

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS E EDUCAÇÃO

JOELSON SYDOR

**A SENSIBILIZAÇÃO À LEITURA EXERCIDA NA PRÁTICA DOCENTE
COMO SUPORTE NA FORMAÇÃO DO SUJEITO CRÍTICO.**

PONTA GROSSA
2011

JOELSON SYDOR

**A SENSIBILIZAÇÃO À LEITURA EXERCIDA NA PRÁTICA DOCENTE
COMO SUPORTE NA FORMAÇÃO DO SUJEITO CRÍTICO.**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito final para
obtenção do título de Licenciado em
Letras, Português/Inglês pela
Universidade Estadual de Ponta Grossa,
Orientadora: Prof^ª. Ms. Regina
Aparecida Messias Guilherme.

PONTA GROSSA
2011

FOLHA DE APROVAÇÃO

A SENSIBILIZAÇÃO À LEITURA EXERCIDA NA PRÁTICA DOCENTE COMO SUPORTE NA FORMAÇÃO DO SUJEITO CRÍTICO.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito final para obtenção do título de Licenciado em Letras, Português/Inglês pela Universidade Estadual de Ponta Grossa,

Prof^a. Ms. Regina Aparecida. Messias Guilherme
Mestre em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof^a Ms. Eliane Travensoli Parise Cruz
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Ms. Mabel de Bortoli
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Data de aprovação: ____/____/____

A primeira vez que vi Teresa
Achei que ela tinha pernas estúpidas
Achei também que a cara parecia uma
perna

Quando vi Teresa de novo
Achei que os olhos eram muito mais
velhos que o resto do corpo
(Os olhos nasceram e ficaram dez anos
esperando que o resto do corpo nascesse)

Da terceira vez não vi mais nada
Os céus se misturaram com a terra
E o espírito de Deus voltou a se mover
sobre a face das águas.

(Manuel Bandeira)

AGRADECIMENTOS

A todos os Professores do curso de Letras da UEPG que através de seus ensinamentos e, sobretudo, através de seus exemplos contribuíram na constituição deste trabalho.

Em especial a Professora Regina Aparecida Messias Guilherme que me orientou como verdadeira mestra.

A minha esposa, Fernanda de Melo Lino, que desde o início do curso me deu todo apoio e incentivo neste caminho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I	
1. CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NUMA PERSPECTIVA SOCIAL E CULTURAL DA LINGUAGEM.....	06
1.1 Identidade e diferença: uma possibilidade para estudos culturais.....	08
1.2 Modernidade: a escola e seus alunos, quem são?.....	12
1.3 O papel do Ensino Médio.....	14
1.4 Orientações Curriculares para o Ensino Médio.....	16
CAPÍTULO II	
2 A SENSIBILIZAÇÃO À LEITURA EXERCIDA NA PRÁTICA DOCENTE: UMA PERSPECTIVA PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NO ENSINO MÉDIO.....	18
2.1 Leitura e literatura como prática social: uma possibilidade pedagógica à sensibilização do leitor competente.....	21
2.2 A prática pedagógica multicultural no ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio.....	22
2.3 Leitura: uma questão linguística, pedagógica e social.....	24
CAPÍTULO III	
3. PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO SEMIÓTICA: RECORRÊNCIAS AO TEXTO VERBAL E NÃO VERBAL.....	27
3.1 Subsídios Semióticos.....	28
3.2 Análise do Discurso na prática educativa.....	32
3.3 Leitura à revelia da escola - leitura e mediação.....	34
CONCLUSÃO.....	37
REFERÊNCIAS.....	39

RESUMO

O presente trabalho busca trazer uma reflexão a respeito da formação do sujeito crítico através da leitura, coadunado com o papel do professor sensibilizador, tendo em vista as experiências vividas nas escolas durante os períodos de estágios Curriculares Supervisionados, por ocasião da nossa inserção acadêmica no decorrer do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês da UEPG de 2008 à 2011, no que diz respeito ao papel do Ensino Médio na formação do educando, dentro deste processo, apontamos os elementos de constituição de identidades, e as variadas formas de leitura tendo em vista a Semiótica e a análise do discurso como recorrência para reinterpretarmos a função da escola. O aporte teórico instaurado nesta pesquisa bibliográfica se pauta, entre outros autores, em: BAKHTIN (1990, 1997); CAGLIARI (1997); MAFRA (2003); ORLANDI (1996); SANTAELLA (2000); SILVA (1994, 2000) WOODWARD (2000). Ao longo da trajetória delineada nesta investigação perseguimos a hipótese de que se o professor não se constituir, permanentemente, um sujeito leitor para além do espaço de sala de aula, ele não vivenciará a leitura como prática linguística, pedagógica e social tal qual nos aponta ORLANDI (1996) e ainda, trará sobre si parte da responsabilidade da não formação de leitores competentes na fruição e descoberta do uso semiótico das linguagens. Esta hipótese se confirma a partir de nossas categorias de análise à luz da perspectiva Semiótica peirciana, bem como, do resultado deste estudo que nos leva a compreender que a Semiótica é ciência Interdisciplinar. Nesta Direção, esta investigação se compila à luz da sensibilização à leitura exercida na prática docente numa perspectiva para o ensino da Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio.

Palavras chave: Leitura. Língua Portuguesa. Semiótica. Sujeito Crítico. Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

A linguagem é o fator primordial nas relações humanas. Relacionamo-nos com o mundo através da linguagem. Através dela atribuímos e transmitimos sentidos. Basta pensarmos no desenvolvimento de uma criança que, a partir de sua interação com o mundo, desenvolve seu processo comunicativo construindo conceitos através de confrontações entre informações anteriores. Deste modo, quanto mais variada sua interação, maior sua capacidade de criar e remodelar ideias.

Esta interação se dá através de tudo que compõe seu círculo vivencial. Assim, se uma pessoa pertence a um espaço limitado de informações, terá pouca ferramenta em seu processo de desenvolvimento. Do mesmo modo, se uma pessoa está familiarizada a ouvir sempre o mesmo discurso, logo, assumirá este discurso limitando suas possibilidades de novas ideias.

Para Bakhtin¹ a linguagem possui um caráter social, e é na linguagem que o homem se reconhece humano e troca experiências, compreende a realidade em que está inserido e o seu papel como participante da sociedade (PARANÁ, 2007, p.12). Deste modo a linguagem, processo de troca interativa de informações, é elemento de constituição de sujeitos.

De acordo com Koch (2001, p. 13) a informação dada encontra-se já na consciência dos interlocutores, e servirá de ponto de apoio para a introdução de uma informação nova. Assim, o sujeito se constitui no mundo, conflitando seus conhecimentos com outros textos que podem concordar ou não com a ideia inicial do sujeito. Neste sentido, o texto é a opinião do autor que argumenta com a opinião do leitor.

O processo interativo ocorre entre indivíduos através de textos orais, e a partir do momento em que consideramos que tudo é texto, inferimos que o indivíduo começa a ler desde suas primeiras interações. Sendo o texto escrito uma representação das ideias, ou da fala, este serve como meio de interação, no qual o sujeito desenvolve sua

¹ Mikhail Bakhtin nascido em novembro de 1895, na cidade de Oriol, formou-se em letras clássicas e filologia na Universidade de Petrogado em 1918, é, estimam alguns, um dos maiores teóricos da literatura do século XX. Em *Tentativa de aplicação do método sociológico em linguística*, trata as relações entre linguagem e sociedade, colocado sob o signo da dialética do signo, enquanto efeito das estruturas sociais. Bakhtin se refere à palavra, como arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletimos conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem. (Bakhtin, 1997, p, 13, 14).

capacidade linguística e através de cada leitura cria conceitos novos e revê ideias já concebidas. Há que se considerar também, que os textos orais implicam em uma série de particularidades que constituem o texto, entonação de voz, pausas, hesitações, entre outras.

Do mesmo modo, a interação do sujeito ocorre através de textos não verbais, propagandas, signos, imagens. A capacidade do sujeito de ler as informações contidas em cada código o transforma em sujeito leitor, e a capacidade que ele possui de refletir sobre estas informações, o constituem sujeito crítico.

Por todas estas considerações iniciais, entendemos a leitura como processo primordial na relação do indivíduo com o mundo. Dado a isto, a leitura é atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos. Cagliari (1997, p. 148) diz que, se um aluno não se sair muito bem nas outras atividades, mas se formar um bom leitor, significa que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa. Se, porém, outro aluno tiver notas excelentes em tudo, mas não se tornar um bom leitor, sua formação será profundamente defeituosa.

Percebemos, deste modo, a escola como formadora do sujeito leitor e crítico. Formadora do sujeito que interage, “não com o texto, mas com o outro(s) sujeito(s)” (ORLANDI, 1996, p. 9). Orlandi citando Schaff diz que a relação se dá sempre entre homens mediada por objetos (como o texto).

Nesta direção, compomos nossa defesa da escola pública rumo à valorização do papel do professor junto ao trabalho com a leitura como fonte de significação para as aulas e vivências educativas em Língua Portuguesa e Literatura, em especial. Bem como das demais disciplinas do currículo escolar de toda a Educação Básica.

Se consideramos a escola como mediadora entre leitor e texto, é de se esperar que o aluno seja capaz de uma leitura autônoma quando conclui o Ensino Fundamental. Assim, quando ingressa no Ensino Médio espera-se que haja um aprofundamento de maneira mais crítica ante ao que foi estudado anteriormente.

Talvez a necessidade de conscientização de que o texto vai além de histórias contadas - de que leitura é linguagem e, deste modo, linguagem interacionista associada à juventude atual significa modernidade - implica em uma postura de sensibilização por parte do corpo docente perante o aluno.

Temos que entender que a capacidade de leitura é “arma de defesa”. Todos somos a todo o momento bombardeados por propagandas midiáticas - principalmente os

jovens - que emolduram identidades e as criam de acordo com seus interesses. Há que se entender que a capacidade de leitura extrapola o texto escrito, e isto, deve ser trabalhado.

Considerando esta perspectiva no que se refere à leitura, linguagem e docência na constituição do sujeito e partindo de observações ocorridas em estágios curriculares Supervisionados dentro do Curso de Licenciatura em Letras – por ocasião de nossa inserção nas escolas públicas – é que se instaura como resultado de um olhar acadêmico reflexivo sobre o valor do papel do professor na formação do sujeito leitor a partir do entendimento da leitura como fruição se constitui este trabalho.

Através das observações, e regências, em turmas do Ensino Médio – em uma escola da rede pública Estadual de ensino no Município de Ponta Grossa no Estado do Paraná no ano de 2010 – nasceu uma inquietação referente ao desinteresse demonstrado pelos alunos em relação à leitura, principalmente à leitura dos clássicos.

Com este trabalho, de caráter pedagógico-descritivo, num panorama qualitativo, apoiado em autores que já atuam neste tema, objetivamos destacar o papel do professor como sensibilizador do aluno leitor. Referenciar a construção de identidades relacionada à leitura. Apontar a leitura como elemento sociológico. A partir destes primeiros objetivos, temos como principal interesse, refletir sobre a formação do sujeito leitor e sua constituição no mundo, tendo a escola, sobretudo na fase do Ensino Médio, principal ponto de referência e fonte cultural do aluno.

Apoiado em BAKHTIN (1990, 1998), ORLANDI (1996), abordaremos a leitura como constituição do sujeito. Como aporte teórico na conceituação de identidade Tomaz Tadeu da Silva, Kathryn Woodward. No desenvolvimento do tema proposto será importante tratar a linguagem como formadora do sujeito e a relação da leitura no desenvolvimento da linguagem, além dos recursos textuais que estão presentes em vários espaços e que contribuem na constituição do sujeito, para isso trataremos da Semiótica de Pierce que constitui o estudo dos signos e suas implicações – tendo que a natureza humana tem a característica de ser racional, simbólica, abstrata, semiótica, linguística e assim por diante, como define Wiley (1996, p. 17); bem como a análise do discurso que conduz o leitor além daquilo que está no texto, de modo implícito e explícito. De modo mais contundente, obviamente, a sensibilização docente ao hábito da leitura é aspecto importante neste trabalho, pois o despertar do leitor competente é uma prática que deve ser permanente, e para se consolidar precisa ser percebida por parte dos

alunos como fruição, em que o prazer em ler é explicitado como expressão e comunicação de seus professores e familiares. Pois, ninguém pode influenciar a leitura se não lê com iniciativa consolidada.

Refletindo sobre estas considerações, o primeiro capítulo busca retratar a constituição do sujeito pela linguagem, quem é este sujeito? De que forma ele se constitui sujeito e em que mundo ele está inserido. Arelado a isto, a formação da identidade perante as representações, dentro de perspectivas modernas nas quais o jovem está inserido, buscando traçar um perfil destes jovens diante do consumismo ditado pelo mundo moderno, e dentro deste conceito de identidade, surge a possibilidade para tratarmos de assuntos culturais.

As crescentes mudanças tecnológicas – que exigem uma postura da escola, voltada para o mercado de trabalho visando preparar seus alunos para que sejam inseridos neste mercado e sejam “encaixados” em contextos sociais – passam a ser refletidas nas atuações da escola. Por isso, tentaremos apresentar o papel do Ensino Médio à luz da Lei 9.394/96, na formação de sujeitos.

Para melhor elucidação a respeito da leitura na formação do sujeito crítico, é importante destacar a leitura, e juntamente a Literatura, como prática social, abordando seu papel na constituição da sociedade. Demonstrando a quem se destinavam as obras literárias, sobretudo os clássicos, e deste modo, demonstrar a relação cultural com as classes privilegiadas. Neste caminho, tentaremos referenciar os clássicos como material de estudo, tendo que apenas as obras consagradas pela mídia não são suficientes na formação do leitor.

No capítulo dois, destacamos a prática pedagógica numa perspectiva do multiculturalismo, em que o discurso do professor deve ir além das fronteiras de representação. Neste sentido, a Literatura é campo fértil nesta prática. Para isto, falaremos brevemente sobre a pedagogia da comunicação, destacando que não é o objeto em si que deve ser considerado – livro, revista, televisão, cinema, entre outros – mas, a comunicação em si entre os sujeitos. Nesta linha de desenvolvimento destacamos as Orientações Curriculares para o Ensino Médio no que tange Língua Portuguesa e Literatura.

Reservamos para o terceiro capítulo as reflexões no campo da leitura, e sua relação com as práticas sociais. A semiótica como elemento importante na formação do

sujeito, tendo em vista as representações simbólicas que estão presentes no meio social, cultural, multimidiático, histórico, pedagógico e comunicacional.

CAPÍTULO I

1. CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NUMA PERSPECTIVA SOCIAL E CULTURAL DA LINGUAGEM

Dentro do processo de formação do sujeito está sua interação com o meio social. Neste sentido Ianni destaca:

A língua é, simultaneamente, produto e condição da vida social. Os trabalhos e os dias de uns e outros, indivíduos e coletividades, ao longo da história, propiciam a criação e a recriação de signos e significados, figuras e figurações, harmonias e cacofonias, monólogos e polifonias, sem os quais não existem nem as formas de sociabilidade nem a língua. O mesmo processo de produção e reprodução da vida social compreende a produção e reprodução das coisas, gentes e ideias, toda uma multiplicidade de signos e significados, transparências e opacidades, sonoridades e estridências (1999, p. 13).

Deste modo, a língua se transforma e transforma ao mesmo tempo, sendo que o sujeito faz parte deste processo e reflete as mutações da língua.

Todas as relações e interações sociais se dão pela linguagem. Para Bakhtin (1990) o sujeito se constitui como sujeito na medida em que interage com os outros. A partir desta interação, e troca discursiva, é que o sujeito vai se constituindo. Ou seja, o sujeito se completa e se constitui nas suas falas e nas falas dos outros. Neste sentido, Bakhtin ressalta que as palavras, expressas na linguagem, são tecidas a partir de ideologias:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações de caráter sociais em todos os domínios. É portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma qualidade ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar frases transitórias, mais íntimas mais efêmeras das mudanças sociais (1990, p. 41).

De acordo com Vasconcelos (2006) o dialogismo de Bakhtin se fundamenta na negação da possibilidade de conhecer o sujeito fora do discurso que ele produz. Para Bakhtin é inconcebível pensar o ser humano independente das relações que o ligam ao outro:

Não tomo consciência de mim mesmo senão através dos outros, é deles que eu recebo as palavras, as formas, a tonalidade que formam a primeira imagem de mim mesmo. Só me torno consciente de mim mesmo revelando-me para o outro, através do outro e com a ajuda do outro. (Bakhtin apud Vasconcelos, 2006, p. 208)

Por isso, quando falamos em constituição do sujeito, ou ainda, quando falamos na leitura como formadora de sujeitos críticos, pensamos, logo, nesta relação de troca discursiva entre sujeito e texto. Se o sujeito se constitui através do outro, logo um se torna reflexo do outro. Para Orlandi (1996), ao produzir a linguagem, o sujeito também se encontra nela reproduzido e, desse modo, acredita ser a única fonte de seu discurso, quando na realidade o que ele faz é retomar sentidos já existentes. Deste modo a leitura forma sujeitos, e de acordo com aquilo que é lido, novos sentidos são criados constituindo o sujeito de modo empírico.

Isto não significa dizer que o sujeito seja determinado apenas no discurso do outro, para Butler (apud, PARANÁ, 2000, p. 34) o sujeito se constitui em outros discursos, mas não implica em determinação. Esta constituição parte do pressuposto de que o sujeito tem o poder de determinar aquilo que ele expressa.

Afirmar que o sujeito é constituído não significa afirmar que ele é determinado; pelo contrário, o caráter constituído do sujeito é a própria pré-condição de sua agência.

Então como se define este sujeito locutor? Para Bakhtin se a palavra não pertence totalmente ao sujeito, cabe-lhe uma boa metade (Bakhtin, 1997, p. 11), contudo, mesmo esta metade é determinada por relação social.

Deixando de lado o fato de que a palavra, como signo, é extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis, a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais. A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.

Fundamentado em Bakhtin (1997) e pensando nas relações sociais como estruturas enunciativas, temos que toda fonte discursiva se origina a partir de discursos mais fortes. Silva (2000, p. 91) ressalta que o discurso é determinado por relações de poder, deste modo o sujeito se constitui a partir de discursos que implicam representação. Nesse contexto, a representação é concebida como sistema de significação.

É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. . Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação.

Silva (1994, p. 100) destaca que a modernidade tem tornado possível, e ao mesmo tempo necessária, a educação em massa de seres que são tanto objetificados quanto sujeitos, tanto produzidos como objetos de conhecimento a serem dominados quanto produzidos como sujeito que reificam e dominam.

É deste modo que ressaltamos a constituição do sujeito através da linguagem. Todo discurso é fruto de discursos pré-determinados, os determinantes destes discursos ocupam postos de poder. Ao mesmo tempo em que o sujeito se constitui, cria sua identidade. Assim, a linguagem a partir da leitura, permite ao aluno tomar posições reflexivas perante a sociedade e seus códigos, e possa participar de modo ativo como protagonista das ações coletivas.

Esta tomada de consciência implica em saber identificar como e por que determinadas práticas de linguagem, e, portanto, determinados usos da língua e de diferentes linguagens são historicamente legitimados, como também, poder transitar em meio a tais usos e práticas segundo demandas específicas que possam ter.

1.1 Identidade e diferença: uma possibilidade para estudos culturais

A identidade de um sujeito está ligada ao meio social em que este se desenvolve. As características culturais que são adotadas pelo sujeito tornam possível, deste modo, identificar a qual grupo ele pertence, e assim a leitura de seu perfil. Ou seja, os hábitos alimentares, vestimentas, músicas, corte de cabelo, são alguns estilos adotados por pessoas que se identificam com grupos que ditam estes modos. Por exemplo, um punk, a partir de seu estereótipo é possível traçar sua ideologia.

A noção de identidade, etimologicamente uma “mesmidade” [samenes], a qual poderia ser utilizada para nos referirmos à natureza humana de modo geral, é normalmente empregada de uma maneira mais específica (Giddens, 1991). Refere-se em geral a algumas qualidades que atuam a mais longo prazo, qualidades permanentes que, a despeito de sua importância, não são características da natureza humana enquanto tal. As identidades particularizam e nos possibilitam reconhecer indivíduos, categorias, grupos e tipos individuais,

Podem ser impostas do exterior, por meio de processos sociais, ou do interior, caso no qual são usualmente denominadas de auto conceitos [*self-concepts*]. Podem ainda implicar um hábito, em vários sentidos, incluindo o “habitus” de Pierre Bordieu (Bordieu, 1972/1977, p. 72). (as identidades, portanto, estão contidas nas qualidades dos selves” e de grupos de selves ²e se expressam neles (Wiley, 1996, p. 17).

De acordo com Kathryn Woodward (2000, p. 28), “As identidades são marcadas por meio da marcação da diferença”. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. Quando Bakhtin diz que é na linguagem que o sujeito se constitui, está afirmando que o discurso proferido por este sujeito é a representação daquilo que ele é. Mas o que esta afirmação tem a ver com o discurso de identidade e diferença?

A identidade depende da diferença. Para que duas coisas sejam distintas, e para que cada uma delas possua uma identidade, elas devem ser obrigatoriamente, diferentes. Se o sujeito é constituído através da linguagem, esta linguagem se presume diferente do discurso proferido por outro sujeito. Deste modo, as identidades são construídas dentro de discursos históricos, como ressalta Woodward:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma identidade em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna (2000, p. 32)

Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 48) diz que “a identidade e a diferença são resultados de produção simbólica e discursiva”. A identidade é relação social que está sujeita a vetores de força. Travaglia a respeito das determinações discursivas ressalta:

...os processos de significação são estabelecidos em cada sociedade, no correr da sua história, constituindo regularidades significativas concretizadas em recursos linguísticos (que são regularidades linguístico-discursivas) de tal modo que o que dizemos, os recursos da língua que utilizamos significam não o que queremos, mas aquilo que está fixado pelas leis discursivas (pelo discurso) que eles signifiquem (2000, p. 68).

² “Utilizo a palavra *self* simplesmente para significar um ser humano, pessoa, indivíduo ou agente. Palavras menos comuns que significam aproximadamente a mesma coisa são, ego, ator e sujeito.” (Wiley, 1996, p. 17).

Sendo então o discurso reflexo de algo já definido, o entendemos como elemento definidor de identidade, a partir do momento em que se impõe um discurso, está se criando uma identidade através de elementos mais fortes. Portanto, identidade e diferença são conceitos inseparáveis.

Isto pode ser percebido em discursos culturais que buscam criar grupos identitários, instaurando um processo simbólico que situa o indivíduo em um grupo distinto e o identifica como sujeito pertencente, ou não, a este meio simbólico. Daí a força do discurso. A força do discurso proferido, se mais forte que o contra discurso, inevitavelmente sobressairá o mais “fraco”, assim o “fraco” acaba incorporando o discurso “forte” e tomando posse de uma nova ideia. Este passa então a ser o seu discurso, e a sua identidade. Para Vasconcelos a formação do sujeito é intrínseca ao discurso, citando Orlandi, destaca:

O sujeito do discurso não é mais do que uma posição social, predefinida pela estrutura da sociedade, que se define nas formações discursivas, estabelecidos os limites entre o dizível e o indizível, segundo as ideologias que surgem do lugar social de que falam (1996,p.28).

Para Orlandi (1996) ao produzir a linguagem, o sujeito também se encontra nela reproduzido e, desse modo, acredita ser a única fonte de seu discurso, quando na realidade o que ele faz é retomar sentidos já preexistentes.

Referente às questões de representação, relacionado ao que diz Silva (2000) sobre o poder de representar Lufti (1998, p. 134) destaca que a linguagem serve como ferramenta de manipulação quando atinge o leitor desatento. Pois devido a seu caráter ambíguo, as ideias chegam como simples mensagens, deste modo é necessário que haja leitura crítica em cada elemento carregado de significado. Ao mesmo tempo em que estes elementos manipulam, obstruem a capacidade do sujeito de se tornar crítico.

Ao pensarmos a linguagem, em suas mediações e considerando que na sociedade é que nasce e se transforma esse traço cultural, a ideia de representação, atravessando a linguagem, torna-se intrigante, pois vivemos hoje em um mundo povoado de Representações que, pelo seu caráter ambíguo, são vividas como não representações, manipulando a vida, obstruindo o conhecimento.

A constituição do sujeito, ligada à identidade, está relacionada a discursos de poder e determinação. Por isso, Silva (2000) destaca que, questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão

suporte e sustentação. Por isso vemos a leitura como forma de questionamento e, ao mesmo tempo uma possibilidade de estudos culturais, tendo em vista que as representações são marcas de grupos culturais que se constituem, se fortalecem e passam a representar. Para Eagleton:

Se a palavra cultura guarda em si os resquícios de uma transição histórica de grande importância, ela também codifica várias questões filosóficas fundamentais. Neste único termo, entram indistintamente em foco questões de liberdade e entram indistintamente em foco questões de liberdade e determinismo, o fazer e o sofrer, mudança e identidade, o dado e o criado. Se cultura significa cultivo, um cuidar que é ativo, daquilo que cresce naturalmente, o termo sugere uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz (2000, p. 11).

Não se pode negar que a identidade está intrinsecamente ligada às questões culturais. Cada novo símbolo que surge, ou que se mantém, é criado e mantido por escolhas que são feitas a partir de relações de poder, neste sentido, Woodward ressalta que:

Pode-se levantar questões sobre o poder da representação e sobre como e por que alguns significados são preferidos relativamente a outros. Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído (2000, p. 18).

Relacionando a formação do sujeito a partir de uma identidade representada, entendemos que a modernidade tem papel fundamental neste processo quando percebemos, em autores como Woodward, que existe uma crise de identidade. A partir do momento em que os grupos, que antes eram fechados, se abrem para o mercado, ou ainda, passam a ter maior poder de exposição, e utilizam as ferramentas certas, e conseguem se posicionar de forma mais contundente, passam a agir sobre outros grupos que ainda não se definiram, estes novos grupos acabam por se contaminar pelos elementos que antes caracterizavam determinada cultura. Deste modo, culturas, que antes eram distintas, assumem as mesmas características. Como ressalta Woodward:

A globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas. Essas novas identidades, caricaturalmente simbolizadas, às vezes, pelos jovens que comem hambúrgueres do McDonald's e que andam pela rua de Walkman, formam um grupo de "consumidores globais" que podem ser encontrados em qualquer lugar do mundo e que mal se distinguem entre si (2000, p. 20).

É neste sentido que a leitura, mediada pelo professor, poderá agir como transformadora de sujeitos assujeitados, em sujeitos críticos. Para isso, é necessário saber com quem estamos lidando, qual o perfil destes sujeitos que estão sendo formados?

1.2 Modernidade : a escola e seus alunos, quem são?

Os alunos que frequentam o Ensino Médio são os jovens que se preparam para um Curso Superior e, ao mesmo tempo, se preparam para o mercado de trabalho. As dúvidas e incertezas que lhes acometem são as mesmas que perturbavam aqueles que já passaram por esta fase. O que diferencia esta passagem é o contexto. Os jovens de hoje têm mais acesso à informação. São a todo momento, bombardeados por uma enxurrada de notícias que precisam ser filtradas. A tecnologia propicia o acesso à informação, mas o despreparo em filtrar estas informações acaba gerando conturbação, quando o conhecimento deveria ser ferramenta na constituição do sujeito, acaba se tornando um fardo.

Apesar de as novas gerações serem criadas em ambientes comunicacionais, interagindo com tecnologias e recursos de várias espécies, em muitas situações escolares o conhecimento lhes chega por meio de discursos vazios de significados, muitos dos quais emitidos pelos professores, livros e meios impressos, numa postura tradicional, continuam reticentes para integrarem em seu contexto as novas tecnologias (PORTO, 1998, p. 24).

Embora, entendamos que as identidades sejam múltiplas, e que um mesmo sujeito apresente diferentes atitudes em situações distintas, é possível traçar um perfil da juventude atual. Este perfil está relacionado com os elementos culturais que lapidam o sujeito.

De acordo com o Psicólogo Jairo Bouer³ em matéria para a Revista Veja⁴, o excesso de informação acaba se tornando opressora, exatamente pela incapacidade que o jovem tem de saber o que fazer com ela.

A informação traz o mundo da razão, o mundo das regras, o mundo do real para a vida do jovem. Talvez em alguns momentos ele queira justamente esquecer esse mundo real para viver em outro, mais livre, sem limites, mais lúdico, mais emocional, onde possa fazer o que bem quiser. Dentro dessa percepção distorcida, ele vê a informação como empecilho, como obstáculo, não como apoio e ajuda. Nessa hora, ele entende que a informação atrapalha e, assim, desliga esse filtro e deixa a vida exposta ao risco acontecer.

Ao mesmo tempo em que estes jovens se sentem bombardeados por informações, não conseguem expressividade própria, procuram símbolos que representem o que eles acreditam que são. Isto cria um mercado de consumo, no qual a indústria cria ícones que se identifiquem com os jovens, e ao mesmo tempo, faz deles um campo de exploração. De certa forma, isto justifica o texto encontrado na Revista Veja sob o título O jovem consome mais.

O texto se refere ao consumismo exacerbado do jovem atual. Bombardeado por propagandas que apresentam e ditam os símbolos de *status*, estes jovens se lançam e batalham cada vez mais para obter estes símbolos, como é destacado neste trecho da matéria da Revista Veja.

O poder de consumo dos jovens é um filão que anima vários setores da economia. Há em curso uma corrida para conquistar o coração dessa rapaziada (e o bolso dos pais). As grandes marcas desenvolvem estratégias milionárias para tornar esse público fiel desde já. A maior parte do que se produz no mercado publicitário, que movimenta 13 bilhões de reais por ano, tem como alvo a parcela de 28 milhões de brasileiros com idade entre 15 e 22 anos.

A jornalista americana Alissa Quart⁵ em entrevista para a citada revista, responde o porquê dos jovens consumirem tanto:

³ **Jairo Bouer** um médico, educador, palestrante, escritor e apresentador de televisão brasileiro. Estudou no Peretz. Médico psiquiatra formado pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP), e pelo instituto de Psiquiatria da mesma Universidade.

⁴ Revista Veja, edição especial de junho de 2003, Jovens. Disponível em: http://veja.abril.com.br/especiais/jovens_2003/p_080.html Acesso em: 25/07/2011.

Por que os jovens estão comprando produtos de luxo? Porque nos últimos anos as empresas adotaram a estratégia de direcionar esses produtos para os jovens. Esse avanço foi influenciado pelo estilo de vida dos astros de rap e hip hop, que valorizam esses produtos em sua música e em sua vida pessoal. Marcas caras, como Louis Vuitton, tornaram-se símbolos de cultura popular. O interesse por esses símbolos de status também cresceu bastante entre os adultos e, por consequência, entre seus filhos (2003, p. 17).

Percebemos nas explicações apresentadas o perfil dos jovens que, perdidos em meio a tanta informação, traçam fugas através do consumismo, incitados por ícones criados industrialmente com um único objetivo, o consumo. Além disso, ressaltamos o que já foi citado anteriormente, as representações surgem de elementos mais fortes.

Esta manipulação se dá devido à fragilidade do jovem diante a tanta notícia desencontrada. Deste modo é necessário o encaminhamento através da leitura. Ao passo que, o professor, aponta as possíveis leituras de um texto, o aluno começa a perceber que suas crenças podem e devem ser confrontadas, não se permitindo dessa maneira, ter apenas uma visão de mundo. Entendemos que o Ensino Fundamental encaminha o aluno em seus primeiros passos à leitura crítica. Mas compete ao Ensino Médio aprofundar este processo, entendendo que a leitura é um processo de evolução que não se acaba e, que por natureza, precisa ser realimentado permanentemente pelo dialogismo e por uma prática educativa consolidada, da qual professor e aluno encontram espaços comunicacionais para expressarem seus gostos e hábitos de leitura.

1.3 O papel do Ensino Médio

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (BRASIL, 2000, p. 5).

O artigo 36 da LDB aponta o Ensino Médio como “etapa final da educação básica”, ou seja, é o momento de consolidação e aprofundamento daquilo que foi estudado no Ensino Fundamental. Diferente do que pregava a Lei nº 5.692/71 que

⁵ Alissa Quart é jornalista e escritora americana, autora de um livro sobre o hábito de compra dos adolescentes.

visava preparar o aluno para o prosseguimento do estudo e habilitar para o exercício de uma profissão técnica, a nova Lei nº 9.394/96 institui ao Ensino Médio o papel de “vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

1. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
2. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
3. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Chamamos a atenção para o inciso III do artigo acima, no qual se faz referência ao desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, bem como o aprimoramento do educando como pessoa humana. Este conceito aborda uma formação humanizada do sujeito. Ou seja, o papel do professor de Ensino Médio, já não é o de fazer com que o aluno memorize conhecimentos – como bem destacam os PCNs (BRASIL, 2002, p. 55) – mas sim, sensibilizar o aluno de modo que se aproprie dos conhecimentos literários, e deste modo desenvolva a capacidade de aprender, criar e formular, e, além de se vincular ao mundo do trabalho, este deve estar intrincado com a prática social, de modo sensível e harmonioso.

Além disso, um ponto importante destacado pelos PCN é a condição do aluno “aprender a ser”. Aprender a ser, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais supõe:

A preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida. Supõe ainda exercitar a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação, para desenvolver os seus talentos e permanecer, tanto quanto possível, dono do seu próprio destino (BRASIL, 2000, p. 16).

Tais atribuições capacitam o aluno a adquirir identidade, a capacidade de selecionar informações pressupõe a ideia de filtrar os sistemas arbitrários de representação, obtendo, deste modo, pensamentos autônomos.

Contudo, percebemos nos PCNEM (BRASIL, 2000) em consonância com a Lei n. 9.394/96, aponta um direcionamento para a formação profissional, na qual o aluno seja capaz de dominar conhecimentos tecnológicos.

A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação (BRASIL, 2000, p. 5).

Esta exigência baseia-se na ação da globalização e do desenvolvimento tecnológico criando um mercado que desafia cada vez mais as ciências sociais. Refletindo desta forma, nas práticas educacionais, que projetam seus currículos na formação de sujeitos que complementem este cenário. O que faz com que os PCNEM sejam deste modo pensados; em uma organização social, na qual o aluno seja encaixado na, e para a sociedade.

Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em presença estes dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade (BRASIL, 2000, p. 6).

Mas que ressalta a importância da linguagem como formadora de sentido, e ferramenta de articulação contra sistemas arbitrários de representação.

Podemos, assim, falar em linguagens que se inter-relacionam nas práticas sociais e na história, fazendo com que a circulação de sentidos produza formas sensoriais e cognitivas diferenciadas. Isso envolve a apropriação demonstrada pelo uso e pela compreensão de sistemas simbólicos sustentados sobre diferentes suportes e de seus instrumentos como instrumentos de organização cognitiva da realidade e de sua comunicação. Envolve ainda o reconhecimento de que as linguagens verbais, icônicas, corporais, sonoras e formais, dentre outras, se estruturam de forma semelhante sobre um conjunto de elementos (léxico) e de relações (regras) que são significativas (BRÁLIA, 2000, p. 19).

Demonstrando deste modo o poder da linguagem como prática social, e que o desenvolvimento da leitura se reflete nas relações sociais.

1.4 Orientações Curriculares para o Ensino Médio

Considerando o papel do Ensino Médio na formação do aluno, os documentos de Orientação Curricular para o Ensino Médio se constituem ante um perfil desejado para os egressos desta fase de ensino, tais como: avançar em níveis mais complexos de estudos; integrar-se ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional; atuar, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social. Voltada para estes aspectos, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) traçam as considerações de como agir na constituição destes alunos.

Uma abordagem a ser ressaltada é aquela proposta pelo interacionismo. A despeito das especificidades envolvidas na produção, na recepção e na circulação de diferentes textos, bem como dos eventuais conflitos e mal-entendidos entre os interlocutores, tais estudos defendem que todo e qualquer texto se constrói na interação (BRASILIA, 2006 p. 22).

Tendo em vista o poder, e a função da linguagem como elemento de constituição do sujeito, e que as relações humanas interagem simbolicamente, isto reafirma tudo o que foi exposto até agora. A linguagem constituidora do sujeito, o texto como objeto de interação e diálogo configuram o papel da leitura na constituição do sujeito crítico. Pois, sendo o papel da escola desenvolver estas habilidades no aluno, configura ao Ensino Médio o dever de aprofundar estas capacidades.

Pode-se salientar que, desse ponto de vista, as atividades humanas são consideradas, sempre, como mediadas simbolicamente. Além disso, tem-se que, se é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo. Pode-se ainda dizer que, por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura – escrita –, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos (OCEM, 2006 p. 24).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio são mais um fator de sustentação que embasam o que vimos ressaltando no decorrer deste trabalho. A interação do sujeito com o meio e, o acesso do sujeito aos meios de interação é também função da escola. Contribuindo deste modo na formação do sujeito crítico. Para que deste modo desenvolva capacidades de sociabilização, competindo ao professor

sensibilizar o aluno para leitura, tornando o aluno leitor competente a partir das atitudes tomadas pelo professor em relação aos aprendizes.

CAPÍTULO II

2 A SENSIBILIZAÇÃO À LEITURA EXERCIDA NA PRÁTICA DOCENTE: UMA PERSPECTIVA PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

No papel de sensibilizador, incentivador da leitura, cabe ao professor não apenas fazer com que o aluno entenda na leitura algo de prazeroso, mas que perceba que a leitura será sua ferramenta de batalha. As opiniões confrontadas em cada ato de leitura o preparam em um posicionamento no mundo. Freire ressalta:

Ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (2000, p. 29).

Deste modo, a formação do sujeito leitor nasce com a sensibilização que o professor transmite ao aluno. Ao falarmos em gosto por leitura, temos que entender que gosto por leitura se traduz num querer aprender, na instigação da curiosidade. O ser humano é curioso por natureza, mas esta curiosidade deve se voltar para questões de necessidade de crescimento pessoal e, até mesmo, profissional.

Um professor que tem amor pela leitura acaba contagiando seus os alunos. Do mesmo modo que um professor que não lê transforma seus alunos em não leitores. “O trabalho feito por professores não leitores pode prejudicar o vínculo da criança com o

livro, pois quem não garimpa livros antes da indicação e da adoção, nem sempre vai escolher títulos realmente capazes de sensibilizar os alunos”, diz Sueli Cagnet⁶.

Embora seja mais fácil apontar o como não fazer, a ideia aqui apresentada é a de sensibilização. Para sensibilizar é necessário paixão pelo objeto, para que deste modo o aluno perceba que existe algo mais naquilo que é ensinado do que apenas currículo. Neste sentido Pereira⁷ diz que:

...torna-se indispensável o elemento sabor que, no fundo é a combinação do entusiasmo e da paixão. Não há professor que, mesmo dominando sólido e vasto conteúdo, consiga realizar a proeza de ser bem sucedido junto a seus alunos, se não for bafejado pela centelha que anima e deflagra o processo de amadurecimento.

Ao falarmos em sensibilização pensamos apenas em um professor que gosta de leitura e tenta transferir esta paixão aos seus alunos. Na verdade, isto vai além. A sensibilização depende da conduta do professor e motivação dos alunos. Morales aponta:

O aluno se vê influenciado por sua percepção do professor, como o vê e como vê sua relação com ele, e pelo que o professor de fato faz: comunica expectativas, responde adequadamente, proporciona ajuda estratégica etc (2008, p.61).

Ainda neste sentido, o professor que seleciona seus “melhores” alunos, acaba por ignorar aqueles que realmente necessitam de apoio. Morales destaca:

Devemos pensar nisso. Se nos descuidamos, dedicamos quase toda nossa atenção com carga positiva aos que já estão suficientemente motivados (contato com o olhar, perguntas, comentários, elogios) e ignoramos e até desmotivamos os que mais necessitam de nossa atenção (que podem ser, aliás, os que mais nos incomodam, mas lembremos uma vez mais que esses também são nossos alunos e que nossa relação com eles é, em última instância, profissional) (2008, p. 62).

Além do relacionamento pedagógico, o professor deve estar atento a subsídios semióticos, análises discursivas dando atenção especial ao interdiscurso. Do mesmo modo que não significa dizer, que, porque o professor gosta de leituras e faz todo tipo

⁶ Sueli Cagnet é professora de Literatura Infantil e Juvenil da Universidade da Região de Joinville (SC). Elizabeth Serra, pedagoga e Secretária Geral da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, concorda e acredita que a escola deve promover grupos de leitura entre professores, como parte de um projeto de formação continuada. Texto Disponível em: <http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0,,EMI5368-10536,00.html> Acesso em: 22/07/2011

⁷ Maria Tereza Pereira in Prefácio Aulas de Português, 2ª edição. Ed. Vozes, Petrópolis, 2000.

de leitura, ele simplesmente transfere isto ao aluno. De que modo ele faria isso? Simplesmente dizendo: tomem posse do meu gosto por leituras?! Paulo Freire escreve que ensinar exige disponibilidade para o diálogo (Freire, 2000, p. 152). Sobretudo nas diferenças de escolhas, e na convicção de que o professor não sabe tudo, mas é também objeto do ensino. Para Freire é preciso que fique claro que a formação é um processo contínuo:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (2000, p. 24).

Neste sentido, na perspectiva de Freire, fica claro que não cabe ao professor ensinar ao aluno o gosto pela leitura, mas compartilhar de modo que ele mesmo se constitua como sujeito leitor competente.

O professor leitor, apaixonado por leitura não é aquele que devora um livro por semana, mas aquele que lê criticamente e não de modo mecânico. Quando o professor não percebe que o que lê não tem relação com as coisas que estão à sua volta, dificilmente será um professor que encanta.

Ler criticamente como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte trinta livros. A leitura verdadeira se compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito Freire (2000, p. 30).

O professor que sensibiliza toma parte dos conhecimentos dos alunos. Por isso sensibilizar não se remete apenas a ser um professor leitor. Na pedagogia de Freire o ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. O professor leitor conhece a realidade de seus alunos, as leituras podem ser voltadas a esta realidade, e a partir delas os alunos adquirem subsídios para novas leituras de mundo.

Podemos deste modo, considerar que o ensino da Literatura, e Língua Portuguesa, coadunam com a prática da sensibilização. Sensibilizar é também, permitir que o aluno perceba as diferenças culturais existentes, deste modo se torne tolerante com as diferenças a amplie seu universo de leituras. Ou seja, conhecer novas culturas é se permitir a leitura de livros que apresentem novas formas de vivência. Neste sentido,

apontamos a Literatura Africana, Asiática, Europeia, Americana, e dentro destas as produzidas por cada cultura.

2 .1 Leitura e literatura como prática social: uma possibilidade pedagógica à sensibilização do leitor competente.

A Literatura sendo fruto da produção humana e sendo produzida dentro de um contexto e para uma sociedade, não pode ser desconsiderada como prática social. É assim que Silva se refere à Literatura:

é criada dentro de um contexto: numa determinada língua, dentro de um determinado país e numa determinada época, onde se pensa de uma certa maneira; portanto, ela carrega em si as marcas desse contexto (2003, p. 123).

Embora isto não signifique que a Literatura só possa se remeter ao tempo de sua produção. Deve existir o diálogo entre leitor, texto e autor. Esta prática leva o aluno a confrontar os elementos representados pela obra com os elementos de seu mundo. Neste sentido, Murrie destaca:

a literatura transforma-se em mais uma atividade humana, vinculada à utilização da linguagem verbal, principalmente à escrita, como expressão de pensamento e ideia sobre o mundo, tal que ele se apresenta ao homem e, portanto, sujeito a variações, contradições e valorizações. A literatura, sob este ponto de vista, é determinada pelo contexto social na qual está inserida e como tal é aprendida através da transmissão sócio-cultural, como língua, e não apenas uma “disciplina” que se “ensina” na escola (1998, p. 80).

Embora exista uma visão de que a Literatura é a menos pragmática⁸ dos modos discursivos - devido sua condição de extrapolação que permite ao leitor esta liberdade - consideramos que é justamente isto que colabora na formação do sujeito leitor, como ressalta (OSAKABE , 2004 apud DCENEM 2006, p. 49).

E nisso reside sua função maior no quadro do ensino médio: pensada (a literaturas) dessa forma, ela pode ser um grande agenciador do amadurecimento sensível do aluno, proporcionando-lhe um convívio com um domínio cuja principal característica é o exercício da liberdade. Daí, favorecer-lhe o desenvolvimento de um

⁸ Neste sentido, as DCENEM destacam a Literatura ser a menos pragmática dos modos discursivos, por permitir ao leitor uma infinidade de interpretações.

comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo. (OSAKABE, 2004).

Percebemos na história, o papel central das leituras nas relações de poder. Se consideramos que apenas as camadas mais nobres da população tinham acesso aos ensinamentos literários, logo, pensamos ser a literatura elemento de distinção de classes, como bem citam as DCENEM (2006, p.51).

A Literatura era tão valorizada que chegou mesmo a ser tomada como sinal distintivo de cultura (logo, de classe social): ter passado por Camões, Eça de Queirós, Alencar, Castro Alves, Euclides da Cunha, Rui Barbosa, Coelho Neto e outros era demonstração de conhecimento, de cultura. É bem verdade que muitas vezes os textos literários serviam apenas como objeto de culto; culto do estilo, do “bem escrever” e até mesmo do exagero retórico de alguns escritores; ou, então, apenas como suportes das análises sintáticas e morfológicas. De qualquer modo, o domínio da Literatura era inquestionável.

Deste modo, entendemos a Literatura como meio de prática social. A partir dos textos literários o leitor poderá confrontar seu mundo e suas ideias com os representados no texto, e assim, refletir sobre seu contexto histórico. Esta prática de reflexão dependerá do professor mediador que sensibilize o aluno. Yasuda neste sentido aponta:

O professor mediador é o que lê antes, cercado o texto em suas possíveis leituras, desse modo poderá realizar um trabalho que possibilite, no acontecer da leitura e a partir da verbalização das impressões, criar condições para que o aluno possa desenvolver sua sensibilidade para perceber e desvelar o mundo dos textos em sua diversidade e pluralidade (1996, p. 79)

Assim, a leitura literária, mediada pelo professor, deve inserir o aluno em contextos históricos para que o aluno entenda a literatura como meio de libertação e compreensão das práticas sociais com as quais ele convive. Bem como, relacionar estes contextos com os atuais.

Abordagens que privilegiam aspectos formais do texto podem ser substituídos por leituras sociológicas, deste modo, o leitor passa a desenvolver uma visão crítica do texto, e por consequência esta visão será relacionada com o seu mundo.

2.2 A prática pedagógica multicultural no ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio

De acordo com Guilherme, a prática educativa dos professores de Língua Portuguesa e Literatura se funda em dois objetivos, o de possibilitar o domínio da norma culta e o de viabilizar a variedade escrita da língua. Contudo, ressalta:

O professor de língua materna tem que ampliar sua compreensão de ensino, vindo a ultrapassar a aplicação da teoria gramatical, e entendê-la como atividade metalinguística e da possibilidade de levar seus alunos ao conhecimento da instituição linguística e da respectiva compreensão da língua como instituição social e de linguagem como sendo uma forma de interação (2002, p. 65).

Demonstra deste modo, uma preocupação em tratar a prática do ensino, dessas disciplinas, como objetos de constituição. Sendo a teoria gramatical parte do processo de ensino, deve ser abordada como atividade metalinguística, privilegiando a linguagem como ferramenta primordial no ensino. Neste sentido vemos ressaltada uma Pedagogia da Comunicação, articulada com todo o processo de ensino. Guilherme destaca:

Como consequência, cabe ao professor de Língua Portuguesa e Literatura em articulação com os demais educadores de sua realidade educativa, proceder à estruturação de um ecossistema educacional, de forma a instalar na proposta pedagógica de sua escola uma aspiração à Pedagogia da Comunicação, que decorre em primeira instância da alfabetização semiótica a partir da estrutura curricular de forma a se ter uma compreensão do universo de significações que contempla o ensino da língua materna na escola (2002, p. 46).

O professor ao compreender este universo de significação, deve estar aberto às implicações que carregam cada símbolo, não se mantendo fechado em discursos unos. Neste sentido, o professor deve estar antenado aos princípios que atendam à pluralidade cultural. Isto implica em o professor ir além de discursos delimitadores. Canen chama este processo de construção de uma linguagem híbrida, destacando:

uma linguagem que cruze as fronteiras culturais, incorporando discursos múltiplos, reconhecendo a pluralidade e a provisoriedade de tais discursos, implica uma reinterpretação das culturas, buscando promover sínteses interculturais criativas. A linguagem híbrida procura superar os congelamentos identitários e as metáforas preconceituosas (tais como a cor preta associada a uma mancha moral e física, ao erro, à negatividade, à morte, à corrupção, ao passo que a branca remeteria à vida e à pureza; provérbios como “o diabo não é tão negro como parece”, “hoje é dia de branco”, “preto de alma branca”, “serviço de branco”, “lista negra”, “mercado negro”, “judiar” etc.) (2002, p. 64).

A partir desta concepção de multiculturalismo na prática docente, surge uma nova concepção no processo ensino aprendizagem, como destaca Guilherme:

Dessa forma, a vertente multicultural no âmbito da educação, que perpassa a formação de professores configura uma possibilidade de superação de metodologias que têm como prioridade ultrapassar o simples desenvolvimento de uma competência linguística (2002, p. 50).

Neste sentido, Canen, afirma:

Nessa ótica, substitui-se a visão do professor como “conhecedor cultural” por aquela de “trabalhador cultural”, ou seja: um agente cultural, que busca transformar relações desiguais e que cruza fronteiras culturais em seus discursos e práticas (BOYLE-BAISE & GILLETTE, 1998 *apud* CANEN, 2002, p. 63).

Esta possibilidade multicultural permite a extrapolação dialógica discursiva. O aluno não mais estará sujeito a um discurso dominante, mas passará a entender as raízes deste discurso, se situando e situando o outro, se construindo e construindo o outro. Tendo nisso o que destaca Freire (*apud* Guilherme, 2002, p. 51) que “incorpora a visão do coletivo mais claramente, reconhecendo que ninguém se conscientiza separado dos outros, ninguém evolui sozinho, desligado do mundo, apartado dos outros”. Neste processo, o multiculturalismo permite uma construção coletiva, pensando no outro. Podemos, ainda, relacionar esta formação multicultural com o que diz Bakhtin (1997, p. 16) “O signo e a situação social estão indissoluvelmente ligados”.

Um exemplo de multiculturalismo apresentado pela Literatura está em *Macunaíma*, de Mário de Andrade, já que o livro permite explorar de forma contundente esta perspectiva, seu estudo não deve se reduzir em aspectos formais. O mesmo acontece com Guimarães Rosa, Jorge Amado, entre outros autores que tratam regionalismos.

2.3 Leitura: uma questão linguística, pedagógica e social

Ainda que capítulos sejam destinados a concepção de trabalho com a leitura, não podemos delimitá-la em apenas um aspecto, como prática, ou linguística, ou pedagógica ou social.

Pensando na questão pedagógica, compreendem-se as estratégias de leitura num caráter mais técnico, considerando os meios que facilitem, e qualifiquem a prática educacional. Do ponto de vista linguístico, seria pensar na decodificação e aspectos

formais do texto e a leitura como questão social envolve as possibilidades de transformação através da leitura.

Orlandi (1996, p. 35) destaca que não se pode “absolutizar a perspectiva pela qual se observa o fato”. Se falamos em leitura como formadora de sujeito crítico, não se trata apenas em pensar em estratégias que permitam ao aluno uma visão crítica da sociedade, utilizando para isso textos que tratem das diferenças de classes, e utilizando estes textos como pretexto, citando Geraldi, para tratar aspectos linguísticos. Neste sentido Orlandi afirma:

O título já é, em si, enganador, pois pressupõe a separação categórica entre as disciplinas. Num mesmo fato – a leitura, por exemplo – os domínios de conhecimento (o linguístico, o pedagógico e o social) estão integrados. A divisão das disciplinas já é, pois, resultado de uma forma de recorte estabelecida pelo discurso científico. Essa é a armadilha: separar, para conhecer. A leitura é uma questão linguística pedagógica e social (1996, p. 35).

O pedagogismo propõe técnicas que desconsideram a história do leitor, ao passo que existe uma imposição de níveis de leitura pela escola, como se existisse um grau a ser alcançado, do qual o aluno leitor parte sempre do zero, como ressalta Orlandi (1996, p. 36, 37).

O pedagogismo, para mim, é acreditar em soluções pedagógicas desvinculando-as do seu caráter sócio histórico mais amplo: para resolver a questão da leitura se propõem técnicas para que se dê conta, em algumas horas semanais, dessa propalada incapacidade.

Para ela, ao observar algo apenas por uma ótica, seria reduzir o objeto, desconsiderando suas variações. Deste modo, afirma que a escola deve trabalhar a leitura de modo desigual, atentando que existem diferentes níveis de leitura.

Essas considerações remetem ao reducionismo social de classe média. A escola tal como existe, em referência à leitura propõe de forma homogênea que todo mundo leia como a classe média.

Sendo assim, há que se traçar meios de sensibilizar o aluno, considerando, porém, sua capacidade de leitura de mundo. De acordo com Paulo Freire, a leitura de mundo precede sempre a da palavra. Como ressalta Orlandi, (1996, p. 40) não se trata de entregar o projeto pedagógico ao espontaneísmo das relações já estabelecidas pelo aluno, mas uma relação dialética entre aprendiz e professor. Deste modo, apreciar a bagagem do aluno, considerando outras leituras que não as impostas pela escola.

Tendo em vista a apropriação da totalidade do conhecimento da classe dominante – no que concerne o aspecto social da leitura – não significa dizer que as leituras propostas na escola devam priorizar o conhecimento instituído, como Orlandi (1996, p.36) ressalta, “não é o acesso ao instrumento em si que muda as relações sociais, mas o modo de sua apropriação, no qual estão atestadas as marcas de quem se apropria dele”.

Considerando o que foi citado, não se pode delimitar a leitura em aspectos isolados, o exercício da leitura fundamenta-se em aspectos linguísticos, pedagógicos e sociais.

CAPÍTULO III

3. PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO SEMIÓTICA: RECORRÊNCIAS AO TEXTO VERBAL E NÃO VERBAL

Sobre a pedagogia da comunicação Porto (in, Penteadó, 1998) esclarece:

Não é uma pedagogia sobre os meios de comunicação. É uma pedagogia que estabelece comunicação escolar com os conhecimentos, com os sujeitos, considerando os meios de comunicação. Dialoga-se com os meios e suas linguagens, em vez de falar dos meios (1998, p. 29).

Dentro desta comunicação estabelecida por esta pedagogia, destacamos que se deve considerar o objeto em si, e não privilegiar os meios utilizados nesta relação.

Wiley ressalta que:

O signo e o intérprete se encontram numa relação dialógica quando, por assim dizer, discutem o objeto. Além disso, o intérprete de um momento com frequência se torna o signo do momento seguinte. Pierce⁹ fundamentava sua tríade semiótica em suas categorias metafísicas – primeiridade, secundidade e

⁹ Charles Sanders Peirce nasceu em uma família intelectual em 1893 e nos anos de 1859, 1862 e 1863 recebeu os títulos de BA, MA e BSc respectivamente em Harvard. Desenvolveu por mais de 30 anos trabalhos em astronomia e geodésico para United States Coast Survey. Ele não só traduziu o hoje familiar termo “semiótica” do grego antigo, como também foi estudioso de Kant e Hegel, que lia em alemão, e tinha especial afinidade com a filosofia de John Duns Scotus, especialmente como o termo cotussiano haecceity - “coisa em si”. Pierce além de ser o reputado fundador do pragmatismo, fez importantes contribuições á lógica filosófica e matemática, e, em particular, fundou a Semiótica (LECHTE, 2002, p. 166).

terceiridade – desse modo inserindo a semiótica em sua filosofia mais geral (1996, p. 30).

A Pedagogia da Comunicação irá, de acordo com Guilherme, (2002, p. 48) “distinguir informação de comunicação. Informação é entendida como um processo de transmissão (de conteúdo, mensagens, símbolo) que corre da “fonte” ou “emissor”, ao “receptor” ou “público”, através de uma via de mão única, na direção emissor-receptor”. Deste modo a relação existente entre signo, emissor e receptor que transitam em uma via de “dupla mão” permite mudanças de posição entre emissor e receptor. Ou seja, um discurso não se mantém estanque a partir do momento em que vários discursos são confrontados. O que faz com que o ensino seja espaço de comunicação e criação de sentido.

3.1 Subsídios Semióticos

A semiótica propriamente dita encontra seu ancestral mais antigo na história da medicina, aí entendida como primeiro estudo diagnóstico dos signos das doenças (NOTH, 1998, p. 19). Hoje vem sendo estudada e aplicada intensivamente em grupos de trabalho de caráter multidisciplinar, principalmente entre *designers* gráficos e indústrias que visam obter seus recursos no aprimoramento de produtos e embalagens que chegarão ao consumidor. Além disso, a semiótica já é aplicada à teoria do conhecimento e da ciência, à pedagogia, ao cinema, ao teatro, às artes visuais, (pintura, fotografia), à teoria do comércio, à medicina, à biologia, à imprensa entre outras áreas. Para melhor compreensão das origens da semiótica, nos apoiamos em Noth:

O médico Galeno de Pérgamo (139-199), por exemplo, referiu-se à diagnóstica como sendo “a parte da semiótica” (*semeiotikón meros*) da medicina. No século XVIII a literatura médica também começou a empregar o termo sem(e)iologia como alternativa de semiótica, às vezes, com algumas variações de sentido. Naquela altura, a semiótica médica foi ampliada para incluir três ramos de investigação: a anamnésica, estudo da história médica do paciente; a prognóstica, que trata das predições e projeções do desenvolvimento futuro das doenças (1998, p. 19).

Na tentativa de buscarmos uma compreensão epistemológica do que designa a expressão “semiótica”, encontramos em Wiley uma explicação valiosa:

Por semiótico refiro-me à teoria do significado afirmada pelos pragmatistas americanos. De modo geral, semiótica é a teoria dos signos, tanto linguísticos

como extralingüísticos. Existem duas versões de semiótica: pragmática (americana) e saussuriana (européia). As duas abordagens diferem em alguns pontos básicos, embora não haja um consenso acadêmico no que concerne à natureza dessas diferenças (e os partidários de ambas as correntes procuram conviver de maneira bem amigável na Sociedade Semiótica da América [*Semiotic Society of America*]). Existe um amplo consenso, contudo, sobre o fato de que a semiótica americana é “triádica” (baseada no signo, intérprete e objeto) e a européia é diádica (baseada no significante e no significado). Sou da opinião também, embora haja menos concordância a esse respeito, de que a semiótica americana reconhece um *self* autônomo e a européia não (1996, p. 43).

Peirce (1998) compreende como signo ou representação qualquer coisa que esteja em qualquer relação com outra coisa. Surge numa determinada pessoa e dirige-se a uma outra, em cujo espírito cria um signo equivalente ou até mais desenvolvido. O signo^{10 11} criado é "interpretante" do primeiro. E assim sucessivamente.

Um signo, ou representâmen, é aquilo que sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado denomino interpretante do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu objeto. Representa esse objeto não em todos os seus aspectos, mas com referência a um tipo de ideia que eu, por vezes denominei fundamento do representâmen.

Baseado no fato de que a comunicação não se dá unicamente de forma verbal, é necessário ressaltar a importância de uma disciplina que prepara o leitor para a leitura destes signos, do mesmo modo que se prepara para a leitura de textos verbais.

De acordo com a teoria de base de Peirce (1998) por meio de signos tudo se pode exprimir representar. É possível comunicarmos a outros, aquilo que nos parece oportuno, e que podem ser coisas, propriedades de coisas, relações, eventos, conhecimentos, sentimentos, processo, desejos, sonhos entre outros. Esta possibilidade permite que se faça e se interprete leituras que o sujeito assume como verdadeiras caso não esteja preparado para interpretá-las.

¹⁰ SANTAELLA (2000, p. 12) define um Signo como qualquer coisa que, de um lado, é assim determinada por Objeto e, de outro, assim determina uma ideia na mente de uma pessoa, esta última determinação, que denomino o Interpretante do signo, é desse modo, mediatamente determinada por aquele Objeto. Um signo, assim, te uma relação triádica com seu Objeto e com seu Interpretante.

¹¹ De acordo com o Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem de Todorov e Ducrot, o signo é a noção básica de toda ciência da linguagem; porém, em virtude desta própria importância, é uma das mais difíceis de definir. Esta dificuldade aumenta pelo fato de que se tenta, nas modernas teorias do signo, considerar, não apenas entidades lingüísticas, mas também signos não-verbais (DUCROT, Oswald; TODOROV, Tzvetan. São Paulo, Perspectiva, 1998).

Os signos são criados e usados para atingir certos escopos, para executar determinadas tarefas: pretende-se, por meio deles, dar expressão a algo, representar algo e comunicá-lo a outrem. E já que toda e qualquer coisa pode ser explicada em signos, existem os mais diversos signos, os quais servem para expressão, ou seja, a formação, para a representação, ou seja, a informação, e para a transmissão, ou seja, a comunicação (Bense in, Santaella 2000, p. 9).

Peirce (1998) fala na interpretação dos signos através de uma tríade, primeiridade, secundidade e terceiridade. Relacionando esta tríade com a leitura que deve ser realizada e instigada, pensamos na semiótica da seguinte forma: a primeiridade é a passagem de um fenômeno pela consciência, ou seja, a primeira percepção que se tem de algo; a secundidade é a corporificação do fenômeno em objeto sensível, ou seja, através da passagem do fenômeno, trazer à mente uma interpretação passível de entendimento; por fim, a terceiridade seria a transcodificação desta ideia em um pensamento crítico. Temos assim em Pierce.

Um signo, ou Representámen, é um primeiro que se coloca numa relação triádica genuína tal com um Segundo, denominado seu Objeto, que é capaz de determinar um Terceiro, denominado seu Interpretante, que assuma a mesma relação triádica com seu Objeto na qual ele próprio está em relação com o mesmo Objeto (1995, p. 63)

Décio Pignatari apresenta um texto simples que representa o conceito de Pierce:

Estou caminhando por uma via de um grande centro urbano, sem que nenhuma idéia me ocupe a mente de modo particular e nenhum estímulo exterior enrijeça a minha atenção: em estado aberto de percepção cândida, digamos. Ou seja, em estado de primeiridade. Por um acidente qualquer – um raio de sol refletido num vidro de um edifício – minha atenção isola o referido edifício do conjunto urbano, arrancando-me da indeterminada situação perceptiva do estado anterior, ancorando-me no aqui-e-agora da secundidade. Em seguida, constato que essa construção é um “arranha-céu de vidro”, que se insere no sistema criado por Mies van der Rohe, nos anos 20; que Mies, por seu lado, nada mais fez do que desenvolver as possibilidades construtivas do aço e do vidro, coisa que Paxton já havia feito no seu famoso “*palace made o’windows*” (Thackeray), o Palácio de Cristal, de Londres, em 1851 etc. etc. Este estado de consciência corresponde à terceiridade (PIGNATARI, 2004, p. 46).

Percebemos então o caráter pragmático da Semiótica. Deste modo salientamos que as relações de troca de sentidos e percepções implícitas na Semiótica são as mesmas presentes em qualquer texto.

De acordo com Eric Landowski (1998) toda comunicação tem por efeito, senão por objetivo, mediar o estabelecimento ou a redefinição de certos relacionamentos entre sujeitos que se comunicam entre si a fim de interagir mutuamente.

Uma semiótica dos textos, não pode de modo algum ser construída separadamente de uma problemática da persuasão, da manipulação e das paixões, ou seja de uma semiótica dos sujeitos que investem sentido nos ditos objetos, quer enquanto seus produtores, (os “autores”), seus consumidores (os “leitores”), ou mesmo enquanto “intermediários” (classe na qual, no que concerne à vida dos valores de ordem literária, dever-se-iam incluir, entre outros, as corporações diversamente poderosas dos editores, críticos dos professores, dos livreiros etc.).

Temos assim, a ideia da semiótica como fator presente nas relações de convivência do sujeito, uma vez que todo processo de comunicação constitui a formação do sujeito.

Entendendo a Semiótica como ciência que trata dos signos, é importante ressaltar que os signos são utilizados como representações de mensagens. Estas mensagens por sua vez, vêm sendo utilizadas como meios de manipulação de massa.

As imagens têm servido por um longo tempo como bodes expiatórios para os apocalípticos no domínio dos estudos sobre os meios de comunicação de massa. O cenário apocalíptico do poder que as imagens exercem para manipular e enganar as massas aparece já em 1895, quando Gustave Lê Bon, em seu *Psicologia das Massas*, descreve a imagem como um meio de manipular as mentes da massa primitiva: “As massas só podem pensar e ser influenciadas através de imagens. Somente imagens podem amedrontá-las, tornando-se as causas de suas ações [...] Para elas, o irreal é quase tão importante quanto o real [...] Elas possuem uma clara tendência para não fazer quaisquer distinções” (*apud* SANTAELLA e NOTH, 2000, p. 195).

É neste aspecto que defendemos o estudo – como bem citam as DCENEM¹² - da Semiótica como arma de defesa do sujeito, tendo a alarmante quantidade de símbolos

¹² Vivemos em um mundo culturalmente organizado por múltiplos sistemas semióticos – linguagens verbal e não verbal –, resultado de trabalho humano que foi sedimentado numa relação de convencionalidade. Além das línguas naturais (português, francês, inglês, alemão, etc.), há outros tantos sistemas semióticos construídos pelos homens para responder a demandas da sociedade. Para ilustrar, considerem-se os sistemas numéricos (romano, árabe, decimal, etc.); as notas musicais; os mapas, com suas legendas; os sistemas de marcar tempo e temperatura – relógio, termômetro; a escrita alfabética; os ideogramas (japonês e chinês); o braile; a libras; o código Morse; e, por fim, os sinais de trânsito. Cada um desses sistemas organiza-se por uma combinação (interna) de regras, as quais conferem a cada um e seus elementos (signo/símbolo) um valor/uma função. Entender como um sistema semiótico funciona é

que são utilizadas para determinação de ideias, que de um modo ou de outro encaminham o sujeito a uma direção premeditada. O fato de alguma coisa possuir representação não significa de todo que ela é verdadeira, do mesmo modo que não significa que seja mentira. Não significa dizer que as imagens podem transmitir mentiras, mas que elas podem apresentar questões que representem o irreal. Humberto Eco traz uma impressão mais reforçada sobre as questões que se referem à verdade ou mentira à luz da semiótica.

A semiótica se refere a tudo que pode ser considerado como um signo. Um signo é tudo que pode ser tomado como substituto significante de algo mais. Este algo mais não tem que necessariamente existir ou verdadeiramente estar em algum lugar no momento em que um signo o substitui. Assim, a semiótica é em princípio a disciplina que estuda tudo que pode ser utilizado com o objetivo de mentir. Se algo não pode ser usado para mentir, inversamente, não pode ser utilizado para dizer a verdade: não pode ser utilizado, de fato, para dizer nada. Penso que a definição de uma teoria da mentira deva ser vista como um atraente programa abrangente para a semiótica geral (ECO, 1997, p. 7).

Embora esta questão de verdade seja discutida, Gombrich (in, Eco, 1997) defende que as imagens sozinhas nunca podem funcionar como afirmações verdadeiras ou falsas. Deste modo, consideramos que os signos que fazem parte de um processo de formação de sujeitos está sempre relacionado a um contexto. Este contexto por sua vez, apresenta os símbolos que fazem parte de um movimento que suscita ideologias, e finalmente influencia nas questões geradoras de identidades. Assim como todo texto que está impregnado de ideologias, e que, para captá-las é necessária uma leitura mais profunda, os signos trazem o mesmo tipo de leitura, basta um olhar mais atento para o que se está lendo.

3.2 Análise do Discurso na prática educativa

Todo texto se apresenta em um contexto, este contexto apresenta ideias que fazem parte de um discurso. A captação deste discurso não se limita apenas à

conhecer, a um só tempo, a função que seus elementos desempenham e como eles se articulam entre si (DCENEM, 2006, p.25).

decodificação do texto. Do mesmo modo que o discurso produzido é criado a partir de outros discursos que por sua vez gerarão outros discursos, e assim por diante.

Orlandi (os efeitos de leitura na relação discurso/texto) trata o interdiscurso como o conjunto de dizeres já ditos e esquecidos que determinam o que dizemos. Ou seja, temos através de uma gama de discursos, que são imperceptíveis aos leitores desatentos, a formulação de discursos determinados. Através de códigos criamos discursos que já foram ditos, e que os atribuímos a nós mesmos, numa falsa ideia de pensamento autônomo, quando no fundo, este pensamento foi manipulado. Por isso a prática de leitura através da análise destes discursos, reporta:

O princípio dessas práticas consistiria em levar em conta a relação do que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar a presença do não-dito no que é dito (2000, p. 151).

Através da análise do discurso proposta por Orlandi, a leitura não pode ser reducionista, se limitando apenas no que já está dito no texto. “Não encara o texto como produto, mas procura observar o processo de sua produção, e, logo, da sua significação” (ORLANDI, 1996, p. 37).

Neste sentido, a análise do discurso significa investigar os processos de produção do texto. Refletindo no que Althusser (2001) chama de aparelhos ideológicos do estado, temos que, instituições, através de seu discurso, controlam e constroem ideologias. Ou seja, constituem identidades.

Michel Pêcheux, apoiado numa formação filosófica, desenvolve um questionamento crítico sobre a Linguística não pensando a análise do discurso como progresso natural permitido pela Linguística, ou seja, não concebe que o estudo do discurso seja uma passagem natural da Lexicologia, para a Análise do Discurso (AD). Para Pêcheux a AD exige uma ruptura epistemológica, que coloca o estudo do discurso num outro terreno em que intervêm questões teóricas relativas a ideologia do sujeito.

“A primeira exigência [da AD] consiste em dar o primado aos gestos de descrição das materialidades discursivas. Uma descrição, nesta perspectiva, não é uma apreensão fenomenológica ou hermenêutica na qual escrever se torna indiscernível de interpretar: essa concepção da descrição supõe o contrário o reconhecimento de um real específico sobre o qual ele se instala: o real da língua” (PÊCHEUX, 1990, p. 50).

Acrescenta ainda que todo enunciado apresenta variações que permitem interpretações diversas:

Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise do discurso (PÊCHEUX, 1990, p. 53).

Tendo que o discurso se constitui na relação com outros discursos e que a análise do discurso adentra um terreno em que intervêm questões teóricas relativas à ideologia, e que, além disso, o sujeito manifesta seu discurso fundamentado com seu contexto histórico e social. Podemos inferir que sujeito não é livre para dizer o que quer, mas é levado, sem que tenha consciência disso a ocupar seu lugar em determinada formação social e enunciar o que lhe é possível a partir do lugar que ocupa. Como destaca Althusser (1970).

A ideologia é bem um sistema de representações: mas estas representações não têm, na maior parte do tempo, nada a ver com a “consciência”: elas são na maior parte das vezes imagens, às vezes conceitos, mas é antes de tudo como estruturas que elas se impõem à maioria dos homens, sem passar por suas consciências.

Considerando que um texto implica em ir além dos códigos linguísticos, é que a análise do discurso se faz necessária. Como é ressaltado nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 25).

É por essa razão que não se pode dizer que o sentido de um texto já está dado pelos recursos linguísticos pelos quais esse texto é construído. Afinal, o sentido atribuído às formas simbólicas está relacionado aos usos que os grupos fazem dos sistemas nos quais elas se encontram; portanto é variável, assim como são distintos os grupos sociais. Mas o sentido também está relacionado ao contexto efetivo em que se dá a interação, à singularidade de seus participantes, às suas demandas, a seus propósitos, aos papéis sociais nos quais eles se colocam, etc. Em suma, pode-se dizer que o sentido é indeterminado, surge como efeito de um trabalho realizado pelos sujeitos.

Deste modo, a leitura constitui o sujeito a partir do momento em que ele passa a compreender os símbolos que o cercam e os processos de sua produção.

3.3 Leitura à revelia da escola - leitura e mediação

Assim como a leitura é fato linguístico, pedagógico e social, do mesmo modo ela não se limita a textos canônicos, Mafra ressalta:

O conceito de literatura veiculado nas aulas, preponderantemente as de ensino médio, é muito vinculado à noção de cânone, patrimônio a ser passado de geração a geração. As obras circunscrevem-se aos períodos literários e sua interpretação é oficial, dada pelo crítico autorizado a entender por nós, meros receptores de digressões estético-filosóficas. Tem sido possível fazer uma análise crítica de uma obra a partir do domínio estrutural de certos conceitos da teoria da literatura, sem se ter lido uma única linha que seja (2003, p. 33).

Neste sentido, Mafra (2003, p. 36), destaca a valorização dada aos clássicos e a desconsideração dos textos chamados “folhetins modernos”¹³ - best sellers – que geralmente são privilegiado pelos alunos, mas desprivilegiados pela escola.

A história de leitura dos alunos compreendem folhetins modernos e tantas outras produções do gênero. A escola, enquanto espaço mediador entre o jovem e as diferentes formas de literatura, muitas vezes trabalha o aluno como tábua rasa. No processo de aprendizagem, devemos assumir o fato de que nem o professor atingiu o ápice do conhecimento, nem o aluno é totalmente despido de informações. A ação educadora, nestes termos, pode ser profícua para ambos.

Não significa dizer que os alunos não devem ler os clássicos, ou que os clássicos devam ser substituídos. Como destaca Calvino:

ler pela primeira vez um grande livro na idade madura é um prazer extraordinário: diferente (mas não se pode dizer maior ou menor) se comparado a uma leitura da juventude. Juventude comunica ao ato de ler como a qualquer outra experiência um sabor e uma importância particulares; ao passo que na maturidade apreciam-se (deveriam ser apreciados) muitos detalhes, níveis e significados a mais (1993, p. 5)

Significa dizer que os alunos devem poder aprender a apreciar um clássico. Deste modo, o professor deve mediar a leitura, não dizendo como se deve ler, mas dando liberdade à leitura do aluno, e a partir desta leitura refletir sobre o texto. Buscando deste modo, fugir, dos roteiros que determinam inferências.

A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mas fazem de tudo para que se

¹³ Alusão aos best sellers atuais. os folhetins constituíram uma das leituras mais frequentes, presentes nos jornais da província do Grão-Pará, durante a segunda metade do século XIX, observando as variantes apresentadas, tais como as temáticas e as demais distinções que surgiam nas publicações do local. (<http://www.entrelaces.ufc.br/germana.pdf>)

acredite no contrário. Existe uma inversão de valores muito difundida segundo a qual a introdução, o instrumental crítico, a bibliografia são usados como cortina de fumaça para esconder aquilo que o texto tem a dizer e que só pode dizer se o deixarmos falar sem intermediários que pretendem saber mais do que ele (CALVINO, 1993, p. 12).

A partir da percepção do aluno, e das possibilidades apresentadas pelo professor, o aluno poderá fazer intertextos entre os clássicos e os textos que fogem desta classificação. As experiências de leitura do aluno não podem ser desprezadas. Como aponta:

Ao se aproximar do texto, o leitor já traz a sua história de leitura que não pode ser desprezada. Se não se leva em conta esta história, esvazia-se o objetivo da leitura, a literatura somente pode representar uma série de letras impressas que ao adolescente, no caso em questão, cabe digerir em nome de uma autoridade que lhe foi outorgada pela crítica e ratificada pela escola. Desta forma, o trabalho com a literatura na escola tende a não dar os resultados esperados, pois a interação inexistente, não há uma continuidade que leve em conta a necessidade de constante expansão das demarcações culturais do adolescente (MAFRA, 2003 p. 41).

Entendemos que o uso dos folhetins modernos não substitui textos de leituras mais exigentes, sendo que é justamente este fazer pensar, ou forçar pensar, que desenvolve cada vez mais a capacidade de reflexão. Contudo, estes textos são as primeiras paixões dos leitores, e que ao chegar a escola, descobre que seu primeiro amor era tolo, se frustra. Este primeiro contato deve servir de experiência e como elo para novas leituras e novas descobertas.

CONCLUSÃO

Ouvir que ler é importante é algo muito comum. Até mesmo aqueles que não têm o hábito da leitura assumem que deveriam ler, pois se sentem em desvantagens perante os leitores mais assíduos. Uma frase muito utilizada por um grande jornal paranaense diz que: quem lê tem mais a dizer. Isto tudo é verdade.

Porém, isto tudo está relacionado a o quê ler, e como ler. Dizer que a leitura é indispensável na formação do sujeito, ou que quem lê é mais inteligente, pode soar um discurso de representação. Entender de modo mais profundo estas considerações, foi o objetivo deste trabalho. Apresentar elementos que confirmem o poder da leitura, e não apenas isso, mas também entender que simplesmente ler, por ler, não significa ir além de um discurso de representação. Tentamos apresentar a importância da leitura numa perspectiva crítica, em que cada leitura realizada deve ser refletida, e novas leituras devem ser feitas – a leitura das leituras.

O que percebemos é a valorização de um conceito único de leitura, ler os clássicos, e ao mesmo tempo, a resistência perante os clássicos por parte dos leitores. Se a escola tem o dever de conduzir o aluno no caminho das Letras, de que modo ela age para cumprir seu papel? Isto se reflete no papel do professor enquanto formador de conceitos.

Portanto, dizer que ler é importante, implica pensar na qualidade desta leitura, na mediação desta leitura, nos signos por trás destas leituras, e sobretudo, na qualidade dos leitores. Qual o aporte para sua formação. Relacionar o conhecimento cultural, e logo, o multiculturalismo, na formação do sujeito leitor permite a extrapolação e ao mesmo tempo a criação de novos conceitos, se tornando pós-conceitos, e deste modo, abre-se uma infinidade de possibilidades ao leitor crítico nas suas conclusões, resgatando-o dos sistemas representativos.

Estas reflexões importam ao processo de nossa formação. Consideramos de extrema importância a capacidade de ler uma obra e conseguir decifrá-la em diferentes aspectos. Ao mesmo tempo, é de grande importância ter domínio de normas diferenciadas do uso da língua. Mas, acima de tudo, consideramos de relevante

importância a conscientização do poder que tais domínios acarretam. Sobretudo, desenvolver a capacidade de sensibilizar e sustentar que a prática da leitura vai além de “ter mais a dizer”.

Concordamos que existem obstáculos que dificultam a prática educacional no Brasil, ressaltamos, porém, que o professor deve ser sensibilizador, e que através de suas práticas a educação tomará novos rumos. Independente de seguir ou não parâmetros curriculares.

Finalmente, o proposto neste trabalho visou trazer apontamentos que contribuam nas reflexões a respeito da formação do sujeito leitor e crítico. Não se trata de formar “o gosto pela leitura”, não como hábito, mas como prática social. Formar leitores competentes proficientes. Sabemos que isto se dá através da sensibilização e da postura do professor diante das experiências dos alunos.

Além disso, destacamos neste trabalho a semiótica como importante fonte de estudo na formação do aluno, tendo em vista a multiplicidade de textos recorrentes na sociedade. Considerando que a capacidade de ler um texto não verbal é imprescindível para qualquer leitor. Bem como, a representação que está presente nestes textos.

A importância deste trabalho está na reflexão de pensar a leitura e docência como elementos primordiais da educação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8ª edição. São Paulo. Hucitec, 1997.

_____. **Diálogos com Bakhtin**. Carlos Alberto Faraco, Cristóvão Tezza, Gilberto de Castro, (orgs.). 4ª Ed. Paraná: Editora UFPR, 2007.

BERGER, Brigitte. **Socialização: como ser um membro da sociedade**. In FORACCHI, Marialice M. e MARTINS, José de Souza. Sociologia e Sociedade. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

BRASIL, Secretaria De Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2000.

BRAÍLIA, Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação, **Orientações curriculares para o Ensino Médio, Linguagens, códigos e suas tecnologias /**, 2006.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>> Acesso em: 23 mai. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Sipione, 1997.

CANEN, Ana. Multiculturalismo: um estudo de caso. Disponível em http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE21/RBDE21_07_ANA_CANEN_E_ANG_ELA_M_A_DE_OLIVEIRA.pdf. acessado em 12/08/2011.

CALVINO, ÍTALO. Por que ler os clássicos. Disponível em: <http://ebookbrowse.com/por-que-ler-os-classicos-italo-calvino-pdf-d102288208>. acessado em 12/08/2011

ECO, Humberto. **Tratado Geral de Semiótica 3ªed**. São Paulo. Perspectiva, 1998.

EGLETON. Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 2003.

_____. **O sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos**. Tomaz Tadeu da Silva org. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. 15ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 15^a Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GUILHERME, Regina Aparecida Messias. **Pedagogia da Comunicação e Educação Semiótica no Ensino da Língua Portuguesa e Literatura: Uma Perspectiva para o Ensino Médio.** Ponta Grossa, 2002.

KOCH, Ingedore G.V. **Argumentação e linguagem.** São Paulo: Cortez, 1984.

LECHTE, John. **50 Pensadores Contemporâneos Essenciais: Do Estruturalismo à Pós Modernidade.** São Paulo: Difel, 2002.

LUFTI, Eulina Pacheco. **Professor e aluno fazendo acontecer sentidos entre possíveis e inesgotáveis.** In: *Pedagogia da Comunicação: Teorias e Práticas.* São Paulo: Cortez, 1998.

MAFRA, Núbio Delanne Ferraz Mafra. **Leituras à revelia da escola.** Paraná: Eduel, 2003.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno, o que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 1999.

MURRIE, Zuleika de Felice. **Ensino de Literatura no 2º Grau: Possibilidade de Leitura.** in: *O ensino de Português do primeiro grau à Universidade.* São Paulo: Contexto, 1998.

NÖTH, Winfried. **Panorama da Semiótica: de Platão a Peirce.** São Paulo: Anablume, 1998.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura.** 3^a Ed. Campinas, SP: Cortez, 1996.

OSAKABE, Haqira. **Linguagem e Educação.** In: *Questões de Linguagem.* São Paulo: Contexto, 1996.

SOARES, Magda. **Letramento, um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **A Teoria Geral dos Signos.** São Paulo: Afiliada, 2000.

SILVA, T. T. da. **O sujeito da educação: estudos Foucaultianos.** Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 1994.

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos assuntos culturais** / Tomaz Tadeu da Silva (org), Stuart Hall, Kathryn Woodward. – Petrópolis: RJ. Ed Vozes, 2000.

WOODWARD, Kathryn. **A produção social de identidade e da diferença.** In. SILVA, Tadeu. Petrópolis: RJ. Ed. Vozes, 2000.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2000.

VASCONCELOS RIOS, J.. **A Constituição do Sujeito de Linguagem: entre “Eu” e o “Outro**. **Revista FAGED**, América do Norte, 10, ago. 2006. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/view/2693/1903>. Acesso em: 06 Set. 2011.

WILEY, Norbert. **O Self Semiótico**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GIDDENS, Anthony. Modernity and Self-Identity. In.WILEY, Norbert. **O Self Semiótico**. São Paulo: Loyola, 1996.

KOCH, Ingdore. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2001.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica em Revisão**. Curitiba, 2000.

PENTEADO, Heloísa Dupas, Org. **Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas**. São Paulo: Cortez, 1998.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. 8 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

IANNI, Octavio. **Língua e Sociedade**. Primeira Versão. São Paulo: IFCH/UNICAMP, 1999.