se, para tanto, um relacionamento mais participante entre o professor e o aluno,** através da troca de experiência e um diálogo constante entre leitor/ texto/ autor (D 11, 1988). (grifos nossos)

Na passagem acima, observa-se a referência à necessidade de formação dos professores para o trabalho com a leitura, apresentando-se a relação entre professor e aluno como a base desse trabalho. Observa-se, nessas considerações, a predominância de

perspectiva de base sócio-interacionista, em que se propõe a necessidade do diálogo não apenas entre leitor, texto e autor, mas também entre professor e aluno.

O trabalho em sala de aula dependeria de formação suficiente do professor, de modo que pudesse atender às necessidades que verificasse junto aos alunos:

P-E 9: Diante do quadro, parece ser urgente **o preparo de professores para atender aos estudantes em suas dificuldades e necessidades no domínio da leitura**, em todos os estágios de escolaridade. Embora as diferenças individuais e criatividade variem e extrapolem os controles obtidos nas variações sistemáticas, é possível **oferecer sólida instrução em metodologia da leitura e tornar o professor apto para bem atuar**. (D 1, 1983) (grifos nossos)

Para o desenvolvimento satisfatório das atividades em sala de aula, o professor deveria ter **sólida instrução em metodologia da leitura**.

Ainda seguindo a perspectiva de base sócio-interacionista, nota-se, na passagem abaixo, que a formação crítica do leitor passaria pela formação crítica do próprio professor, o que lhe possibilitaria tomar criticamente sua própria prática:

P-E 10: Parece-me que **a saída coerente para o professor pode ser buscar uma ‘práxis’ compartilhada que lhe ofereça segurança e permita uma interferência crítica. Cabe ao educador romper com o estabelecido, propor a busca e apontar o avanço**, para além da dicotomia valorativa entre quantidade ou qualidade. Para isso, é preciso problematizar o conhecido, transformando-o num desafio que propicie a mobilidade (D 8, 1987). (grifos nossos)

A referência ao professor é feita, assim, não somente quando se aponta a necessidade de formação continuada do professor, mas também ao atribuir a ele a responsabilidade por ultrapassar os modos comuns e cotidianos de trabalho em sala de aula, buscando novos métodos de ensino, novas possibilidades para o ensino da leitura, de modo que pudesse realizar uma interferência crítica. É considerada responsabilidade do professor, então, preparar-se para desenvolver o trabalho com a leitura em sala de aula, de modo a promover transformações, dado que caberia **ao educador romper com o estabelecido**.

De acordo com a dissertação em análise, o “imobilismo do professor” frente ao trabalho com a leitura teria contribuído para que a formação do leitor acontecesse de modo equivocado, pois a atenção teria se voltado para a quantidade de leitura a se realizar em sala de aula. O(a) pesquisador(a) propõe então a necessidade de se deslocar da valorização da quantidade para a valorização da qualidade. Essa mudança de perspectiva pressuporia que o processo de aprendizagem dependeria diretamente da interferência crítica do professor.

Desse modo, seria importante evitar a trivialização no trabalho com a literatura, de modo a buscar, nas diversas possibilidades que a leitura apresenta, o rompimento com o que se encontra “totalmente desconhecido”, tomando como ponto de partida para o trabalho as leituras de preferência do aluno, a fim de garantir sua participação plena enquanto sujeito do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, seria importante, também, que o professor assumisse sua condição de leitor e de formador de leitores, interferindo criticamente nessa formação.

A necessidade de formação do professor chega às vezes ao ponto de associar, em um mesmo sujeito, a figura do professor e a figura do pesquisador, como se pode observar na passagem a seguir:

**P-E 11: Caro professor de Língua Portuguesa de 1º grau, meu colega de trabalho.**

Estou convencido de que ler não é uma atividade como as outras, muito menos na escola. Poucas atividades como essa, têm tanto sentido, tem tanto a ver com a vida e as pessoas. **Isso é que me moveu a intercalar o avental do professor com os dados de uma pesquisa.** Foi sempre essa consideração: a de que a leitura como um dos eixos do processo escolar tanto pode ser um instrumento essencial na aprendizagem de outros conhecimentos como pode ser considerada pelo efeito que ela representa no desenvolvimento cognitivo do aluno e, portanto, em sua vida (D 12,1989).

Nessa passagem, é possível observar que a representação discursiva do professor se constrói em dois diferentes momentos. No primeiro momento, quando o(a) pesquisador(a) utiliza-se da expressão **Caro professor** para se dirigir a seu leitor, imprime-se uma diferenciação entre a posição ocupada pelo enunciador – um pesquisador – e a posição daquele a quem se dirige, o professor. Estaria assim garantida a identidade do enunciador em sua posição no interior da instituição acadêmica. Garantida essa identidade, em um segundo momento se constrói uma imagem de aproximação entre pesquisador e professor, aproximação estreita, visto que os papéis sociais aparecem associados a um mesmo sujeito – **Isso é que me moveu a intercalar o avental do professor com os dados de uma pesquisa.**

Com base nessa relação de estreita proximidade, o pesquisador dirige sua proposta didática ao professor, seu colega, considerado o principal interlocutor da pesquisa. Nesse momento, reafirma seus principais argumentos, principalmente no que se refere à necessidade de desenvolvimento de práticas específicas de leitura para a formação do leitor, propondo a realização de atividades de leitura, em momentos diferentes das aulas de Língua Portuguesa, e enfatizando a propriedade da metodologia desenvolvida na proposta pedagógica que oferece ao seu leitor.

De um modo geral, nas dissertações analisadas, apontou-se como elemento importante a ser considerado para uma proposta de leitura a função que o professor assume no processo de ensino e de aprendizagem. Uma afirmação recorrente foi a de que o despreparo desses profissionais dificulta a realização de propostas bem-sucedidas para a formação de leitores. Assim, em vários momentos, apontam os pesquisadores para a necessidade de formação dos professores.

A figura do professor aparece nos trabalhos associada a duas dimensões, uma de caráter pedagógico, outra de caráter político-social. Essas dimensões sustentam as reflexões realizadas em torno do trabalho do professor com a leitura, de modo a estabelecer como sendo desse profissional a responsabilização pelas atividades de formação de leitores, ainda que se considerem as condições adversas a que estariam sendo submetidos os docentes em seu trabalho.

Nesse sentido, os pesquisadores direcionam os objetivos de realização de suas investigações para a elaboração de propostas didáticas que pudessem auxiliar na solução dos problemas encontrados em contexto escolar. Suas pesquisas, na área da educação, investir-se-iam, assim, de relevância social.

Desse modo, seria possível levar à sociedade mais ampla os saberes produzidos na academia, uma vez que esses deveriam substituir as bases teóricas consideradas tradicionais, e fundamentar as propostas didáticas que se desenvolvessem de modo a transformar a realidade escolar.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, observamos os modos como o ensino de leitura se constitui em objeto de investigações acadêmicas. Partindo de uma perspectiva discursiva (MAINGUENEAU (2008); AUTHIER-REVUZ (2004)) para observar nas dissertações a constituição desse objeto, consideramos que o lugar a partir do qual o sujeito enuncia faz parte da constituição do discurso. Nesse sentido, iniciamos as análises observando os elementos que compõem o momento histórico e social em que ocorreu a elaboração das dissertações analisadas.

Assim, os elementos constituintes das dissertações foram tomados como base material para a produção de dados. A análise desses dados auxiliou para a caracterização de um momento histórico que seria marcado pela associação entre escolarização e as mudanças sociais e políticas que estavam ocorrendo na sociedade. Nesse sentido, a luta por transformações sociais e políticas influenciou diretamente os modos de se conceber os objetivos do ensino de leitura, e, portanto, orientaram a própria realização das pesquisas acadêmicas.

Nesse contexto, as dissertações apontam para um momento muito peculiar da constituição da Língua Portuguesa como disciplina curricular, quando a recorrência a saberes elaborados pelos estudos linguísticos possibilitou a constituição de novas perspectivas para se considerar a função da leitura na escola básica. Esse movimento de apropriação de saberes acadêmicos para que sejam propostas reestruturações disciplinares pode ser evidenciado também pelas propostas de ensino de língua portuguesa que se fizeram, nas dissertações produzidas no período, com vistas a oferecer alternativas para o trabalho do professor na sala de aula da escola básica.

As análises realizadas mostraram que as dissertações produzidas no período se organizam conforme um princípio comum, de modo a constituir o ensino de leitura em objeto: em primeiro lugar, identificam a *crise da leitura*, que estaria associada a uma *crise do ensino*; identificada a crise, buscam caracterizar as condições em que se realiza a formação de leitores na escola básica, com o que se detecta, então, a existência de um fracasso escolar, devido, em boa parte, ao emprego de metodologias de ensino inadequadas, porque fundamentadas em concepções de leitura e de ensino equivocadas. Construído esse contexto de base, são apresentadas proposta de ensino de leitura a serem desenvolvidas em sala de aula, em um processo em que são mobilizadas perspectivas teóricas elaboradas pelos estudos acadêmicos,

que se consideram adequadas, satisfatórias, para que se promovessem alterações nas práticas de ensino em contexto escolar.

Assim, as propostas para o ensino de leitura fundamentam-se em teorias específicas, com base em que se considera a leitura como prática de conscientização, como exercício de crítica ou como processo de desenvolvimento cognitivo.

A mudança nas práticas de ensino é concebida, portanto, como fator determinante para o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos e como possibilidade de transformação social e política da sociedade.

Nesse sentido, a questão da formação do professor é tematizada nas dissertações, em que dele se constrói uma representação que o caracteriza ora como responsável pela não-aprendizagem da leitura pelos alunos, ora como o principal responsável pelas mudanças a serem implementadas no ensino de leitura. Em um e outro caso, o professor ocupa posição decisiva das ações de formação, pelo que se afirma, nos trabalhos observados, a necessidade de formação desse professor para que possa desenvolver satisfatoriamente as atividades de leitura voltadas à formação do leitor. É a ele então, professor, que se dirigem, em última instância, as propostas de ensino elaboradas pelos pesquisadores e divulgadas em suas dissertações.

Assim, observa-se que há uma relação direta entre as propostas para o ensino de leitura e as abordagens teóricas que orientaram as atividades de pesquisa. Desse modo, nos trabalhos em que se assume uma abordagem social, apresentam-se propostas de ensino em que se considera a leitura como prática de conscientização, que teria efeitos sobre os modos de organização social desde que bem conduzida a formação dos leitores na escola. A leitura é concebida como um processo historicamente determinado.

Em relação às pesquisas que se fundamentam em perspectiva cognitiva para tratar do ensino de leitura, considera-se que o processo de interação entre leitor e autor é mediado pelo texto, compreendendo-se que, nesse processo, seriam acionados os conhecimentos de mundo e os conhecimentos textuais do leitor. A ampliação desses conhecimentos prévios seria a mais significativa consequência da aprendizagem que acontece na escola.

No que se refere à discussão em torno da necessidade de práticas formativas de leitores na escola, associadas a questões metodológicas e curriculares, aponta-se, nos textos observados, para a necessidade de conduzir as atividades de leitura utilizando-se de textos de qualidade, como os textos literários, de modo a oferecer aos alunos-leitores materiais que contribuam para a sua formação.

A organização de base das dissertações produzidas no período possibilita, portanto, que sejam agenciados subsídios teóricos, produzidos pela academia, de modo a responder a questões de ordem pedagógica (associada ou não a questões relacionadas a propostas oficiais para o ensino de língua portuguesa), política e social. As relações interdiscursivas que se estabelecem se fazem de maneira a possibilitar a remissão a outros discursos que não o acadêmico e a mobilizá-los para tomar o ensino de leitura como objeto de investigação.

Ao observar os motivos e os objetivos apontados nos textos das dissertações, percebemos que o ponto de partida dessas pesquisas está relacionado a uma preocupação com a leitura, muitas vezes relacionada à própria prática pedagógica do pesquisador enquanto professor do ensino básico, preocupação que é justificada com o levantamento de indícios que evidenciassem as dificuldades dos alunos com a prática da leitura, os problemas de formação dos professores e a qualidade dos materiais didáticos disponíveis na escola.

Nesse sentido, as pesquisas justificam-se tanto pelo critério de relevância científica como pelo critério de relevância social, uma vez que propuseram estudos que poderiam ser aplicáveis em contexto de ensino. Nesse sentido, foram de muita relevância para o período de reorganização e de consolidação dos cursos de pós-graduação, pois atenderam à necessidade que então se colocava de que as pesquisas desenvolvidas apresentassem uma utilidade social.

Para além das análises apresentadas, é importante considerar que, ao retirar as dissertações das prateleiras das bibliotecas (ou acessá-las no computador), buscamos observar esses textos com distanciamento - levando em conta que também escrevíamos uma dissertação - e, a partir de aspectos que consideramos como positivos, apontar elementos relevantes dessas pesquisas, reconhecendo que a observação desses textos nos possibilitou perceber a consistências de suas elaborações teóricas e a pertinência das análises sobre o ensino de leitura. Esperamos que este (nosso) trabalho também possa contribuir com os apontamentos e com os debates referentes às pesquisas sobre ensino de leitura.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS<sup>20</sup>

ADAM, Jean-Michel. **A Linguística Textual: Introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.

ANDRÉ, Marli & LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

\_\_\_\_\_. Dialogismo e divulgação científica. In: **Rua: Revista** do núcleo de desenvolvimento da criatividade. Campinas, Número 5, março 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 13 Ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

DOSSE, François. **História do estruturalismo: o campo do signo (1945-1966)**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: EDUSC, 2007.

EL FAR, Alessandra. **O livro e a leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

GADOTTI, Moacir. **O que é ler? (ou “Pedagogia da Leitura versus Pedagogia da Censura”)**. In: Anais do 2º COLE. Campinas, SP: UNICAMP, 1979.

GERALDI, João Wanderley, SILVA, Lilian Lopes Martin da, FIAD, Raquel Salek. Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. **Revista DELTA**, vol. 12, nº 2, 1996, p. 307-326.

GERMANO, José Wellington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos**. 2 ed. São Carlos: Editora Clara Luz, 2006.

---

<sup>20</sup> As referências bibliográficas estão organizadas do seguinte modo: as primeiras são referências das obras que foram utilizadas na realização desta pesquisa, seguida daquelas que por nós foram consultadas. Em seguida, são apresentadas referências a obras citadas nas dissertações analisadas, tais como foram encontradas na bibliografia consultada e, por fim, são referidas as dissertações que compõem o *corpus* de análise.

HALEWELL, Laurence. **O livro no Brasil: sua história.** Trad. Maria da Penha Vilalobo, Lolio Lourenço de Oliveira. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura Para a Leitura do Mundo.** 3 ed. São Paulo: Ática, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso.** Campinas, SP: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Gênese dos discursos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Análise de textos de comunicação.** Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e pesquisa.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação.** n. 14, maio-ago., 2000.

NOGUEIRA, Sandra Vidal. **O movimento de reestruturação dos programas de pós-graduação em educação nos anos 80: tendências e perspectivas.** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1997.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Leitura.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. (org.). **A leitura e os leitores.** São Paulo: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F. e HAKT, T (orgs.). **Por uma análise automática do discurso.** Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da UNICAMP, p. 61-105, 1990.

POSSENTI, Sírio. O “EU” no discurso do “OUTRO” Ou a subjetividade mostrada. In: **Alfa Revista de Lingüística.** São Paulo: UNESP, n. 39, 1995, p. 45-55.

SCHAPOCHNIK, Nelson. Cicatriz de origem: notas para uma historiografia da leitura no Brasil. IN: FILHO, Plínio Martins, TENORIO, Waldecy. **João Alexandre Barbosa: O Leitor Insone.** São Paulo: EDUSP, p. 367-387, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Uma análise de alguns instrumentos voltados ao estudo do comportamento de leitura. In: **Revista Ciência e Cultura**. v. 34, n. 7, jul. 1982, p. 928- 933.

\_\_\_\_\_. O enigma da leitura no Brasil: Afinal, quando começaremos a desvendá-los? In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 26, set., 1978, p. 89-91.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, p.155-177, 2002.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 2 ed. São Paulo: 1986.

WARDE, Mirian. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 73, 1990, p. 67-75.

ZILBERMAN, Regina. Ler ou Estudar: eis a questão? In: **Revista Leitura: Teoria e Prática**. Associação de Leitura do Brasil. n. 30. Dezembro. Campinas, SP: ALB, Porto Alegre: Mercado Aberto, (Ano 16), 1997, p. 21-26.

## **BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BIANCHETTI, Lucídio, FÁVERO, Osmar. História e histórias da pós-graduação em educação no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, n. 30, 2005, p. 3-6.

CHARTIER, Anne-Marie, HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura: 1880-1980**. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. 2 ed. São Paulo: Estação liberdade, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do Parecer CFE nº 977/65. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. n. 30, set-dez, 2005.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese?** 22ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FAZENDA, Ivani (org.). **Novos enfoques na pesquisa educacional**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Pesquisa em leitura**: um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

\_\_\_\_\_. Produção de conhecimentos sobre leitura. In: **Revista Leitura**: Teoria e Prática. Associação Brasileira de Leitura. n. 37. jul. Campinas, SP: ALB, Porto Alegre: Mercado Aberto, (Ano 20), 2001.

\_\_\_\_\_. É possível interrogar e escrever uma História da Leitura lendo apenas resumos de trabalhos acadêmicos? In: **Revista Leitura**: Teoria e Prática. Associação de Leitura do Brasil. n. 38. mar. Porto Alegre: Mercado Aberto, (Ano 20), 2002, p. 4-9.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GATTI, Bernadete. Pós-graduação e pesquisa em pós-graduação no Brasil, 1987-1981. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.44, fev. 1983, p. 3-17.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 11 ed. São Paulo: Pontes, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à Linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida. Temas e tramas na pós-graduação em educação. In: **Revista Educação e sociedade**. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade -CEDES, vol. 26, n. 93, set.-dez. (2005), p. 1134-1362.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A Formação da leitura no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. **A Leitura Rarefeita**: Leitura e Livro no Brasil. São Paulo: Ática, 2002.

MALDIDIÉ, Denise. Elementos para uma história da Análise do Discurso na França. In: ORLANDI, Eni. **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

\_\_\_\_\_. A inquietação do discurso. **(RE)ler Michel Pêcheux hoje**. Campinas: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad: Eni Orlandi, 2 ed. Campinas-SP: Pontes, 1997.

PIETRI, Émerson de. O discurso e as especificidades da materialidade textual. In: **Estudos Linguísticos**. XXXV, 2006, p. 718-726.

\_\_\_\_\_. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação V. 15, n. 43, jan.-abril, 2010.

POSSENTI, Sírio. Observações sobre o interdiscurso. In: **Revista Letras**. Curitiba, n. 61, especial, Editora UFPR, 2003, p. 253-269.

\_\_\_\_\_. Dez observações sobre a questão do sujeito. In: **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão (SC): Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Vol.3 número especial, 2003, p. 27-35.

\_\_\_\_\_. **Discurso, Estilo e Subjetividade**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

RIBEIRO, Maria Luisa. **História da Educação no Brasil: a organização escolar**. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez, 1984.

SUASSUNA, Lúvia. Cultura e Leitura. In: **Revista Leitura: Teoria e Prática**. Associação de Leitura do Brasil. n. 32. dez. Campinas, SP: ALB, Porto Alegre: Mercado Aberto, (Ano 17), 1998, p. 42-53.

WEBER, Silke. A produção recente na área da educação. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 81, maio, 1992, p. 22-32.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Universidade Federal nos anos 80: o jogo da política educacional**. Tese de doutorado. São Paulo: PUC-SP, 1990.

ZAMBONI, LÍlian Márcia Simões. A comunidade científica. **In: Cientistas, jornalistas e a divulgação científica: subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

## REFERÊNCIAS IDENTIFICADAS NO *CORPUS* DE ANÁLISE

AVERBUCK, Lígia Morrone, APPEL, Myrna Bier, SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Leitura: fatores que interferem na compreensão de textos no ensino de 1º grau. **In: Revista Leitura: Teoria e Prática**. Associação de Leitura do Brasil, n. 01, abril. Campinas, SP: ALB, Porto Alegre: Mercado Aberto (Ano 2), 1983, p. 26-39.

AVERBUCK, Lígia Morrone. Leitura e ideologia. **In: Revista Leitura: Teoria e Prática**. Associação de Leitura do Brasil, n. 2, out. Campinas, SP: ALB, Porto Alegre: Mercado Aberto (Ano 2), 1983, p. 11-15.

BORDINI, Maria da Glória. Uma metodologia alternativa para a leitura na escola. **In: Revista Leitura: Teoria e Prática**. Associação de Leitura do Brasil. n.3, jul. Campinas, SP: ALB, Porto Alegre: Mercado Aberto (Ano 3), 1984, p. 34-36.

CAVALCANTI, Marilda. Ensino de leitura: avaliação de compreensão de texto sem prática de leitura crítica? **In: Cadernos PUC: Ensino de Línguas**, PUC-SP: EDUC, 1984, p.105-116.

CHIAPPINI, Lígia M. Leite. **Invasão da Catedral** (Literatura e Ensino em debate). Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

DODERER, Klaus. A influência exercida pela literatura sobre os jovens. **In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. abr., 1977, p. 18-26.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1984.

GERALDI, João Wanderley. Possíveis alternativas para o ensino de língua portuguesa. **In: Revista da ANDE**. Ano 1, n. 4, 1982.

\_\_\_\_\_ Prática da leitura de textos na escola. In: **Revista Leitura: Teoria e Prática.** Associação de Leitura do Brasil. n. 03. jul. Campinas, SP: ALB, Porto Alegre: Mercado Aberto (Ano 3), 1984, p.25-33.

\_\_\_\_\_ Educação e Linguagem. In: **Revista Leitura: Teoria e Prática.** Associação Brasileira de Leitura. n. 13. dez. Campinas, SP: ALB, Porto Alegre: Mercado Aberto, (Ano 08), 1989, p. 37-39.

\_\_\_\_\_ **O texto na sala de aula:** leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

KATO, Mary. Estratégias em interpretação de sentenças e compreensão de textos. In: **Cadernos PUC.** Lingüística (Leitura), n. 16. São Paulo: Cortez, 1983, p.9-33.

\_\_\_\_\_ **O aprendizado da leitura.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KLEIMAN, Ângela. Diagnóstico de dificuldades na leitura: uma proposta de instrumento. In: **Cadernos PUC.** Lingüística, n. 16. São Paulo: Cortez, 1983, p.34-50.

\_\_\_\_\_ Leitura e legibilidade: reflexão sobre o texto didático. In: **Cadernos PUC.** Ensino de Línguas, n. 17. São Paulo: Cortez, 1984, p. 79-104.

\_\_\_\_\_ **Texto e Leitor:** aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 1989.  
MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. A Leitura escolarizada. In: **Revista Leitura: Teoria e Prática.** Associação Brasileira de Leitura. n. 11. dez. Campinas, SP: ALB, Porto Alegre: Mercado Aberto, (Ano 07), 1988, p. 15 – 21.

MEIRELLES, Cecília. **Problemas de literatura infantil.** São Paulo: Summus, 1979.

NEIS, Ignácio Antonio. A competência de leitura. In: **Letras de hoje.** Porto Alegre, v. 15, n. 2, 1982, p. 43-57.

ORLANDI, Eni. A Produção da leitura e suas condições. In: **Revista Leitura: Teoria e Prática.** Associação de Leitura do Brasil. n. 01. abr. Campinas, SP: ALB, Porto Alegre: Mercado Aberto (Ano 2), 1983, p. 20 - 25.

ORLANDI, Eni. As Histórias das Leituras. In: **Revista Leitura: Teoria e Prática/Associação de Leitura do Brasil.** n. 03. jul. Campinas, SP: ALB, Porto Alegre: Mercado Aberto, (Ano 03), 1984, p. 7-9.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PONDÉ, Glória Maria Fialho. Como despertar o prazer da leitura. In: **Revista Leitura: Teoria e Prática**. Associação de Leitura do Brasil, n. 01, abril, Campinas, SP: ALB, Porto Alegre: Mercado Aberto (Ano 2), 1983, p. 13-16.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e Realidade Brasileira**. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1983.

\_\_\_\_\_ **O ato de ler**: fundamentos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 1981.

\_\_\_\_\_ **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas, SP: Papyrus, 1986.

SOUSA, Marcondes Rosa. Ideologias no ensino de Português. In: **Revista em Aberto**. Brasília, ano 2, n. 12, jan., 1983, p. 23 – 29.

ZILBERMAN, Regina. Sociedade e democratização da leitura. In: **Revista Leitura: Teoria e Prática**. Associação Brasileira de Leitura. n. 01. abr. Campinas, SP: ALB, Porto Alegre: Mercado Aberto, (Ano 2), 1983, p. 06-12.

ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas para o professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

\_\_\_\_\_ **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global editora, 1982.

\_\_\_\_\_ SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura: Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

## REFERÊNCIAS DAS DISSERTAÇÕES QUE COMPÕEM O *CORPUS* DE ANÁLISE

AMARAL, Emilia. **Texto literário e contexto didático**: os (des) caminhos na formação do leitor. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, SP, 1986.



CASTRO, Sandra Maria Penteadó Ferreira. **O Ensino de Leitura como reflexo de teorias lingüísticas de leitura**: uma crítica. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, SP, 1988.

CASTRO, Maria Guadalupe de. **Em busca de fatores determinantes da leitura crítica**. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, São Paulo, 1987.

FERRAZZA, José Lourival. **Leitura e Consciência**: Princípios para uma leitura escolar pedagógica. Dissertação de Mestrado. USP. São Paulo, 1986.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, Literatura e Escola**: subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, SP, 1987.

REIS, Zélia Maria Fernandes dos. **A leitura compreensiva**. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, São Paulo, 1987.

RODRIGUES, José Luiz Pieroni. **Formação do leitor**: um projeto pedagógico para a sala de aula. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, São Paulo, 1989.

ROCHA, Iuta Lerche Vieira. **Leitura e formulação de textos didáticos**: investigação dos efeitos da coesão na compreensão de leitura. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1985.

SANT'ANA, Sueli. **Proposta para o ensino de leitura – 1º grau**. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, São Paulo, 1988.

SANTOS, Denise Grein. **Contribuição ao ensino de leitura**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1983.

SILVA, LÍlian Lopes Martins da. **A escolarização do leitor**: a didática de destruição da leitura. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas - SP, 1984.

TAVARES, Cacilda. **Ensino de leitura no 1º grau**: uma proposta sob o enfoque argumentativo. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, São Paulo, 1988.