

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA**

CINTIA MILENE FAVARO BOCHEM BUZIO

**EXPERIÊNCIAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS DOS ADOLESCENTES**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

**CURITIBA
2015**

CINTIA MILENE FAVARO BOCHEM BUZIO

**EXPERIÊNCIAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS DOS ADOLESCENTES**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, pelo Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Roberlei Alves Bertucci

CURITIBA
2015



TERMO DE APROVAÇÃO

ALUNO: Cintia Milene Favaro Bochem Buzio

Polo: Polo Jaú

TÍTULO DA MONOGRAFIA:

Experiências de Leitura no Ensino Fundamental: uma reflexão sobre as práticas dos adolescentes

Esta monografia foi apresentada às **9:30:00 AM h** do dia **3/5/2016** como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no curso de Especialização em **Ensino de Língua Portuguesa e Literatura** da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, **Campus Curitiba**. O candidato foi argüido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho:

1		Aprovado
2	x	Aprovado condicionado às correções Pós-banca, postagem da tarefa e liberação do Orientador.
3		Reprovado

Professor Roberlei Alves Bertucci

UTFPR – PR

(orientador)

Professora Carolina Fernandes da Silva Mandaji

UTFPR – PR

Professora Margareth de Souza Freitas Thomopoulos

UTFPR – PR

OBS: O DOCUMENTO ORIGINAL ENCONTRA-SE ARQUIVADO NA SECRETARIA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA.

RESUMO

BUZIO, Cintia Milene Favaro Bochem. **Experiências de leitura no ensino fundamental:** uma reflexão sobre as práticas dos adolescentes. Curitiba, 2015. 30 fls. Monografia. (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Curitiba, 2015.

A presente pesquisa tem como objeto a prática de leitura e se insere na área de estudos do texto e discurso. O objetivo primordial é descrever as práticas de leitura de adolescentes do ensino fundamental (7º e 8º anos do segundo ciclo), com o intuito de verificar as recorrências no material e no estilo de leitura que realizam. A partir disso, pretende-se oferecer uma proposta de intervenção que possa, além de valorizar a prática, aumentar o repertório dos estudantes quanto à leitura, tanto no que diz respeito ao tipo de material lido, quanto à profundidade dessa prática. Assim, os pressupostos da teoria bakhtiniana são utilizados para se propor uma construção social e cultural do sujeito que se constitui leitor na interação com outros sujeitos e discurso.

Palavras-chaves: leitura, escola, discurso, interação.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	7
3 METODOLOGIA	16
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	18
5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	26
REFERÊNCIAS	30

1 INTRODUÇÃO

Desde o nascimento, o sujeito produz sentido para o mundo que o cerca e, aos poucos, vai se habituando à leitura da palavra. Ao perceber e compreender letras, palavras, textos, começa a construir sua história de leitura e passa a assumir relações com diferentes discursos e sujeitos. Sentidos vão sendo construídos segundo as possibilidades de experiências sociais e culturais, entre as quais estão as práticas e as interações vivenciadas no espaço escolar e, mais recentemente, no ambiente virtual.

Considerando tanto que a linguagem é um meio de representação e está presente na construção de sentidos do sujeito leitor, quanto que as práticas de leitura e escrita revelam valores e ideais de uma determinada época e permitem um diálogo do sujeito com outros discursos, este estudo está pautado em uma abordagem histórico-cultural, tendo como fundamento, especialmente, a concepção da linguagem do Círculo de Bakhtin (1986, 2000).

O leitor adolescente não possui uma variedade de experiências leitoras muito ampla em seu cotidiano. Os materiais de leitura disponíveis são numerosos (jornais, livros, revistas, gibis, manuais, hipertextos), mas nem todos parecem despertar o interesse dos jovens, que apresentam atenção especial ao meio digital. É função social da escola contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender o mundo que os cerca e nele atuar, preparando o aluno para diferentes situações de exercício da cidadania por meio de uma leitura crítica dos meios de comunicação em geral.

Nesse contexto, questionam-se quais são as relações do jovem com a leitura e como é possível motivar o aluno adolescente a construir uma história de leitura mais engajada social e culturalmente. Para auxiliar nessa reflexão, pesquisamos as práticas de leitura de alguns alunos adolescentes e, a partir delas, refletimos sobre metodologias de incentivo à leitura no ambiente escolar.

A escolha dos sujeitos pesquisados tem relação direta com suas práticas sociais e a fase conturbada que vivem nesta faixa etária (entre 12 e 14 anos). O segundo ciclo do Ensino Fundamental abriga alunos que convivem com as mudanças físicas e emocionais da adolescência e reagem de maneiras variadas a elas. Diante desses conflitos internos, de dificuldades de interação social, e ainda de adequações ao ambiente familiar ou escolar, surge a internet e suas redes sociais, utilizadas muitas vezes como refúgio ou como necessidade de

exibição e de afirmação da identidade, ocupando todo o tempo e o interesse dos adolescentes. Entre tantos desafios enfrentados pela escola, um questionamento comum emerge entre os professores da área das Linguagens: qual é a relação dos alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental com a leitura? Assim, tentaremos refletir aqui sobre alguns aspectos que poderiam implicar nesta relação decisiva para a realização de um trabalho eficaz com a leitura em sala de aula.

O estudo desenvolvido partiu da aplicação de um questionário para alunos de 7º e 8º anos de uma escola pública com o objetivo de levantar suas práticas de leitura. Os dados foram analisados qualitativamente, a fim de verificar as capacidades leitoras e seus interesses de leitura, considerando a cultura impressa e digital. A partir de um levantamento bibliográfico sobre teóricos que estudam a linguagem e ressignificam o contexto em que a leitura pode ocorrer, analisamos as diferentes visões do jovem leitor em relação à leitura nos diferentes suportes em que pode ser realizada. Desse modo, as considerações que seguem propõem possibilidades de ampliação da prática em sala de aula para motivar os alunos adolescentes a ampliar suas experiências de leitura e aprimorarem sua compreensão de diferentes gêneros textuais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A palavra “ler” vem do latim *legere*. Considerando sua etimologia, três interpretações são possíveis: (1) sentido mais restrito de soletrar, agrupar letras em sílabas; (2) ato de “colher”, buscar sentidos no interior do texto – o qual seria uma “árvore” de significados para a colheita do leitor; (3) proximidade com o sentido de “roubar” – o leitor pode retirar sentidos ocultos do texto, pois o autor apenas escreveu, cabendo ao leitor a tarefa de dar vida àquele produto (DARNTON, 1992).

Diante dessa pluralidade de sentidos, é comum que surjam outras explicações bastante subjetivas. No entanto, abordaremos neste estudo o conceito de “leitura” apontado anteriormente no item 2, “colher” sentidos no texto, compreendendo a leitura enquanto produção de sentidos. O ato de ler obriga o indivíduo a redimensionar o que está diante de seus olhos, assimilando novas ideias, mas também contribuindo com suas experiências e relações diante do modo de perceber o mundo. Como sugere Bakhtin (1986, 2000), a leitura é parte de um processo cultural e histórico de desenvolvimento do sujeito que evidencia valores e ideais de uma determinada época e permite um diálogo com outros discursos. Assim, a leitura apresenta-se como uma experiência com a linguagem que pode desencadear diferentes interações no universo do sujeito leitor.

Os estudos bakhtinianos apresentam a linguagem como reflexo de valores sociais dos sujeitos que fazem uso dela. Assim, ao dizer ou escrever algo, um ato social e ideológico é realizado por indivíduos que representam determinados conflitos vivenciados, relações de poder, posição social e constituição de identidade.

Exemplificando, o aluno fala do lugar de aluno e é ouvido pelos colegas ou pelo professor diferentemente, segundo o lugar que ocupam. Este mesmo professor, em um outro ambiente, pode ser aluno (por exemplo, quando cursa uma especialização) e ali falará do lugar de aluno, diante de seus pares e de seu professor. O que diz, como diz e como é interpretado depende muito do lugar que ele ocupa nas relações sociais.

Além de ideológica, para Bakhtin (1986, 2000), a linguagem é pluridiscursiva, pois se constitui de sujeitos diferentes que promovem trocas discursivas entre si. Um discurso é permeado por diversas linguagens sociais e isso traz uma multiplicidade de sentidos produzidos na enunciação.

A significação se produz, continuamente, nos espaços de interação social e, por isso, só acontece no processo de compreensão ativa e responsiva, no contexto de interação verbal (BAKHTIN, 2000). Em função disso, os sentidos da palavra são determinados por contextos particulares, há um sentido produzido naquela situação de diálogo, que não seria o mesmo se fossem outros os sujeitos, ou se fosse outra a situação. Cada enunciado concentra tantos sentidos quanto o número de possibilidade de contextos determinados pelas diversas relações sociais.

Desse modo, considerando os estudos bakhtinianos, podemos afirmar que o sentido do enunciado (daquilo que é dito) é construído na interação verbal. Não é possível prever completamente o sentido de um enunciado fora de seu contexto de enunciação. Nessa direção, compreender um enunciado é adotar uma atitude de constante elaboração.

O ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude “responsiva ativa”: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (...) Toda compreensão é prehe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor (BAKHTIN, 2000, p. 290).

A compreensão responsiva ativa da palavra ouvida pode ser uma resposta verbal, um gesto ou mesmo o silêncio. Aquele que enuncia espera uma resposta, uma reação, porque ele é também um respondente:

Pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores emanantes dele mesmo ou do outro. (...) Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados. (BAKHTIN, 2000, p.291)

Além disso, os enunciados completos enquanto unidades da comunicação verbal são irreproduzíveis e estão ligados entre si por uma relação de sentido. Bakhtin (2000) ressalta que toda palavra é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém, ou seja, toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. E isso ocorre porque as pessoas são socialmente organizadas e toda expressão humana é orientada pelas relações sociais, por isso tem significação para o outro.

Cada sujeito, como interlocutor que diz e que ouve, vai elaborando o mundo e seus conceitos pela palavra do outro (lendo ou ouvindo diferentes discursos), dos quais inicialmente nos apropriamos. Depois as palavras alheias, com a ajuda de outras palavras alheias, se transformam e se tornam palavras próprias - nossas, que serão ouvidas (lidas) e respondidas por outras pessoas. Com isto, estamos inseridos em uma corrente verbal ininterrupta, que só se efetiva com a existência do “outro” – dando à relação social e dialógica, um caráter fundamental na constituição dos homens pela linguagem (BAKHTIN, 1986, 2000).

É importante considerar que a leitura também se encontra em uma cadeia de sentidos, influenciada pelas leituras realizadas anteriormente, pelas experiências vividas pelo leitor, pelo contexto de produção e de recepção (enfim, muitas manifestações entram em jogo) e, ao mesmo tempo, cada leitura é nova, e – entre outros aspectos – influencia a seleção ou a escolha de outras leituras. Enquanto prática social, a leitura conduz a uma compreensão responsiva ativa (reflexão, produção de novos enunciados, questionamentos), construída nas interações verbais (do leitor com o texto, por exemplo, ou com outros leitores). Afinal, o ser humano é histórico e culturalmente construído. Existem múltiplas vozes que ecoam num discurso, com sentidos que vão sendo construídos e recriados historicamente nas práticas sociais. Essa interação verbal permite uma determinada construção de sentidos de acordo com a história de leitura de cada sujeito.

Ampliando essa reflexão à situação de enunciação, cabe destacar que um interlocutor se manifesta quando tem alguma contribuição a fazer sobre determinado tema e, nessa interação, os sujeitos sempre consideram quem fala/ escreve e quem ouve/ lê sobre aquele assunto. Para Geraldi (1997), o falar não depende apenas de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis, mas de operações de construção de sentidos destas expressões no próprio momento da interlocução. Os interlocutores realizam aproximações de um determinado significado no processo enunciativo, assim todo discurso produzido carrega, necessariamente, um valor ideológico e significativo. O sujeito ouvinte/leitor se completa e se constrói à medida que interage com outros sujeitos. Todo sujeito se constitui nas e pelas interações verbais (BAKHTIN, 1986, 2000).

Favaro (2009) relaciona a teoria de Bakhtin à importância das práticas variadas de leitura encontradas nessas possibilidades de interação (com a obra, o enredo, o autor, os sentidos produzidos, os contextos vivenciados, o diálogo com outros leitores). Para a pesquisadora, todas essas relações presentes no ato de ler passam a constituir social e culturalmente o sujeito leitor.

Outro aspecto relevante é que, segundo Bakhtin (2000), a compreensão é uma forma de diálogo, pois envolve a apreciação valorativa do outro e sua (o)posição à palavra do locutor, sua resposta. A compreensão, entendida como diálogo, não significa necessariamente concordância, pois ela é sempre ativa e responsiva. Ou seja, provoca uma reação de concordar, discordar ou mesmo de agir com indiferença, pois ser socialmente construído não significa ser moldado. O sentido se produz no processo de leitura, que implica quem somos, o que lemos, onde e quando lemos, para que lemos, entre tantas outras variáveis do contexto das relações. Então, compreender não é um ato solitário do sujeito, mas um efeito de interação verbal, de construção de sentidos, no qual leitor, autor e texto (ou, de modo mais amplo, interlocutores e discursos) participam ativamente e no qual a palavra revela-se como produto vivo das interações das forças sociais. Esta é a riqueza das relações dialógicas e da leitura.

Segundo Orlandi (2005, p. 67), “contradição, reprodução, transformação, memória, esquecimento, o mesmo e o diferente jogam todo o tempo na produção de um discurso, ou de uma *leitura*” (grifo da autora). A autora ressalta que “compreender”, na perspectiva discursiva, “é saber que o sentido poderia ser outro” (*Idem*, p. 73). Orlandi (2005) considera que o sujeito está interpretando quando produz uma leitura a partir de sua condição de leitor diante de uma obra, mas está compreendendo quando se relaciona criticamente com sua posição, problematizando e explicitando as condições de produção de sua leitura.

Diante disso, compreender não é entender exatamente o que o outro disse, mas é a elaboração de cada um sobre o que foi dito – que pode estar mais ou menos adequada ao entendimento que o locutor propôs. A leitura, portanto, é uma forma de diálogo, que exige um leitor ativo, capaz de estabelecer relações de diálogo com o texto, concordar ou discordar do que lê e estar em constante transformação e interação. Nesta perspectiva, o leitor vai construindo sentidos carregados do lugar social em que se encontra e das experiências com outras leituras.

Dentro de uma perspectiva bakhtiniana, no processo de construção/produção do texto de qualquer natureza, o sujeito se apodera de elementos “já-ditos” que se reiteram ou se reproduzem e, tendo-os como base, constrói seu próprio discurso, que possui um novo sentido carregado do lugar social em que se encontra. Todo texto se produz na relação dialógica com outros textos (que aconteceram antes dele ou que o sucederão). Além disso, a prática de tomar as palavras (ouvidas ou lidas) do(s) outro(s) como palavras próprias é permeada por valores, pelas formações ideológicas presentes, porque se pressupõe que o sujeito realizou escolhas.

Há uma complexa interdependência entre o texto e os contextos em que foi elaborado e em que foi lido (BAKHTIN, 2000).

Nesta concepção, a leitura caracteriza-se como uma situação de interação verbal, na qual os interlocutores estabelecem um diálogo vivo. Ler é construir sentidos a partir de um processo ativo, numa relação dialógica com a multiplicidade de vozes sociais que circulam no texto. O leitor participa de uma coprodução de significados do texto.

Seguindo essa mesma perspectiva, Zilberman (2001) defende que não há leitor que absorva um texto passivamente, já que o sujeito confere vida ao texto completando-o com sua imaginação e com o poder de sua experiência. Quando “invade” um texto, o leitor se coloca com sua imaginação e reflexões determinadas por suas experiências de mundo e de leitura, por isso os sentidos sempre se alteram. A leitura não está reduzida ao ato de ler, mas amplia-se à construção de sentidos possíveis por determinado sujeito leitor. O que um leitor já leu, ouviu ou viveu é diferente das vivências dos outros leitores e todas essas experiências constituem o leitor, orientam sua leitura. Assim, podemos compreender a leitura como o processo de coprodução de sentido de textos e hipertextos.

Compreendendo a base das reflexões bakhtinianas de que o ser humano é histórico, social e culturalmente constituído, a leitura, apesar de parecer uma experiência individual, só ganha sentido num contexto social. A interação entre leitor e autor não é uma troca de conhecimentos externa ao texto, mas configura-se como parte que constitui a significação deste.

Assim, considerando que o sentido se produz na inter-relação, o leitor pode produzir sentidos diversos para um determinado texto, com o qual ele dialoga constantemente na busca de significados. Em função disso, a leitura pode ser definida como um processo de compreensão ativa, no qual os múltiplos sentidos em circulação no texto são construídos a partir de uma relação dialógica estabelecida entre autor e leitor, entre leitor e texto e entre as diversas vozes e linguagens sociais que aparecem no texto.

A prática de leitura, compreendida como interlocução entre sujeitos, é aspecto constitutivo da subjetividade, pois se configura como espaço de construção e circulação de sentidos. A leitura, incluída entre as formas de interação, é lugar de compartilhar e fazer circular sentidos (leitura do mundo e leitura da palavra), de ampliar as possibilidades de construir palavras próprias, no diálogo constantemente tenso com a palavra alheia.

As experiências vividas pelo leitor no momento em que este ainda não lia efetivamente a palavra - quando ele não compreendia a linguagem escrita e realizava apenas a leitura do mundo - são recriadas e ressignificadas no momento da leitura da palavra. É o que se vê em Freire (2006, p. 20).

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. (...) este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Desse modo, a leitura do mundo e a leitura da palavra são experiências que estão juntas constantemente na formação do leitor. As relações da linguagem com o contexto de quem lê e de quem escreve, assim como a compreensão da dinâmica entre a leitura do mundo e leitura da palavra, são fatores fundamentais para uma prática consciente da leitura.

Na escola, a relação da linguagem oral com a linguagem escrita e da leitura do mundo com a leitura da palavra encontram-se em evidência no processo de formação do leitor, que precisa de um espaço democrático e livre de preconceitos para falar sobre suas experiências.

É importante observar também que as práticas de leitura sofreram grandes modificações ao longo da história, em relação aos suportes em que os textos são veiculados, o lugar e a época em que a leitura ocorre, os costumes e as possibilidades que tudo isso implica para o sujeito leitor. O ato de ler é concretizado a partir da relação que o homem estabelece com textos em diferentes suportes (livro, jornal, revista, internet), com o tipo de leitura (lazer, interação, comunicação, informação, pesquisa) que procura em cada um deles e com os sentidos possíveis de acordo com a época e o lugar em que o leitor vive.

Atualmente, deparamo-nos com novos apelos sociais. Ler texto não é apenas ler o escrito. A leitura não ocorre somente na linearidade, pressupõe também o uso misto da imagem em movimento, da linguagem oral e escrita, enfim, a leitura é realizada com interação e iteratividade, com a possibilidade de se navegar por diversos caminhos ao mesmo tempo.

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. O uso do computador se faz cada vez mais presente na vida dos jovens, que parecem apresentar um menor interesse pela leitura dos livros propostos

pela escola. Podemos perceber uma defasagem entre o que a escola propõe como práticas de leitura e escrita e as práticas reais que se manifestam em função dos interesses, das vivências e experiências dos jovens.

A transmissão eletrônica dos textos marca o início de uma importante revolução na leitura. Do contato físico com as folhas de papel, o leitor passa à interação com a tela do computador (linguagem oral e escrita, som, imagem e movimento) e, com a internet, surgem novos gêneros textuais (e-mail, blog, chat etc.). Muitos gêneros textuais (impressos ou virtuais) apresentam essa interação entre linguagem verbal – presença da palavra – e linguagem visual – em que a palavra não se encontra explicitamente. E a leitura não verbal aparece com mais ênfase ainda com o estabelecimento das novas tecnologias.

Marcuschi (2004, p. 18) afirma que “as novas tecnologias não mudam os objetos, mas as nossas relações com eles”. Exemplo disso é o tratamento dado às redes sociais na contemporaneidade. Surge uma nova noção de interação social, um novo conceito de amizade e, até mesmo, de construção da identidade. Assim, o sujeito que está sendo social e culturalmente modificado por essa realidade tecnológica comunica-se de diferentes maneiras, cria novos modos de expressão, assim como está diante de novos estilos e gêneros textuais.

Segundo Defillippo e Cunha (2006, p. 99), “os gêneros do discurso são determinados pelas esferas sociais de comunicação, portanto é certo que o surgimento de uma nova esfera acarretará no nascimento de novos gêneros”. A internet (rede mundial que interliga computadores, celulares e tantos outros aparelhos eletrônicos) é um instrumento mediador de interações verbais, apresenta novas maneiras de relações entre as pessoas e entre estas com o texto e tem sido responsável pelo surgimento de novos gêneros discursivos.

Podemos considerar que há fórum de discussões na internet, ou mesmo grupos virtuais de aplicativos de celulares, que promovem um gênero emergente da conversação face a face. Os *fanfics* são novos gêneros narrativos que trazem personagens famosos da literatura ou do cinema para compor novelas com enredos modernos. Poderíamos citar muitos outros exemplos para demonstrar como a criatividade sugerida pelo mundo virtual abre novas possibilidades de experiências sociais antes não vivenciadas.

A amplitude do mundo digital possibilita o acesso a informações múltiplas simultaneamente e a materiais de leitura antes intransitáveis. Bernardes e Vieira (2006) comparam o aparecimento da internet ao surgimento das grandes bibliotecas, com a diferença de que os *sites* (considerados os livros da rede digital) não são acumulados em um único espaço, estão disponíveis em milhares de aparelhos eletrônicos ao redor do mundo. No

entanto, é preciso ter cautela e criticidade diante da diversidade de leitura oportunizada pelo mundo virtual e saber o caminho a seguir entre tantos elementos textuais presentes no hipertexto.

Marcuschi (2004, p. 13) apresenta diferentes funções aos gêneros discursivos veiculados pela internet: “passar o tempo, propiciar divertimento, veicular informações, permitir participações interativas, criar novas amizades”, pesquisar, realizar o aprofundamento em um texto, ler um romance ou outro gênero – já existente antes da era tecnológica ou um novo; afinal, essa variedade textual convive na internet e não pode ser desprezada pela escola.

Nesse contexto de novos gêneros e ambientes de interação, poderíamos nos perguntar sobre o espaço do livro. É certo que o livro continua encontrando espaço, mesmo diante dessa realidade. Para Zilberman (2001), o futuro do livro pode apresentar dois lados opostos: tornar-se um objeto ainda mais elitizado ou, ameaçado de ser substituído pela tecnologia, tornar-se mais barato e popular. Silva (1991, p. 140) afirma que “o livro tornou-se o último veículo da cadeia de transmissão cultural. É o mais caro, o que toma mais tempo, mais espaço, o que exige mais preparo, mais solidão, mais silêncio, mais participação”. É inegável que o meio eletrônico abre novas possibilidades de leitura, porém, como já vimos, “novas tecnologias não mudam os objetos, mas as nossas relações com eles” (MARCUSCHI, 2004, p. 18).

Nesse âmbito, as práticas de leitura tornam-se lugares de confronto e diálogo, de mudança de relações e de novas experiências, que merecem ser bem conhecidos para que o professor, na sala de aula, possa explorar toda a riqueza desse espaço dialógico e aproximar seus alunos também de outras maneiras de ler, compreender e produzir textos.

Nas práticas escolares, Petroni (2008) afirma que o aluno não recebe condições de assumir uma atitude dialógica em relação à leitura e à escrita, pois não há uma experiência pautada na interação, na interlocução. A autora atribui esse infortúnio a uma concepção de ensino, de língua e de linguagem que não considera o enunciado no sentido bakhtiniano do termo, como real unidade da comunicação discursiva. Quando falamos em leitura e escrita

(...) como práticas sociais valorizadas, legitimadas, historicamente constituídas e mutuamente influenciáveis, seu processo de ensino-aprendizagem deve(ria) percorrer os mesmos caminhos pelos quais se dá a aprendizagem da oralidade. Uma exposição sistemática a diferentes enunciados, ou seja, a gêneros do discurso socialmente constituídos é, ou parece ser, uma boa alternativa para aproximar o aluno das diferentes formas de se relacionar com o texto/discurso, uma vez que o trabalho com gêneros discursivos torna possível estimular a postura crítica do aprendiz, ao desvelar as relações de força presentes em diferentes esferas da

atividade humana, condicionantes do processo interlocutivo (PETRONI, 2008, p. 10).

Desse modo, este estudo pretende promover uma reflexão sobre a formação de leitores que frequentam as escolas públicas, a partir de uma concepção de leitura que ultrapassa as páginas de um livro que se enquadra em um conceito literário, compreendendo a leitura como multiplicidade de gêneros textuais. Pretende-se ainda, problematizar as relações que os alunos estão vivenciando com as leituras realizadas para encontrar caminhos de desenvolvimento de uma metodologia eficaz para o ensino da leitura em sala de aula.

3 METODOLOGIA

Fundamentada nas ideias defendidas por especialistas em leitura e estudiosos da linguagem, a presente pesquisa buscou refletir sobre as relações que o aluno adolescente mantém com a leitura na internet e na escola, procurando assim olhar com maior atenção para práticas de leitura de alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental e a constituição desses sujeitos enquanto leitores. Para isso, alguns questionários com questões abertas sobre práticas de leitura foram aplicados a 70 alunos de uma Escola Municipal localizada em uma cidade pequena (pouco mais de vinte mil habitantes) do interior do estado de São Paulo.

A escola que se configurou como espaço para o estudo atende cerca de 800 alunos. Desse total, aproximadamente 30% das crianças estudam na Educação Infantil (Jardim e Pré-escola), 40% são alunos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e 30% são adolescentes do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), os quais correspondem ao público desta pesquisa.

Em relação aos materiais de leitura disponíveis, a escola possui uma biblioteca com um acervo pequeno, cuja funcionária atendente é uma professora readaptada. No mesmo ambiente, encontra-se a sala de informática com 10 computadores com internet para uso dos alunos e professores. Os alunos possuem ainda a possibilidade de visita a uma biblioteca municipal relativamente ampla, localizada no centro da cidade.

Para conhecer as práticas de leitura desses jovens, os questionários foram voltados a alunos de 7º e 8º anos, que compreendem as séries intermediárias do segundo ciclo do Ensino Fundamental. A escolha desta faixa etária se deve ao fato de que esses adolescentes já adquiriram uma capacidade leitora básica e são capazes de responder às exigências de um mundo que privilegia a leitura intensificando esses saberes. Consideraram-se também as características de outros anos não abordados na pesquisa. O 6º ano, por exemplo, inicia um novo processo educacional, passa pela transição de uma etapa escolar com maior número de professores e com atividades e sequências didáticas diferentes de que os alunos estavam acostumados no primeiro ciclo. Por outro lado, o 9º ano apresenta preocupações com formatura e, muitas vezes, a ansiedade na busca por uma nova escola. Optou-se, então, por concentrar a pesquisa com os alunos de 7º e 8º anos.

O estudo proposto consistiu em uma pesquisa aplicada, na tentativa de interpretar significativamente os dados coletados na prática pedagógica através de questionários (alunos), que foram analisados de forma qualitativa (embora haja a presença de algumas tabelas com

dados numéricos, apenas para que os resultados da pesquisa fossem visualizados com mais clareza).

Um questionário intitulado “perfil do aluno” foi aplicado a 70 adolescentes de duas turmas da escola municipal acima descrita. Uma turma de 7º ano com 35 alunos com média de 12 anos de idade e uma turma de 8º ano com 35 alunos com média de 13 anos de idade. As questões eram abertas e versavam sobre preferências, frequência e hábitos de leitura, referindo-se inicialmente a materiais de leitura em geral, em seguida tratando do livro impresso e finalmente abordando questões da leitura virtual. Algumas questões foram representadas em quadros para facilitar a visualização dos dados. Outras não foram tabeladas, porque serviram apenas para conhecimento de gêneros ou títulos lembrados pelos alunos quando questionados sobre leitura. No entanto, todas as perguntas do questionário entregue aos alunos foram abordadas neste artigo.

Para uma pesquisa na área da Educação, em Literatura e Língua Portuguesa, foi adotado o método dialético, devido aos teóricos que podem ser abordados nesse sentido e também à possibilidade de privilegiar uma pesquisa qualitativa, com uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, considerando que os fatos não podem ser relevados fora de um contexto social, político, histórico e econômico. Tendo em vista o tempo de desenvolvimento do estudo, tornou-se viável a escolha por uma pesquisa descritiva (em que podemos descrever sistematicamente uma situação ou área de interesse factual e apuradamente).

Com base nas teorias sobre linguagem do Círculo de Bakhtin (gêneros do discurso, dialogicidade, interação verbal), pretendemos refletir sobre as práticas de leitura dos alunos desta faixa etária, as metodologias de ensino utilizadas por seus professores com o objetivo de incentivar a leitura e suas implicações no prazer de ler.

Aliada a esse estudo bibliográfico, esta Pesquisa de Campo compreende a coleta de dados no local onde acontecem os fenômenos (escola). Os questionários foram analisados e sistematizados de acordo com o perfil de cada aluno/leitor, considerando gosto pela leitura (o que não pode ser de responsabilidade do trabalho docente, pois reflete preferências por determinados gêneros ou diferentes estilos característicos a cada autor), hábito de ler, temas de interesse, suportes utilizados, conhecimento de autor, obras ou publicações.

O objetivo desta pesquisa é contribuir para maior compreensão das relações entre o leitor adolescente e a leitura, e que seja útil aos educadores que procuram refletir sobre metodologias apropriadas para melhorar a relação dos alunos adolescentes com a leitura.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

As respostas dos alunos escritas no questionário aplicado possibilitam uma reflexão sobre a relação que estabelecem com a leitura e sobre estratégias a serem adotadas para o incentivo da leitura em sala de aula. Vejamos alguns pontos que permitem a discussão destes aspectos.

Quando questionado diretamente ao aluno “você gosta de ler?”, mais da metade dos adolescentes responderam afirmativamente. Como segunda opção, apareceram respostas como “um pouco”, “mais ou menos”, “às vezes”, “de vez em quando”. Enquanto apenas 10% dos alunos (sete) responderam negativamente, surgiram duas respostas apaixonadas: “Adoro!” e “Muito!”. Quanto a essas, é interessante notar a presença da exclamação e da ênfase no prazer da leitura. De modo geral, ao contrário do esperado, vemos que a maioria dos alunos demonstram interesse e gosto pela leitura.

VOCÊ GOSTA DE LER?	
SIM	43
NÃO	7
ÀS VEZES (ou respostas semelhantes)	20
Total de alunos	70

QUADRO 1- Questão 1: Você gosta de ler? (Indicação do gosto pela leitura, resposta espontânea)

Cabe ressaltar que o questionário foi aplicado pela professora de português, o que pode ter inibido algumas respostas em que se admite não gostar de ler. Tal afirmação poderia não agradar ao sujeito que está solicitando a informação e o aluno pode ter se sentido desconfortável em apresentar sua real preferência. No entanto, os alunos não precisaram colocar nomes nos questionários respondidos e foram alertados para a importância da sinceridade para a realização da pesquisa e para um retrato fiel do perfil da turma em relação à leitura. Por ser uma questão aberta, os alunos poderiam responder espontaneamente sobre seu gosto pelo ato de ler. Alguns (7) não hesitaram em escrever um imperativo “não”.

Para Bakhtin (2000), a enunciação é fruto da interação verbal e concentra na palavra a relação comum entre locutor e interlocutor. Vale observar que a palavra escolhida pelos alunos que não gostam de ler pode ter nuances desse “não” em palavras mais adequadas para se dirigir à professora de português ou a um questionário destinado a uma pesquisadora. Assim, seriam possíveis variações dessa resposta negativa as expressões “um pouco”, “mais ou menos”, “às vezes” ou “de vez em quando”, selecionadas por uma quantidade razoável de alunos pesquisados (20).

A sala de aula (local de aplicação do questionário), como todo espaço de comunicação e interação entre sujeitos, é lugar de troca de experiência e interações verbais. Nela, encontram-se adolescentes de histórias singulares, com experiências diversas de mundo e de leitura, que se influenciam mutuamente. Neste ambiente, a vida social reflete-se e se refrata nestes aspectos individuais (BAKHTIN, 2000). Por isso, acreditamos que, no decorrer do questionário, os alunos tenham demonstrado suas reais preferências e apontado suas singularidades quanto ao hábito da leitura.

Ao relatar os materiais de leitura que possuem em casa, grande parte dos alunos citou variedade expressiva como livros, jornais, revistas, gibis, livros didáticos. Alguns alunos (17) mencionaram apenas livros e bem poucos (2) apresentaram apenas livro e jornal ou apenas livro e revista.

Quais materiais de leitura você tem em sua casa?	
LIVRO E JORNAL	2
LIVRO E REVISTA	5
GIBI	8
LIVRO	17
LIVRO, REVISTA, JORNAL, GIBI e outros materiais (bíblia, livros didáticos)	38
Total de alunos	70

QUADRO 2 – Questão 2: Quais materiais de leitura você tem em sua casa? (Indicação da disponibilidade e acesso a materiais de leitura)

Percebemos que as famílias, de modo geral, disponibilizam diferentes materiais de leitura a esses adolescentes. Há a possibilidade de realizarem diferentes leituras em suas casas, pois sabem da existência desses materiais. A família, nesse quesito, constitui-se a esfera social responsável pelo incentivo da leitura por meio da disponibilização desses materiais em casa e como facilitadora do acesso a diferentes manifestações culturais e sociais. Particularmente, os pais (ou pessoas responsáveis pelo adolescente) têm especial importância nas possibilidades de experiências leitoras vivenciadas fora do ambiente escolar.

Interessante notar que, mesmo sabendo da presença desses materiais no cotidiano dos adolescentes, os aparelhos tecnológicos (computador, notebook, tablete, celular) não foram citados como materiais de leitura. Talvez, isso tenha ocorrido devido à tradição cultural do livro. Em geral, apenas os textos impressos (livros, jornais, revistas, enciclopédias) são considerados pela escola como materiais de leitura.

Em seguida, os alunos foram questionados sobre quais dos materiais de leitura disponíveis em sua casa são lidos por eles. A maioria dos adolescentes (29) respondeu que liam os livros que possuem em casa. Alguns (13) escreveram ler “todos” os materiais, assim como outros (11) escreveram “nenhum” ou “nada”. Poucos responderam ler apenas gibis (9) ou apenas revistas (8).

Dos materiais que você mencionou acima, o que você lê?	
Todos/ tudo	13
Nenhum/ nada	11
Livros	29
Gibi	9
Revista	8
Total de alunos	70

QUADRO 3 – Questão 3: Dos materiais disponíveis em sua casa, o que você lê? (Indicação dos materiais disponibilizados lidos pelos adolescentes)

Vemos que, apesar de apenas 7 alunos responderem à pergunta inicial (você gosta de ler?) com um enfático “não”, nesse momento o número de adolescentes que afirmam não ler

nenhum material disponível em casa sobe para 11. Isso aponta uma tendência dos jovens de não confirmarem à professora de Língua Portuguesa seu desinteresse pela leitura. No entanto, à medida que novos questionamentos iam surgindo, os alunos sentiam maior espontaneidade para escreverem seus reais interesses.

Importante também verificar o grande número de alunos que demonstram ter hábito de leitura, seja de livros, gibis ou revistas, seja de diversos materiais disponíveis em casa (59 estudantes entre aqueles que dizem ter todos os materiais possíveis – livros, jornais, revistas, gibis - e aqueles que apresentam apenas um tipo de material: livro ou gibi ou revista).

Sobre o que gostam de ler, os alunos apresentaram diversidade de gêneros como poesia, mangás (quadrinhos japoneses), histórias em quadrinhos, mensagens, *fanfics* (espécie de novela virtual), diários, mas os gêneros mais citados foram os romances e/ou contos, que apareceram em vários estilos de resposta: histórias de terror, mistério, suspense e aventura (devido a essa variedade de respostas não computados essa questão em quadro, assim como a que segue). Nesta questão, apenas dois alunos responderam não gostar de ler “nada”, mesmo número de alunos que respondeu “nada” à questão seguinte sobre o que detestam ler.

As respostas à pergunta “o que você não gosta de ler?” apontaram o desinteresse dos alunos por biografias, notícias (muitos alunos apresentaram o jornal como material que detestam ler), histórias de amor, entre outros em quantidade pouco significativa. A maioria respondeu ainda que detesta livros sem história/ sem graça, provavelmente se referindo a livros que sejam menos narrativos. Afinal percebemos que os alunos citaram, em sua maioria, gêneros narrativos (com exceção do elemento “poesia”) como preferência de leitura. Podemos considerar que os adolescentes (até mesmo pela idade em que se encontram) ainda não conseguem atribuir sentido aos livros que exigem uma reflexão mais aprofundada, consequentemente, não gostam de ler esses livros, denominados por eles, “sem história”.

Todo leitor constrói sua história de leitura, apresentando relações específicas com diferentes textos. Cada leitor tem uma história de leituras e um posicionamento frente a outras leituras. Entretanto, o sujeito se constitui como leitor dentro de uma história social da leitura, ou seja, das condições de produção de leitura da sua época. Silva (1991, p. 89) compara a leitura a “uma janela através da qual o sujeito pode perceber mais objetivamente os problemas do seu contexto e do seu tempo”. O leitor é constituído pelas relações sociais e confere ao texto os sentidos que a sua época e o seu mundo lhe permitem.

Quando questionados sobre livros lidos durante o ano e se eram capazes de se lembrar de alguns títulos de livros lidos, as repostas foram surpreendentes. Apenas três alunos

escreveram não se lembrar de nenhum título. Todos os outros citaram ao menos dois livros lidos durante este ano. Em relação à quantidade de livros lidos, em média, ao ano, a grande maioria dos alunos (37) responderam que leem entre 5 e 10 livros. Alguns (17) escreveram ler mais de 10 livros. Poucos alunos (11) leem entre 1 e 4 livros ao ano e menos ainda (5) escreveram que não saberiam responder a essa questão.

Quantos livros você lê, em média, por ano?	
Não sei	5
1 a 4	11
5 a 10	37
Mais de 10	17
Total de alunos	70

QUADRO 4 – Questão 6: Quantos livros você lê, em média, por ano? (Identificação da quantidade média de leitura de livros lidos)

Considerando a faixa etária dos alunos (12-13 anos, em geral), a quantidade de livros com que têm contato é bastante significativa. Não foram questionados aspectos como tamanho, densidade ou qualidade do livro, mas, independentemente dessas características, esses adolescentes apresentam uma construção interessante de sua história de leitura.

As interações sociais que permeiam cada contexto vivenciado pelo jovem o permitem elaborar sua própria experiência encontrando significados para a leitura que realiza. O ato de ler pode ser mais penoso para alguns, mais prazeroso para outros; no entanto, a possibilidade de estabelecer diálogo (com o autor, com o livro, com colegas e professores, com familiares) favorece a construção de novas significações para o texto lido. Assim, é essencial que ocorram momentos em sala de aula para se falar sobre as leituras realizadas, para comentar textos lidos, para refletir sobre obras diversas.

Se considerarmos a perspectiva bakhtiniana de que os sentidos são construídos e recriados historicamente nas práticas sociais, podemos concluir que o público aqui pesquisado demonstra interesse pelas leituras que lhe fazem sentido. A leitura pode se tornar mais

prazerosa ou interessante, se a construção de sentidos puder se ampliar por meio de troca de experiências, pelas práticas sociais.

São essas mesmas interações que podem propor outras atividades cotidianas ou outros conflitos internos e causarem uma pausa total da leitura. Ao serem questionados sobre a interrupção de uma leitura, os alunos ficaram bastante divididos. Encontramos praticamente a mesma quantidade em cada grupo de repostas: aqueles que geralmente leem o livro todo (24); os que interrompem a leitura com frequência (29); e aqueles que às vezes interrompem (17).

Quando você começa a ler, sempre lê o livro até o final?	
SIM	24
NÃO	29
ÀS VEZES	17
Total de alunos	70

QUADRO 5 – Questão 8: Quando você começa a ler, lê o livro até o final? Sempre? Por quê?
(Indicação de motivos que levam os adolescentes a interromperem uma leitura)

Entre as principais razões por que interrompem a leitura de um livro, apareceram: preguiça, cansaço, não gostam do enredo/ é desinteressante/ a história não faz sentido, linguagem difícil de acompanhar, chega o prazo de devolução do livro na biblioteca e não veem motivo para renovar, distraem-se com outras atividades (jogos, mensagem de celular) e acabam desistindo da leitura.

Vemos que o mundo virtual está presente na vida dos adolescentes e não pode ser visto como um inimigo ou um desafio ao ambiente escolar. Devemos entendê-lo como um aliado e como importante veículo de novos gêneros textuais. Mesmo porque, se isso for uma competição, é bastante desigual. O que podemos perceber ao contrastar o tempo que os alunos responderam estar diante da leitura de um livro e diante da internet. A maior parte dos adolescentes respondeu dedicar menos de uma hora a leituras de materiais impressos (livros, revistas, gibis, jornais), aparecendo poucas respostas com o tempo de três a cinco horas. No entanto, quando questionados sobre o tempo que permanecem na internet, alguns alunos

chegaram a escrever “o dia inteiro”; pouquíssimos responderam menos de uma hora; outros entre uma e três horas; cerca de metade dos alunos fica entre três e cinco horas por dia em rede virtual e outra parte significativa diz ficar mais de cinco horas.

QUANTO TEMPO POR DIA VOCÊ DEDICA A...?	LEITURA	INTERNET
Menos de 1 hora	47	5
1 a 3h	21	13
3 a 5h	2	19
Mais de 5 horas	-	33
Total de alunos	70	70

QUADRO 6 – Questão 10: Quanto tempo de seu dia você dedica à leitura dos materiais que mencionou? Em comparação à questão 15: Quanto tempo por dia você permanece na internet?

Vemos que a diminuição do número de horas dedicadas à leitura relaciona-se proporcionalmente ao aumento do número de horas em que os jovens permanecem na internet. De acordo com o questionário aplicado, todos os alunos pesquisados possuem um computador (ou outro aparelho eletrônico de função semelhante: notebook, tablet) em casa. No entanto, a maioria acessa a internet utilizando o próprio celular. O crescente uso da tecnologia atinge exponencialmente nossos jovens e isso não pode ser desconsiderado pela escola.

Como se vê em Marcuschi (2004), os gêneros discursivos veiculados pela internet podem apresentar diferentes funções e há uma variedade deles emergindo nas redes virtuais ano a ano. Esses gêneros precisam ser abordados na escola, seja para que os alunos lidem com esses textos com mais clareza e criticidade, seja para tomá-los como porta de entrada para a apresentação de outros materiais importantes culturalmente, como a leitura de obras clássicas.

Quando questionados sobre o que fazem na internet, apareceram as seguintes situações: interação em redes sociais (WhatsApp, Facebook, Instagram, Twitter) / “conversam” com amigos em bate-papo, jogam (Minecraft, entre outros jogos) / atualizam jogos, pesquisam (o site de pesquisa mais citado foi o Google), assistem a vídeos (Youtube), ouvem músicas, veem fotos, leem livros / leem *fanfics*. Ao relatarem os textos que leem na internet, os alunos mencionaram: notícias (“fofocas”) sobre famosos, curiosidades, *memes*

(um conceito que se espalha na rede por meio de uma imagem e poucas palavras), mensagens, dicas de moda, frases filosóficas, poemas, legendas de animes, reportagens, informações sobre o que tem interesse em aprender (pesquisa), anúncios, resumos de livros, mangás, tirinhas, *fanfics*, livros digitais / histórias de terror, suspense e aventura.

Podemos perceber que ocorre muita leitura na internet e que os alunos conhecem uma diversidade de gêneros, seja estudados em sala de aula, seja novos gêneros advindos com o meio digital, inclusive alguns poucos (ou nada) explorados no ambiente escolar, que poderiam ser objeto de criação e de produção de sentidos.

A leitura como processo de apropriação e uso social deve permitir ao leitor o reconhecimento de sua identidade, seu lugar social e as tensões presentes neste contexto. Isso é possível quando o trabalho com a leitura envolve gêneros discursivos diversos que circulam socialmente. Considerar os gêneros digitais nas atividades de sala de aula é uma maneira de promover a apropriação da prática da leitura de maneira plural, a partir das experiências do contexto social em que vive o jovem leitor.

Os sentidos produzidos e postos em circulação dependem dos interlocutores e das condições sociais em que ocorrem. Por isso, o que os sujeitos disseram foi considerado em sua situação de produção do discurso: onde estão (ambiente escolar), com quem estão (colegas e professora) e sobre o que falam (suas experiências de leitura).

Percebemos também que os alunos leem e escrevem muito na internet, realizando sua adequação diante dos diferentes suportes de leitura. Uma prática de leitura não substitui a outra. Todas vão constituindo o sujeito leitor plural adequado aos gêneros discursivos. E isso não pode ser desconsiderado pela escola, que é o espaço em que essas leituras se encontram e precisam ser discutidas. Nesse sentido, devemos ter em mente que o leitor competente é aquele que lê diversidade de materiais e gêneros, mas, principalmente, que consegue estabelecer relações entre as leituras realizadas. Ler é compreender e interpretar, é produzir sentidos relacionados a outras experiências de leitura.

A análise desses dados nos mostra que precisamos conhecer o que nossos alunos leem para saber como podemos utilizar essas respostas para desenvolver um olhar crítico sobre as práticas que já realizam e como apresentar-lhes outras leituras a partir desse material que já conhecem. Notamos que, em geral, os adolescentes leem muito e apresentam diversidade de gêneros entre essas leituras. É preciso que a escola reconheça não apenas o livro como material de leitura, mas que volte seu olhar para as experiências de leituras dos alunos, auxiliando-os a utilizá-la criticamente e a ampliar essa prática.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O ato de ler configura-se como momento de confronto entre vivências, possibilidades de sentidos, relações com outras obras, outros sujeitos, outras interações. E esses diálogos precisam se fazer presentes na escola.

Os estudos sobre interação em sala de aula são privilegiados, pois neles a linguagem ocupa lugar central, constituindo sentidos que podem contribuir para a aprendizagem. É necessário que haja espaço e momentos que possibilitem ao aluno voltar o olhar para seu próprio processo de leitura, refletindo e falando sobre ele, oportunizando ao professor um momento de reflexão sobre sua prática no trabalho com a leitura e de reconhecimento do aluno enquanto sujeito leitor que se constitui nas e pelas interações verbais. É preciso privilegiar a interação em sala de aula e o interesse por outras leituras realizadas dentro e fora da escola. Um caminho para resgatar esse leitor pode ser o uso de novos gêneros virtuais como material de estudo e como ponto de partida para outras leituras propostas pela escola.

Pudemos constatar que mediar o encontro do aluno com a leitura requer ações planejadas e revisão de conceitos. É necessário ouvir o aluno, reconhecer suas práticas de leitura, mostrar-lhe caminhos, contudo é importante que ele crie autonomia para conduzir sua constituição enquanto sujeito leitor.

Os alunos, a partir de suas experiências e de suas leituras, podem se constituir sujeitos leitores críticos, capazes de interpretar o que leem e de estabelecer relações entre textos (SILVA, 1991). No entanto, é preciso que haja um sujeito leitor responsável por essa formação de leitores. O professor, enquanto modelo para seus alunos dentro de uma sala de aula, só conseguirá formar leitores ao ser um bom leitor, capaz de oferecer diversidade de gêneros (para isso, precisa conhecer essa diversidade) e apontar caminhos de questionamentos e posicionamentos diante da realização de uma leitura.

A perspectiva sócio-histórica, abordada neste estudo, destaca o conceito da mediação enquanto forma de desenvolvimento do conhecimento no contexto das interações sociais. O docente que trabalha com a leitura precisa realizar uma reflexão sobre as práticas de letramento e o uso da linguagem. Há a necessidade de estar embasado teoricamente para poder direcionar sua prática. Quando o professor conhece as teorias de sua área e possui experiências significativas de leitura, pode realizar reflexões que o tornam capaz de fazer escolhas para nortear as suas ações em sala de aula.

Uma estratégia interessante é o professor falar sobre as leituras que realiza, colocar-se como leitor e, em seguida, sugerir que os alunos falem sobre suas leituras. Ao participar de rodas de conversa neste sentido, os alunos têm contato com muitos gêneros e, se houver a oportunidade, possuem muitos dizeres a respeito das leituras que realizam que podem auxiliar o trabalho do professor na formação de leitores. Nesse sentido, após ouvir os alunos, conhecer o que leem e gostam, o professor pode planejar atividades que insiram os gêneros e estilos de preferência dos adolescentes para enriquecer suas aulas, mostrar que tem interesse por suas leituras e, com isso, apresentar-lhes novas práticas leitoras.

O público deste estudo denominou livros “sem história” ou “sem graça” àqueles que não produziram sentidos em sua história de leitura. Cabe ao professor o auxílio nessa tarefa. Quando uma leitura ainda não pode ser realizada individualmente, o grupo deve ter momentos de leitura e discussão da obra para que aquela história passe a fazer sentido e possa ser compreendida, tornando-se, assim, interessante.

Muitas tensões estão em jogo nos diálogos em sala de aula, pois o professor inicia as discussões e apresenta determinadas conclusões - característica também presente nas atividades propostas no ambiente virtual. A posição do professor na instituição escolar determina sua posição na interação: ele orienta e avalia a atividade de leitura. Há sempre presente a ideia de que o professor ensinou e do que o professor quer ouvir (GERALDI, 1997). Contudo, o aluno também tem voz e o professor pode reorientar suas ações a partir do que ouve. Cada interação pode propor novos percursos; cada diálogo apresenta uma nova experiência verbal.

Assim, ao tomar ciência das leituras que são prazerosas aos alunos, podemos introduzir novas leituras que ampliem seus gostos e seus conhecimentos. Na turma pesquisada, por exemplo, foi frequente o termo “mangá”, ou mesmo, as respostas “gibi”, “tirinhas”. Tendo ciência dessa preferência dos adolescentes, podemos utilizar personagens e histórias já conhecidas por eles para estudar recursos das histórias em quadrinhos e também apresentar-lhes outros gêneros de humor, como crônicas, contos, peças teatrais.

Outro gênero bastante comum entre as leituras realizadas pelos alunos foram os livros que se caracterizam como diários. A série “Diário de um banana”, de Jeff Kinney, tem feito grande sucesso entre os adolescentes. O professor pode fazer uso desta obra para exemplificar a linguagem, a estrutura, composição, estilo, enfim, os aspectos que enquadram o gênero e, em seguida, apresentar aos alunos “O diário de Anne Frank”, escrito pela própria adolescente

Anne Frank durante a Segunda Guerra Mundial, trazendo todo conhecimento histórico e social que a obra carrega, sem deixar as angústias comuns entre os jovens de lado.

Os atuais “fanfics” também podem ser utilizados em sala de aula. É possível propor uma aula de leitura no laboratório de informática com alguns *fanfics* (do inglês “fanfiction”, são narrativas ficcionais que apresentam personagens e enredos provenientes de produtos midiáticos como filmes, séries, quadrinhos, jogos de videogames, mas criam um universo paralelo ao original). Após a leitura de um *fanfic* sobre uma relação amorosa proibida, por exemplo, os alunos podem ser convidados à leitura de um romance como “Dom Casmurro”, de Machado de Assis, ou mesmo um texto dramático que lhes apresente “Romeu e Julieta”, de William Shakespeare. Depois de conhecer personagens como Bentinho e Capitu/ Romeu e Julieta, pode-se propor que os alunos criem sua novela ficcional com estes personagens para ser publicada em um blog.

Os vídeos virtuais fazem sucesso entre os adolescentes, como o *stop motion* (na tradução literal “movimento parado”, pequeno vídeo em que é possível contar histórias com desenhos ou bonecos que são fotografados em diferentes momentos editados para a composição de ações com acréscimo de um áudio). Uma proposta interessante aos alunos deste estudo, que adoram histórias de terror, mistério e aventura, seria a construção de pequenos vídeos com narrativas e personagens criados por eles. Os adolescentes podem realizar a atividade em pequenos grupos seguindo algumas etapas. O professor pode sugerir alguns contos de Edgar Allan Poe, por exemplo, como inspiração. A partir dessa leitura os alunos constroem imagens de personagens ou objetos concretos (utilizando massinha de modelar), apresentando-os em diferentes posições e movimentos que são fotografados em uma sequência lógica. Depois, os alunos podem editar as fotos em slides ou realizar a filmagem das cenas com suas vozes narrando as ações.

O jornal pode deixar de ser um vilão se as atividades com seu uso apresentarem uma leitura prazerosa. Os alunos mencionados disseram gostar de ler “fofocas” sobre as celebridades, o que chamaram de “notícias”. O professor pode apresentar o gênero e suas particulares, trazendo também o estilo que interessa aos adolescentes tratando de seus ídolos. Em seguida, os alunos são convidados a lerem diferentes jornais, observando os gêneros, a diagramação, a distribuição de textos e imagens. A partir dos conhecimentos adquiridos, podem, então, receber o convite para construir a primeira página de um jornal com notícias que gostariam de divulgar sobre os projetos realizados na escola em que estudam ou sobre as

boas ações desenvolvidas no bairro em que moram. Aqui cabe ainda explorar o gênero entrevista, com interação com a comunidade e possível publicação de um jornal escolar.

A ideia é ouvir os alunos, conhecer o que leem e de que gostam para, a partir das experiências já vivenciadas por eles, apresentar-lhes novas possibilidades de leitura, ampliar seu repertório cultural e possibilitar a construção significativa de outras práticas de leitura. A elaboração de um projeto de leitura deve ter como ponto de partida as preferências dos alunos, passando por debates mediados e possibilidades de interpretação, para atingir objetivos claros de novas experiências com a leitura e aquisição de novos conhecimentos, repertórios e habilidades leitoras.

Esse é o ponto primordial ao se tratar de leitura: ouvir os alunos, conhecer suas angústias, as leituras que realizam e aquelas que deixam de praticar, saber por quais razões o (ou não) fazem. A partir disso, é possível desenvolver um plano de aula que traga elementos conhecidos e que agradem os adolescentes para incluir aspectos novos que sejam enriquecedores para a aprendizagem, para o desenvolvimento de uma leitura que ocorra intensamente, aliada à interpretação. Afinal, interpretar é uma ação implícita ao ato de ler.

Certamente, tais pontos não esgotam as possibilidades de análise que os dados coletados permitiram. Apenas algumas questões foram estudadas como pontos iniciais para reflexão. Cabe a cada educador, conhecer seus próprios alunos para repensar suas práticas de leitura, assim como nosso papel na formação de leitores.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov, V.). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 10ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. Tradução Maria E. Galvão. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BERNARDES, A. S. & VIEIRA, P. M. T. *O Chat como produção de linguagem*. In: FREITAS, Maria Teresa de A. & COSTA, Sérgio Roberto (orgs). **Leitura e Escrita de Adolescentes na Internet e na Escola**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 45 – 63.
- DARNTON, Robert. *História da Leitura*. In: BURKE, Peter (org). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.
- DEFILLIPPO, J. G. & CUNHA, P. V. *Por que nickname escreve mais que real name? Uma reflexão sobre gêneros do discurso*. In: FREITAS, Maria Teresa de A. & COSTA, Sérgio Roberto (orgs). **Leitura e Escrita de Adolescentes na Internet e na Escola**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 97 – 115.
- FAVARO, Cintia Milene. **A constituição de sujeitos leitores no ensino fundamental: práticas virtuais e escolares**. (Monografia de Mestrado) Piracicaba, SP: UNIMEP, 2009.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 48ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GERALDI, J.W.. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- MARCUSCHI, Luis Antônio. *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*. In: _____ & XAVIER, Antônio Carlos dos Santos (orgs). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 13 – 67.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *O inteligível, o interpretável e o compreensível*. In: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro (orgs). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2005, p. 58 – 77.
- SILVA, Ezequiel Theodoro. **De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1991.
- PETRONI, Maria Rosa. **Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula**. São Carlos: Pedro & João Editores/ Cuiabá: EdUFMT, 2008.
- ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** Ponto Futuro; 3. São Paulo: Editora SENAC, 2001.