

O PROCESSO DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DA ANÁLISE DO DISCURSO

Daniela Farias de Souza¹

RESUMO:

O presente estudo propõe uma análise de falas de professores do Ensino Básico acerca do trabalho com leitura e interpretação de textos nas aulas de Língua Portuguesa, visando entender como tais professores compreendem este trabalho. Em um primeiro momento, será apresentada a teoria utilizada e, na sequência, a metodologia e análise do *corpus*. Tendo como suporte teórico a Análise do Discurso de linha francesa, acreditamos ser necessária a investigação dessas práticas, levando em conta a existência de um discurso dominante na instituição escolar, um saber já cristalizado, na qual os sentidos são previamente estabelecidos pelos detentores do conhecimento oficial.

Palavras chaves: Leitura, Interpretação, Discurso.

1 Introdução

A leitura é de fundamental importância dentro da sala de aula, não somente na disciplina de Língua Portuguesa, mas em todas as outras. Ela serve para aprimorar os conhecimentos, acessar a cultura, escrever melhor e, também, gerar reflexão sobre a própria leitura.

Nessa perspectiva, este trabalho tem por objetivo refletir sobre os procedimentos utilizados por professores da educação básica, que atuam na região sudoeste do Paraná, nas aulas de leitura e interpretação textual, utilizando como base a Análise do Discurso.

O presente estudo é importante, então, porque pensamos ser necessário colocar em evidência a problemática envolvendo leitura e interpretação de textos. O que se percebe é o processo de repetição de saberes, no qual o aluno não é desafiado. Geralmente, o professor impõe um único sentido na leitura de um texto, e isso faz com que esse aluno saia da escola sem ser um leitor autônomo e crítico.

Para analisar essa problemática, utilizaremos o embasamento teórico da Análise do Discurso (AD), que entende a língua de forma heterogênea, o que possibilita outros processos de interpretação além da reprodução de saberes. Neste trabalho, serão analisadas entrevistas com professores da educação básica a fim de levantar

¹ Graduanda do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul- *campus* Realeza.

diagnósticos possíveis com relação ao discurso produzido por eles em suas aulas de leitura e interpretação.

A Análise do Discurso, tomando o discurso como objeto teórico, teve início nos anos de 1960, com Michel Pêcheux, na França. Essa disciplina foi criada relacionando três outras regiões do conhecimento: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. Contudo, na AD, há uma mudança de perspectiva dessas três áreas do conhecimento. Por exemplo, em AD, estuda-se a língua como materialização do discurso e não a linguagem de forma abstrata, como comumente se vê na linguística formal. Além disso, para a constituição da teoria, deve haver uma “conversa” com o marxismo pela materialização da ideologia pela linguagem, observando sempre o inconsciente, em diálogo com a psicanálise, que desloca a noção de homem para a noção de sujeito (ORLANDI, 2010). Essas são as três regiões de conhecimento que constituem a Análise do Discurso. A AD trata, então, do discurso, que é seu objeto teórico, pensando-o como a palavra em movimento, a prática da linguagem na qual se observa o homem falando (ORLANDI, 2010).

Junto à leitura vem a interpretação, não há como separar os dois, pois, no momento em que se faz uma leitura, já está ocorrendo a interpretação, ou seja, a busca por um significado singular daquilo que se está lendo. Orlandi (2012) nos diz que “a leitura é uma questão linguística, pedagógica e social ao mesmo tempo”, e ela não ocorre só com as palavras. Leitura e interpretação são processos que ocorrem tanto na linguagem verbal quanto na linguagem não-verbal. Sobre isso, ainda Orlandi (2012, p. 50) afirma que:

A relação do aluno com o universo simbólico não se dá apenas por uma via - a verbal -, ele opera com todas as formas de linguagem não apenas como transmissão de informação, mas como mediadora (transformadora) entre o homem e sua realidade natural e social, a leitura deve ser considerada no seu aspecto mais consequente, que não é o de mera decodificação, mas o da compreensão.

Com relação à leitura e interpretação sob o viés da AD, Cazarin (2006, p. 299) aponta que a “leitura que fazemos objetiva explicitar como a emergência de um texto pode trazer à tona sentidos já existentes no âmbito do interdiscurso”; ou seja, no momento da leitura já ocorre a interpretação, pois o interdiscurso, que é a relação de um

discurso com outros discursos já existentes, constitui uma memória que nos leva necessariamente a interpretar. A partir do interdiscurso, são resgatados os sentidos que se organizarão em formações discursivas e que servirão de base para os gestos interpretativos.

Pode-se dizer que o leitor dispõe do papel principal no processo da leitura e interpretação, porém isso não depende exclusivamente dele, mas do lugar no qual está inserido. Quando num ambiente escolar, por exemplo, ele será direcionado pelo professor, ou seja, esse leitor sempre é interpelado de acordo com o contexto. Sobre essa interação, Romão e Pacífico (2006, p. 27) dizem que:

É pela interação entre o produtor do texto, o texto (incluindo suas condições de produção) e o leitor que o sentido se realiza. Assim sendo, inferimos que a leitura é um processo dialógico e intertextual muito mais amplo e abrangente do que a simples decodificação de um enunciado, pois, além da competência linguística para decodificar o texto, o ato de ler implica o aspecto interativo da linguagem.

Ou seja, o leitor, no momento em que lê e já interpreta, assume também um papel de autor, pois ele interage com o texto conforme seu contexto histórico e social e também o repertório linguístico que traz consigo, e, dessa forma, dar-se-á a interpretação do texto.

O termo “leitura”, então, pode ser compreendido de inúmeras formas. Para a Análise do Discurso, pode ser entendido como “atribuição de sentidos”, pois é o leitor que, ao fazer a leitura de determinado texto, irá interpretar e atribuir um sentido ao que está lendo ou ouvindo, tanto para a escrita com o para a oralidade, (ORLANDI, 2012) a partir de um processo que envolve o histórico, o social e o ideológico. Sobre isso, Orlandi (2012, p. 14) afirma que:

A atribuição de sentidos a um texto pode variar amplamente desde o que denominamos *leitura parafrástica*, que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que se supõe ser o do texto (dado pelo autor), e o que denominamos *leitura polissêmica*, que se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto.

A leitura parafrástica dá-se por meio de repetição de saberes, na reprodução do conteúdo do texto, como se houvesse um único sentido. Assim, leitura e interpretação fazem-se como se o texto contivesse *um* significado, sendo tarefa do leitor/aluno ler e encontrar esse sentido. Levando para uma aula de leitura e interpretação, Coracini (2010, p. 19) aborda que:

Quando se faz o que se chama de entendimento do texto, o professor procede às perguntas de compreensão que ou se resumem a questões como “o que o autor quis dizer?”, “quais são as ideias principais do texto?”, ou se limitam a exigir, quase sempre, da parte dos alunos o mero reconhecimento ou localização no texto da resposta “correta”.

Essa é uma triste realidade que infelizmente acontece muito dentro das salas de aula, não somente nas aulas de Língua Portuguesa. Vemos, principalmente nos livros didáticos, que a maioria trabalha no nível da paráfrase, não abrindo, assim, espaço para reflexão do aluno como sujeito leitor.

Já a leitura polissêmica, anteriormente citada por Orlandi (2012), dá-se por meio de um deslocamento de sentidos, ou seja, um determinado texto possui vários sentidos possíveis, e cabe ao leitor, sob determinadas condições de produção, atribuir esses sentidos. Quando esse tipo de leitura é proporcionado ao aluno, este não irá buscar um único sentido ou o que o autor de determinado texto quis dizer, mas atribuirá diversos sentidos ao texto, que, com certeza, não serão os mesmos dos outros alunos, pois cada um interpretará de acordo com o contexto histórico e ideológico que lhe determina.

Na leitura polissêmica ocorre o contrário da leitura parafrástica, pois, enquanto nesta, os sentidos serão repetidos e sempre mantidos, e, já naquela, esse processo será rompido, pois o discurso será construído através de diferentes saberes, sempre abrindo espaço para outros possíveis sentidos.

O que se percebe nas escolas é que, apesar de “intenções” de formação de alunos leitores, os métodos utilizados nas aulas de leitura não são condizentes, pois se afastam de um processo interlocutivo, no qual professor e aluno participam juntos da construção do conhecimento. Entender, um pouco, sobre porque isso acontece é o que faremos na seção seguinte.

2 Análise do *corpus*

O processo de leitura e interpretação é de fundamental importância nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente no que diz respeito à forma como ocorre essa prática dentro da sala de aula e a repercussão disso na formação intelectual do cidadão.

Atualmente, o que se percebe nas escolas em relação ao tratamento dado à leitura e à interpretação textual é preocupante no que diz respeito à abordagem tradicional que é realizada durante as aulas e que, em sua maioria, é a mais aplicada e, ao mesmo tempo, mais limitante. A destituição dessa visão pode ser vista nos próprios PCNs:

A Leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o leitor, de tudo o que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita: decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que consegue analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. (PCN's LP, 1998, p. 69)

Ao compreender que todas as atividades desenvolvidas em sala de aula influenciam na constituição do sujeito e, também, do sentido a ser estabelecido, a principal preocupação está em averiguar como estão sendo ministradas as práticas da leitura e da interpretação de textos nas escolas, práticas que acabam por refletir o modo como o professor concebe a língua/linguagem.

Nesse sentido, pensamos ser importante perguntarmos aos professores como eles concebem essa relação língua-leitura-interpretação. As questões utilizadas para a nossa análise fazem parte banco de dados do projeto de pesquisa intitulado: “Leitura e interpretação de textos nas escolas do Sudoeste do Paraná: Concepções de língua/linguagem e práticas pedagógicas”, desenvolvido pela professora doutoranda Luciana Iost Vinhas, da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Realeza, no período compreendido entre abril de 2012 a fevereiro de 2014, cujo objetivo era fazer

uma investigação sobre o trabalho com a leitura e interpretação nas aulas de Língua Portuguesa.

Como *corpus* deste trabalho, serão utilizadas entrevistas gravadas com professores do curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Ensino de Língua e Literatura da UFFS, que perfazem o banco de dados do projeto citado. São seis entrevistas com professores de cidades da região sudoeste e oeste do Paraná, que atuam no Ensino Fundamental. Todas as entrevistas foram gravadas e depois transcritas.

O questionário tem um total de onze perguntas, todas voltadas às concepções de leitura e interpretação de textos e aos aspectos relacionados às suas práticas. Para este trabalho, será feito um recorte do questionário citado, do qual serão trabalhadas as seguintes questões: “Na sua opinião ler é...”, “Na sua opinião interpretar é...” e “Descreva como acontece uma aula sua de leitura e interpretação textual (dizer todos os passos da aula)”.

O objetivo dessas perguntas foi verificar o modo como os professores entrevistados compreendem leitura e interpretação, reconhecendo possíveis aportes teóricos para verificar também como tais aportes fundamentam a prática docente relacionada a esses dois conceitos.

2.1 “Ler é...”²

Para a AD, a leitura é produzida de acordo com o contexto sócio-histórico no qual o sujeito leitor está inserido, levando em conta também a ideologia e as condições de produção dessa leitura, que afetarão automaticamente o seu processo de interpretação.

Inscritos em tal fundamentação, percebemos, na análise dessa questão, que a maioria dos professores não consegue conceituar leitura sobre um aspecto teórico, reproduzindo, muitas vezes, generalizações da ordem do senso comum. Podemos observar isso nas respostas de alguns professores¹:

P1: “*Fundamental para o desenvolvimento do ser humano*”

P4: “*Fundamental*”

² Questão motivadora: “Na sua opinião, ler é?”. Os professores serão identificados pela sigla P+número, que correspondem ao professor e ao número que sua entrevista encontra-se no banco de dados.

P6: *“Importante”*.

Tais respostas evidenciam um distanciamento no entendimento desses docentes da relação teoria e prática, ou da existência de uma fundamentação teórica a respeito do ensino da leitura. Isso pode repercutir-se na forma como esse professor atua em sala de aula, pois, se não consegue teorizar a leitura, mesmo a considerando importante e fundamental, provavelmente não compreenderá seu papel essencial no processo de ensino-aprendizagem.

Na mesma linha de raciocínio, deparamo-nos com professores que tratam a leitura mais próxima do seu nível de decodificação, relacionando-a somente ao reconhecimento de diferentes gêneros, entendendo a leitura como compreensão de um formato textual.

P3: *“Ler é muito mais do que somente pegar o texto e... saber o que ta escrito. Ler também é... como dito anteriormente o conhecimento de mundo... é.. ler não é só o texto escrito, mas também é ouvir uma música, é fazer uma leitura de uma imagem, é entender, conseguir interpretar uma conversa, um diálogo, qualquer forma de texto verbal, numa linguagem verbal ou não-verbal.”*

P5: *“Ler é... viajar, descobrir uma coisa que, muitas vezes, eu não teria condições de estar presente em determinado lugar, em determinadas situações, é uma viagem assim... de pensamento, de imaginação muito interessante.”*

Na contramão das análises até então vistas, a resposta de P2 possibilita observar uma reflexão teórica permeando a conceituação de leitura:

P2: *“Ler, eu acredito que cada um usa muito da... como diz o Paulo Freire neh, “A leitura de um mundo precede a leitura da palavra”, então muitas vezes eles atribuem um significado ao texto de acordo com o que a pessoa sente, e não... digamos que não tem uma leitura única, não existe uma leitura única, cada um lê, sempre vai ter algo que, dentro daquele horizonte de expectativa, que vai ser igual e algo que vai ser diferente.”*

Observamos nessa resposta um embasamento teórico à compreensão da leitura, pois este professor não a vê apenas como algo mecânico, mas entende o texto como materialidade a ser compreendida. Pode-se perceber, no final de sua fala, que o professor estabelece uma relação polissêmica entre o texto e o leitor e, assim, a leitura sempre possibilitará outros significados, descoberta de novos sentidos.

Esperava-se, nessa questão, que os professores conseguissem produzir uma resposta que apontasse um aporte teórico sobre a questão da leitura, não uma visão de senso comum, mas que pensassem um conceito para a leitura, contudo, nos deparamos com aquilo que Coracini (2010) afirma:

Raramente se observa, na prática de sala de aula, a concepção de leitura enquanto processo interativo (leitor-texto, leitor-autor), a partir da recuperação explícita do que se acredita serem as marcas deixadas pelo autor, únicas responsáveis pelos sentidos possíveis. (p. 19)

Ou seja, se o professor não consegue definir teoricamente o que seja leitura, como esta pode se dar em sala de aula? Imagina-se que o que oriente a prática de leitura seja a fundamentação teórica do professor, mas se ele não tem alguma, como a leitura não passará de uma reprodução dos saberes logicamente estabilizados e/ou do senso comum? O que se percebe é que, sem qualquer aporte, a leitura em sala de aula jamais poderá girar em torno daquilo que a AD, por exemplo, trata, que é uma leitura que não seja extração ou reconhecimento de um sentido, mas sim um processo no qual o sujeito/leitor, em um contexto sócio-histórico, produz determinados sentidos durante a leitura.

2.2 “Interpretar é...”

Em relação à interpretação, pudemos observar que os professores dissociam leitura e interpretação, apontando a interpretação como a incorporação de sentido no texto.

Nessa perspectiva, diferenciam-se somente os agentes de incorporação do sentido trazidos pela interpretação, isto é, nas falas dos professores entrevistados,

observa-se que ora o sentido é dado pelo leitor, ora é extraído do texto. Como exemplificação deste último, observamos as seguintes conceituações³:

P3: *“Entender, compreender, saber do que se trata aquilo que chega até nós.”*

P4: *“Primeiro tem que ser um bom leitor né, pra se ter uma boa interpretação. Interpretar então é pra se vê o mundo, como se vê o mundo, interpretar...”*

Podemos observar que P3 entende que um texto contém um único sentido, e o aluno deve conseguir extrair esse sentido para que possa compreendê-lo. Já P4 separa a leitura da interpretação, como se o sentido já estivesse cristalizado no interior do texto. Desse modo, ler, para este professor, é simplesmente decodificar, e se o aluno não conseguir ler/decodificar, não conseguirá interpretar, pois, mesmo separados, a interpretação aparece como mera consequência do ato da leitura.

Acentuando essa visão, observamos a resposta de P6, que trabalha a interpretação de forma completamente arbitrária:

P6: *“É conseguir ler e dizer o que contem no texto né, que é a grande dificuldade dos alunos, quando eles leem, não sei aonde tão com a cabeça e não consegue entender o que ta escrito né.”*

Esse professor apresenta uma postura bastante autoritária, pois, para ele, se os alunos não encontram o sentido no texto, porque só há um único sentido ali, e os alunos devem extraí-lo, caso contrário, não terão interpretado, é porque possuem – individual e imanentemente – dificuldades de aprendizagem, sem qualquer afetação da escola. Essa visão vai na contramão do que entendemos por interpretar, uma vez que a incapacidade de interpretar do aluno se remete exclusivamente a não “extração” daquilo que o professor julga ser a significação do texto.

Além da visão de texto como detentor de um sentido dado pelo autor ou professor, encontramos um professor que entende o processo interpretativo como uma ação pessoal, individual, na qual o sujeito significa o texto:

³ Questão motivadora: “Na sua opinião, interpretar é...”

P5: *“Interpretar... interpretar é... é um ato de... eu leio determinado, determinado fragmento, determinado texto, mas a interpretação é individual de cada um. Você pode dar um texto pra 200 pessoas, sairão 200 interpretações diferentes, eu vou interpretar, eu vou deduzir daquilo que eu li a minha própria experiência, aquilo que eu tenho conhecimento.”*

Observamos que P5 considera a interpretação como forma de autoconhecimento, pois, de acordo com que o leitor possui como repertório de conhecimentos, assim será a sua interpretação. Desse modo, para esse professor, o leitor é que determina exclusivamente o sentido do texto. Há, na AD, um reconhecimento do papel dos sujeitos na interpretação, entretanto, os sentidos são construídos sob duas perspectivas além da subjetiva: a histórica e a material. Ou seja, leva-se em consideração, no momento da interpretação, os saberes historicamente construídos (negados, apagados, etc.), assim como aqueles trazidos pela materialidade da língua, não podendo atribuir, somente, a interpretação a uma questão individual.

Ainda tratando da interpretação, observamos que novamente P2 aproximou sua resposta a uma perspectiva teórica, conseguindo, por exemplo, perceber os não-ditos. Também é possível verificar, em sua resposta, dentro do espaço polissêmico, a possibilidade de um deslizamento de sentido, quando expõe que: *“O que aquele texto me diz? Ele tem um significado pra mim?”*; ou seja, para esse professor, a interpretação vai além da atribuição de um sentido específico e dado de antemão, abrindo espaço para a polissemia:

P2: *“Interpretar seria.... é... conseguir ler aquelas, as entrelinhas, conseguir entender, conseguir entender o que não foi dito, o que não está explícito no texto, mas conseguir entender o que o autor quis dizer né, o que o autor quis dizer? Qual a ideia principal? O que que ele quer passar com aquilo? O que que aquele texto me diz? O que ele me fala? Ele tem um significado pra mim? Então pra mim interpretar é isso, ir além daquilo que tá no papel.”*

Esperava-se, nessas questões, que os professores respondessem de forma mais próxima a uma concepção teórica (qualquer que seja). Percebeu-se, de modo geral, que

muitos trabalham com a leitura e a interpretação separadas e não como consequência uma da outra. Tal postura diferencia-se de nossa visão, pois, para a AD, é quando o sujeito pratica a leitura que ocorrem os gestos de interpretação.

2.3 Consequências dessas visões

O processo de formação docente aponta como é importante a relação entre a teoria e a prática. Contudo, através das respostas até então analisadas, antecipamos que o professor que não consegue teorizar um conceito para leitura e interpretação textual provavelmente não conseguirá trabalhar, na sua prática docente, uma aula menos autoritária.

O que sabemos pela literatura corrente é que muitos professores trabalham no nível da paráfrase, ainda apegados totalmente ao livro didático, ou seja, apenas trabalham com o ensino reprodutor de sentidos, como se o sentido do texto estivesse pronto e dado por seu autor, e cabe ao aluno apenas descobri-lo. Agindo dessa forma, o professor sempre acaba trabalhando na perspectiva autoritária, uma vez que impõe o sentido a ser dado, lembrando, por exemplo, a fala de P6 na seção 2.2 deste trabalho, que apresenta a impossibilidade do aluno interpretar (decodificar) sozinho.

Sobre isso, cabe aqui ressaltar como se apresenta o discurso pedagógico atualmente, segundo Orlandi (2006, p. 15): “não há interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida”, ou seja, podemos ver essa relação quando o professor determina o sentido a ser dado na interpretação.

Ainda relacionado ao discurso pedagógico, temos o que Orlandi chama de “percurso estrito da comunicação pedagógica” (idem): esse percurso inicia-se pelo “quem”, que é representado pela imagem do professor como único detentor de todas as respostas, depois tem-se o termo “ensina/inculca”, em que o professor irá determinar o sentido, e, na sequência, ela apresenta o “o quê”, “para quem” e “onde”, que nada mais é do que o conceito a ser dado ao aluno na escola. Esse é o processo pedagógico que normalmente se apresenta nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente nas aulas de leitura.

No intuito de verificar tal processo é que os professores foram convidados a relatar uma aula de leitura e interpretação textual, assim como os procedimentos

adotados por eles durante essa aula, na seguinte questão: “Descreva como acontece uma aula sua de leitura e interpretação textual”.

O objetivo nessa questão foi que os professores descrevessem os procedimentos adotados em aulas de leitura e interpretação. P6 respondeu da seguinte forma:

P6: *“Não sei, na verdade assim, depende como que vou trabalhar né, se eu vou trabalhar com texto de fora ou com o livro, mas na verdade gira em torno de... eu entrego um texto, algumas turmas eles fazem antes uma leitura prévia, silenciosa, que é o que a gente devia fazer né, pros alunos terem um conhecimento antes, depois a gente lê todo mundo na sala, eu sempre acabo comentando, explanando alguma coisa a respeito do texto, porque nem todo mundo consegue entender isso após a leitura então eu acabo fazendo uns comentários pra depois passar pras questões, um questionário geralmente os livros sempre trazem ou a gente mesmo trabalha, faz os questionários pra eles.”*

Como vemos, P6 aponta que trabalhar com o conhecimento prévio do aluno seria o recomendado, porém o que se percebe é que esse professor faz confusão em relação a isso, pois, em vez de fazer um levantamento do que o aluno já sabe sobre o assunto do texto, pede somente uma leitura silenciosa anterior ao trabalho com este, relacionando-a “ao que deveria ser feito”. Percebemos, desse modo, que ele não conhece nem ao menos os procedimentos metodológicos por ele apontados sobre leitura.

Verificamos também uma postura autoritária desse professor na descrição de sua prática docente: quer dizer, ele considera o aluno incapaz de gerar uma interpretação, uma vez que o professor sempre deve intervir para “completar” a interpretação a partir de seus “comentários”. Nesse caso, não há gesto de interpretação nem do professor e nem do aluno, pois o sentido está no texto e deve-se extrair o sentido correto, como se fosse único.

Em nossas análises, deparamo-nos com respostas que acreditam romper com esse círculo autoritário, trazendo o lúdico como método de ensino. Vejamos o que nos diz P4:

P4: *“Eu trabalho com ensino fundamental. Eu trabalho contação de histórias com meus alunos, porque eles não têm uma prática.... é, de leitura, eles não tem o hábito, eles dizem: “ah, é chato, eu não gosto”, e aí eu faço contação de histórias, eu percebi que desde o dia que eu comecei com isso, eu senti que eles melhoraram, eles tão tendo mais vontade, eles tão descobrindo que ler não é uma coisa chata, e é bom né.”*

Esse professor trabalha com contação de histórias, pois os alunos não gostam de ler. Verificamos aqui que ocorre a leitura sim, porém a construção de sentidos é limitada, já que somente o professor realiza a contação de histórias. É importante salientar aqui que esse professor até tenta trabalhar de forma lúdica, porém nos deparamos com uma interpretação limitada, dada pelo professor, conforme a leitura praticada por ele. Sobre essa prática, Cazarin (2006) afirma que:

Ler constitui-se, assim, em uma prática social que mobiliza o interdiscurso, conduzindo o leitor, enquanto sujeito histórico, a inscrever-se em uma disputa de interpretações. Este desestabiliza sentidos já dados, daí o efeito de inconsistência de todo e qualquer texto, que se caracteriza como uma heterogeneidade provisoriamente estruturada. (p. 302)

Então nos deparamos com um professor que pensa trabalhar a leitura e interpretação de forma lúdica, mas até que ponto ela é lúdica? E em que momento esse aluno vai praticar a leitura e a interpretação? É uma questão a se discutir, pois os alunos não gostam de ler, mas deveriam ser instigados a praticar a leitura.

Outro ponto que nos chamou a atenção é que, contrariando nossas hipóteses anteriores, mesmo quando um professor parece ancorar suas concepções de leitura sob uma base teórica, esta não aparece na prática de sala de aula, e não há uma relação entre teoria e prática no tocante à leitura interpretação, observemos P2:

P2: *“Geralmente, é... eu vou trabalhar leitura com os alunos, todos tem o texto, nós lemos um parágrafo e eu paro, e nós refletimos sobre aquele parágrafo que foi lido, eu vou perguntando o que cada um entendeu e aí nós chegamos a um consenso e vamos pro próximo até entender o texto inteiro aí depois de ter feito essa parte na oralidade é que eles partem pra escrita, pode faz... alguma palavra que eles não compreendam,*

talvez por uma palavra que tem no texto eles não conseguem, aí o uso do dicionário, pra ver o que significa aquela palavra, aí já pega outro aspecto, a palavra naquele texto tem um significado e em outro texto ela pode ter outro e dentro daquele significado do dicionário, qual é o melhor pra aquele texto, naquela frase neh, porque naquela frase ela tem um sentido, de repente em outra frase ela vai ter outro. Então eu procuro fazer isso, porque eu acho que isso torna a leitura mais interessante, mais significativa pra isso.”

Observamos que P2 se aproxima da polissemia quando deixa os alunos refletirem e exporem suas opiniões, mas, mesmo assim, não chega a trabalhar com o discurso lúdico, pois a leitura segue um roteiro, fragmentando o texto. Entretanto, o que mais nos chamou a atenção é que esse professor também trabalha a leitura como um passo para a escrita. Desse modo, independente das afirmações teóricas, P2, assim como os outros professores, não consegue relacionar a leitura a uma prática de construção do saber, mas apenas a uma etapa para a formalização necessária que somente a escrita pode dar.

O que se percebeu com as respostas dadas pelos professores é que todos trabalham com a prática da leitura como um meio para se chegar à escrita. Esses não conseguem trabalhar a leitura separada da escrita, como uma aula de leitura com o intuito de construção do conhecimento, pois isso seria “ler por ler”, o que não é ‘produtivo’. O ato de destinar uma aula somente para leitura significa perda de tempo para alguns docentes. Portanto, há que se destacar que essas práticas não contribuem para o desenvolvimento do aluno como leitor, já que a leitura é essencial para a construção do sujeito e não é a utilizando como um fim para a escrita que o professor irá formar leitores competentes.

3 Considerações Finais

Como resultado das análises das respostas dadas pelos professores, chegamos a três principais conclusões: a primeira é a ausência de teoria na fundamentação de leitura e interpretação, pois vimos que há professores que não conseguem ao menos conceituar esses conceitos. A segunda é a falta de relação entre teoria e prática, visto que, se não há teoria que fundamente, a prática só poderá mesmo ser autoritária e reprodutora, pois

mesmo quem conseguiu formar um conceito sobre leitura e interpretação, ao descrever suas aulas, acabou demonstrando que trabalha com o discurso pedagógico autoritário, no qual o aluno apenas reproduzirá os sentidos pré-determinados. E a terceira e mais importante conclusão é que depois de analisadas as descrições das aulas, percebemos que não há aulas de leitura e interpretação textuais, essas práticas são somente etapas de um trabalho que tem outro objetivo: ou a escrita de algo, ou a explicação, ou a análise linguística, sempre trabalhando a leitura e interpretação como um passo para se chegar ao objetivo real da aula. Portanto, vemos que o professor não trata a leitura como uma perspectiva emancipadora e construtora de sentidos, condição necessária, acreditamos, para o processo formativo dos sujeitos.

Referências

- CAZARIN, Ercília. **Língua, leitura e interpretação: sistematizando questões**. In: CAZARIN, Ercília; RASIA, Gesualda. (Orgs.) Ensino e aprendizagem de línguas: língua portuguesa. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 2 edição, Campinas, SP: Pontes, 2002.
- ORLANDI, Eni. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 4.ed. Campinas: Pontes, 2004.
- _____. **Discurso e Texto: Formulação e Circulação de Sentidos**. Campinas: Pontes, 2005.
- _____. **A Linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso**. Campinas: Pontes, 2006.
- _____. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2010.
- _____. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2012.
- ROMÃO, Lucília Maria Sousa; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Era uma vez uma outra história: leitura e interpretação na sala de aula**. São Paulo: DCL, 2006.