

POR QUE OS ALUNOS (NÃO) QUEREM LER: AS FORMAS DE RESISTÊNCIA NAS AULAS DE LEITURA

Ângela Maria Leite Aires; Luciana Fernandes Nery

(Universidade de Pernambuco; Universidade Estadual do Rio Grande do Norte;
angelamaryleite@gmail.com.br; lucianafernandesnery@yahoo.com.br)

RESUMO: No processo de ensino-aprendizagem, a leitura, conforme as perspectivas tradicionais, é baseada num aspecto caracterizado pela evolução passo-a-passo: ensina-se a decorar o alfabeto, depois, decodificar palavras isoladas e frases, até chegar aos textos. Além disso, práticas escolares estruturadas nessa hierarquia acabam gerando uma aversão dos discentes diante das atividades que são propostas em sala de aula. Nesse sentido, buscando tentar entender o porquê dos alunos não gostarem ou não quererem ler, o presente estudo tem por objetivo analisar as formas de resistência nas aulas de leitura. Para isso, teceremos reflexões sobre a importância da leitura em sala de aula e o porquê da resistência por parte dos alunos. Nosso trabalho fundamenta-se nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso (AD) de linha francesa. O corpus de nossa análise é constituído de atividades desenvolvidas por alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Monteiro-PB. Partimos da premissa de que a leitura deve ser trabalhada em sala de aula para tornar o aluno crítico, conhecer as linguagens através dos gêneros discursivos que circulam nos meios sociais, desenvolvendo um olhar para além do explícito, tornando um leitor produtor de sentidos a partir da sua posição social, histórica e ideológica apoiando-se na materialidade linguística e nas condições de produção estabelecendo sentido para o que ler. Diante da análise dos dados, percebemos que, comumente, a resistência dos alunos pela leitura se dá pelo fato das atividades desenvolvidas na sala aula não despertarem o gosto dos discentes e desconsiderar o que desejam ou querem ler, atendendo, na maioria das vezes, os objetivos do professor, que passa a ser tornar o sujeito dono e transmissor da verdade.

Palavras-chave: Leitura, formas de resistência, gêneros discursivos.

INTRODUÇÃO

No processo de ensino-aprendizagem, a leitura ainda passa por um processo de decodificação de palavras e frases isoladas conforme as perspectivas tradicionais, ou seja, caracterizado pela fonética da palavra, passam a ser pronunciadas de acordo com o som que é ensinado para prosseguir aos maiores textos. Infelizmente, podemos afirmar que esta tradição prevalece em alguns casos até os dias atuais. Acreditamos que uma das dificuldades para os alunos

é o fato das aulas de leitura ainda estarem estruturadas nessa hierarquia. Além disto, os discentes são obrigados a seguir cronogramas baseados, muitas vezes, no Livro Didático (LD), que apesar de estar repleto de propostas baseadas nos mais diversos gêneros textuais, comumente, não despertam o gosto dos alunos para leitura, como também acaba se tornando um material que transmite verdades inquestionáveis para os professores e alunos.

Quando observamos as atividades de leitura na sala de aula (ou a tentativa de ler), percebemos que esta atividade é direcionada e determinada, na maioria das vezes, apenas pelo professor, que acaba sendo o único responsável pelo que deve ser lido na escola. Dessa forma, a resistência por parte dos alunos se dá pelo fato do docente ser visto como o “dono da verdade”, pois os sentidos que são atribuídos ao que se lê, geralmente, são determinados pelo professor, já que por ser a autoridade maior determina as possíveis leituras dos alunos, que acabam interpretando por um único olhar. Deste modo, a leitura “perde sua função essencial de provocar efeitos de sentidos no aluno-leitor, para ser apenas o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas linguísticas cuja finalidade parece prescindir dos sujeitos” (CORACINI, 2002, p.18).

De acordo com alguns estudiosos como Coracini (2002), Carmagnani (2002), seja o texto verbal ou não, o aluno já apresenta uma aversão só em saber que tais textos exigirão a leitura. Essa resistência pode estar relacionada ao fato dos discentes já terem em mente a ideia de que ler é enfadonho e cansativo, sem contar que leitura “é perda de tempo” para aqueles que a consideram um desgaste. Pensando assim, o problema dos alunos está na falta do hábito da leitura, hábito este que acaba se tornando importuno porque são obrigados a ler. Defendemos então, um ensino que vise condições para que a leitura possa ser estimulada e incentivada aos alunos, possibilitando-os que em sua prática escolar possam ler criticamente. Dessa forma, os discentes poderão desenvolver um olhar para além do que está explícito nos textos.

Diante da nossa vivência em sala de aula, percebemos que é comum os alunos afirmarem que não gostam de ler e que não querem realizar atividades que exijam a leitura. Sendo assim, torna-se difícil despertar o gosto de ler, pois o que realmente os agrada, em muitos casos, não é visto no contexto escolar, a exemplo disso temos imagens que estão em seu meio social, notícias de entretenimento, revistas, etc. Dessa forma, as aulas de leitura tornam-se cansativas e acabam se resumindo, muitas vezes, em uma atividade realizada pelo professor com o objetivo de repassar conteúdos curriculares.

METODOLOGIA

Para realizarmos nossa pesquisa utilizamos os pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa e suas contribuições para a leitura. A metodologia utilizada na pesquisa foi de natureza qualitativa, já que a mesma lida com a descrição, interpreta e analisa os dados através da informação e observação do objeto de estudo, pois não necessita de elementos estatísticos para obter resultados, remete à caracterização de indivíduos juntamente com a observação de suas ações.

Distinta da pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa envolve questões referentes às ideias, posicionamentos de comunicação dos sujeitos que podem ser úteis para uma determinada pesquisa. Dessa forma, o observador/pesquisador deve estar sempre presente no seu ambiente de estudo, pois “as ações são melhores compreendidas quando são observadas naturalmente, mesmo que no momento da análise dos dados o investigador se distancie desse ambiente para melhor compreendê-los” (NERY, 2011, p. 23). Nossa pesquisa ainda pode ser considerada de cunho descritivo-interpretativista, pois além de descrever os dados, interpretamos os diferentes fatos registrados nas observações.

Os sujeitos de nossa pesquisa são os alunos, a professora de uma turma do ensino fundamental de uma escola estadual, localizada no município de Monteiro-PB e o professor. A professora da turma é graduada em Letras com habilitação em língua estrangeira pela Autarquia de ensino superior de Arco Verde- PE. A turma analisada, no ano de 2012, era inicialmente do 6º ano do Ensino Fundamental II. Os alunos tinham uma faixa etária entre 13 (treze) a 19 (dezenove) anos e conservavam um alto histórico de repetência, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

O *corpus* da pesquisa é formado por transcrições das aulas gravadas em áudio, sondagem sobre o que os alunos gostavam de ler e as atividades desenvolvidas com base na leitura, aplicadas pelo professor. Como instrumentos de coleta dos dados, destacamos os acontecimentos no decorrer das aulas, refletindo sobre a prática do professor.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As relações de poder na sala de aula e a resistência dos alunos

Coracini (2010) em sua obra *As concepções de Leitura*, aponta uma concepção de leitura discursiva apresentada numa perspectiva discursiva, que vê o sujeito como produtor de sentidos a partir da sua posição social, histórica e ideológica, apoiando-se na materialidade linguística e nas

condições de produção, estabelecendo assim sentidos para o que lê. A leitura nessa concepção surge a partir da análise do discurso de linha francesa, que através dos estudos de Michel Pêcheux (1990) apontam para uma nova maneira de ler, proporcionando outra forma de compreender um texto. Fernandes (2007) nos diz que esta teoria procura ir além do texto, levando em consideração fatores exteriores à língua possibilitando ler de acordo com o social, não apenas se prendendo a termos linguísticos, pois o discurso não é a língua propriamente dita, mas se apropria dela para se materializar.

As aulas de Língua Portuguesa, em alguns casos, acabam não sendo dotadas de estratégias de língua e linguagem para atender às expectativas dos alunos, resumindo-se aos conteúdos gramaticais. Sendo assim, há um impacto entre aquilo que eles querem ver em sala e o que é abordado pelo professor. Numa das primeiras aulas observadas foi abordado o gênero tirinha, do personagem Calvin. Sabemos que a tirinha é uma subdivisão das HQs (História em quadrinhos), contendo histórias mais curtas que facilitam e agilizam a leitura dos textos. Geralmente, são encontradas em revistas e jornais e estão baseadas em estratégias discursivas “na qual o humor é baseado especificamente no desenvolvimento da temática numa determinada situação, de modo a realçar as características das personagens”. (MENDONÇA, 2002, p. 198).

Para a realização do trabalho com o gênero tirinha, a professora levou a xérox do texto e entregou aos alunos e, em seguida, apresentou algumas questões. Depois disso, pediu para que os alunos abrissem o livro didático. Vejamos a seguir, a tira e as questões solicitadas:

Figura1



Questões apresentadas pelo professor:

- Quais são os pronomes encontrados nessa Tirinha?
- Destaque todos os pronomes que existe na Tirinha e classifique-os.

Na tirinha abordada, podemos perceber que a professora não explorou as estratégias de compreensão do gênero como um todo para sua compressão. Diante disso, notamos que este gênero foi levado para sala apenas com objetivo de dar sequência aos conteúdos gramaticais do livro didático, neste caso, a classe dos pronomes. Como aponta Coracini (2010) este tipo de abordagem é uma forma mecanicista da linguagem, pois o professor não discutiu com a turma a leitura da tirinha, dando ênfase à exploração dos termos gramaticais, conforme podemos ver no trecho a seguir, o qual coloca (P) para professor e (A) para aluno:

Transcrição 1:

P: BEM meninos, isso aqui é uma tirinha, certo?... vamos ler em voz alta o que diz a TIRINHA...

((metade da turma lê e os demais fazem barulho))

P: () muito BEM...agora eu quero que vocês tirem dessa tirinha os PRONOMES... depois a gente olha pelo livro todos os pronomes e vê...se tá certo ou não.

A1: PROFESSORA.... pra agora ou pra casa?

P: aGORA, história é essa de casa! VAMOS...fazer.

P: bora gente... o que foi que vocês destacaram aí? POR FAVOR dá pra fazer silêncio turma? ...querem IR pra SECRETARIA mesmo?

A1: eu coloquei pessoais: eles, este...

P: Que tipos de pronomes são esses? Quem sabe?

A2: eu só sei que é pessoal porque tem Eu... ((risos))

....

P: VIRAM os pronomes do livro?... então...aí temos que tipos? POSSESSIVOS né? O que mais?

A1: pessoais... ((a turma não participa da aula, fica o tempo todo conversando))

P: VAMOS lá gente....prestar atenção por FAVOR... isso vai ser assunto de PROVA... o que mais temos de tipos...tipos de pronomes?

A2: [[demonstrativo.

P: vamos OLHAR aí pra essa tirinha que entreguei...que tipos de pronomes encontramos AÍ? VOU dá uns minutos pra voCÊS fazerem....

O barulho causado pode ser uma forma de resistência ao que é proposto na sala de aula. Tal barulho se dá pelos questionamentos abordados que não motiva os alunos a interagirem com o

professor. As conversas de uns e o silêncio de outros diante da explicação, não significam que os discentes não tenham o que falar, mas sim que não veem importância nas aulas em que se priorizam os conteúdos gramaticais baseados no LD. Além disso, percebemos que nesta aula prevalece uma concepção estruturalista de leitura, pois segundo Coracini (2010), está baseada no trabalho com a estrutura formal e descritiva da língua, tendo como ponto de partida os elementos gramaticais do texto.

Ao analisarmos o trecho da aula, podemos perceber que prevalece uma relação de poder nas aulas de leitura entre professor-aluno, pois quando os discentes não atendem ao que é solicitado são colocadas as “regras” da instituição que pune por tal resistência. Ao mencionar “*POR FAVOR, dá pra fazer silêncio turma?... querem IR pra SECRETARIA mesmo?*”, notamos que a professora se utiliza, segundo Foucault (1979) de mecanismos de controle com o intuito de disciplinar os sujeitos. A secretaria remete ao poder maior da escola e, representado pela direção, tem o valor da ordem e acaba moldando o comportamento dos sujeitos.

A postura assumida na relação professor-aluno de acordo com Grigoletto (2002, p.107): “[...] trata-se de um comportamento que revela a internalização, por parte do aluno, da desigualdade de relações entre professor e aluno na situação escolar: o professor comanda, o aluno executa; [...]”. Dessa forma, considerando que só há relações de poder entre sujeitos livres e que o lugar do professor já é amplamente marcado, as aulas observadas mostram exatamente o lugar das imposições ditando o que é ou não para ser feito. Dando continuidade às observações nesta mesma aula, percebemos que as relações de poder se manifestam também entre o professor e o livro didático.

Transcrição 2:

P: Tem mais pronomes ai... olhem ai o livro na página 56 pra gente ver os outros pronomes no livro. Bem... vejam ai a lista dos pronomes pessoais e dos possessivos... e destaquem na tirinha que entreguei pra VOCÊS e respondam essas duas perguntas.

P: quais são os pronomes pessoais?... é pra me responderem gente, olhem ai e me digam...

A1: eu só achei eles...

P: só tem eles ai, mas os pessoais são: eu, tu, ele nós, vós eles... isso vocês sabem né, PELO menos? Quem tiver dúvida olhem no livro. E os possessivos?...O que indica pronome possessivo?... é algum que indica posse né?

A3: é...NÉ professora? ((risos))

P: (...) enquanto a aula não acaba vamos começar uma leitura. OLHEM o livro ai na página 52, PESSOAL, vamos lá.

De acordo com Foucault (1979) há uma relação de poder entre o livro, o professor e o aluno, já que o docente segue os apontamentos do livro didático ao mencionar “... *olhem ai o livro na página 56, pra gente ver os outros pronomes no livro*” ou “ *Quem tiver dúvida olhem no livro*”. Dessa forma, o livro silencia o professor, que diante dos questionamentos dos alunos direciona a responsabilidade de explicação ao LD. Com isso podemos perceber que a aula de Língua Portuguesa serviu para reproduzir questões da gramática. Sendo assim, o gênero é lido apenas para seguir institucionalmente os conteúdos (todos de cunho gramatical) do livro didático que se torna o “dono do saber” e responsável pelas vontades de verdades que circulam na sala de aula. Comungamos com as ideias de Coracini (2010, p.30) quando afirma que o professor “empresta seu corpo, sua voz, ao livro didático, de modo a dar a impressão ao seu interlocutor de fidelidade total, objetividade e isenção”.

Na aula observada, percebemos ainda que a leitura é vista como um passatempo para cumprir o tempo das aulas, “*enquanto a aula não acaba vamos começar uma leitura. OLHEM o livro ai na página 52...*”. Dessa forma, percebemos que ler não é uma prática constante, pois temos uma atividade de leitura descontextualizada não interligada ao que havia sendo abordado antes, fazendo com que se torne algo obrigatório. Por este motivo, acaba se tornando algo chato, cansativo, despertando assim uma resistência dos alunos para o ato de ler diante das vontades de verdade que se instauram nas práticas do docente apoiadas, sobretudo, nos livros didáticos, causando assim uma insegurança por parte dos alunos diante do que é proposto em sala de aula.

Outro ponto que vale a pena ressaltar está baseado no silêncio dos sujeitos-alunos, o qual podemos considerar como uma forma de resistência ao poder, pois “[...] na medida em que as relações de poder estão em todo lugar, a resistência é a possibilidade de criar espaços de lutas e de agenciar possibilidades de transformação em toda parte” (REVEL, 2005, p. 74). Com isso, o silêncio é uma resistência, é algo incapaz de ser separado das relações de poder. Nesse sentido, observando as formas de resistências no contexto escolar, comumente ocorrem que esse espaço de formação discursiva que tem, na maioria das vezes, um sujeito-professor que se diz dono do seu dizer, já que em sala de aula é a figura que ordena, dita o que é certo ou errado.

APONTAMENTOS FINAIS

Diante das discussões apresentadas no decorrer deste trabalho, consideramos muito satisfatório o trabalho com a leitura de gêneros textuais na sala de aula, principalmente porque possibilita um trabalho baseado em posicionamentos e opiniões críticas, com o intuito de abranger o sentido do que seja leitura na visão dos alunos. Porém, ao observarmos as aulas de língua portuguesa no ensino fundamental podemos perceber que as aulas ainda estão sendo voltadas em uma perspectiva tradicionalista em relação à metodologia, pois embora que trabalhe com gêneros textuais, ainda são trabalhados apenas para retirar elementos que serão abordados na gramática, não explorando sua função.

Da ação desenvolvida com a referida turma, fica a lição de que o trabalho com a leitura deve propiciar as condições necessárias para que o aluno se assuma como autor de seu dizer, possa ser ouvido, como isso não acontece nas aulas observadas, e como isso surge à resistência dos alunos em absorver as atividades propostas pela professora. Além disso, o silenciamento da professora pelo LD e como consequência também silecia os alunos, acaba colocando o LD na posição de único dono do saber e digno de interpretações verdadeiras.

Por fim, consideramos imprescindível que o professor seja mediador de conhecimento e da troca de informações em sala de aula, não apenas aplicando uma metodologia baseada na imposição, dominação. Desse modo, estará proporcionando que o aluno seja capaz de desenvolver um olhar mais crítico acerca dos discursos que circulam em seu meio social, tornando-se um sujeito produtor de sentidos, não mero reproduzidor de vontades de verdades que a escola, enquanto instituição doutrinária determina.

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRANDÃO, Helena N. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Unicamp, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org); VEIGA-NETO, Alfredo (et.al). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.93-117.

CORACINI, M. J. R. F. **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

FERNANDES, Cleudemar Alves. (2007). **Análise do Discurso**: Reflexões Introdutórias. 2 ed. São Carlos: Clara Luz, 2008.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ática, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso** – aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 18 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GRIGOLETO, Marisa. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, Maria José (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002, p. 85- 101.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**. São Paulo: Pontes. 1992.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

_____. **Discurso e leitura**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2008a.