



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/MESTRADO**

**A LEITURA NO CENÁRIO ESCOLAR: COMO OS PROFESSORES A ORGANIZAM, COMO OS ALUNOS A REALIZAM**

Manaus (AM), 2011

**IVELIZE FAUSTO DA SILVA**

**A LEITURA NO CENÁRIO ESCOLAR: COMO OS PROFESSORES A ORGANIZAM, COMO OS ALUNOS A REALIZAM**

Dissertação apresentada como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Humberto Alves Corrêa.

Manaus (AM), 2011

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação “A leitura no cenário escolar: como os professores a organizam, como os alunos a realizam”, defendida por Ivelize Fausto da Silva e aprovada no dia 02 de março de 2011 pela Banca Julgadora.

Banca:

Prof. Dr. Carlos Humberto Alves Corrêa  
Presidente

Prof. Dr. Marcos Frederico Kruger  
Membro

Profª Drª Ana Alcídia de Araújo Moraes  
Membro

## DEDICATÓRIA

*Dedico esta dissertação ao **Wellington, meu amor...** "Tudo o que é belo é uma alegria para sempre: o seu encanto cresce; não cairá no nada; mas guardará continuamente, para nós, um sossegado abrigo e um seno todo cheio de doces sonhos, de saúde e calmo alento..."*

*(John Keats)*

## AGRADECIMENTOS

*"O Senhor fez grandes coisas por mim... por isso estou alegre" (Salmo 126)*

*Agradeço ao meu amigo Espírito Santo, meu consolador... Obrigada por me inspirar a escrever cada página deste trabalho. Sem Ti, eu não conseguiria! Eu te amo, Espírito Santo de Deus!*

*Quero agradecer também a algumas pessoas especiais que estiveram comigo nesta caminhada, são elas:*

*Wellington Araújo Nóbrega... Obrigada por apoiar tudo o que eu faço! Se outra vez pudesse viver, te queria de novo, de novo e de novo! Tu és riso para os meus sábios... Amo-te!*

*Meus pais queridos, Raimundo e Isolda, vocês forneceram a base do meu crescimento e esse alicerce foi tão bom que eu irei ainda mais longe... Obrigada por me ensinarem, entre outras coisas, a gostar de ser. Eu os amo!*

*Prof. Dr. Marcos Frederico Kruger, meu professor querido, meu amigo... O senhor é o grande referencial da minha vida profissional! Obrigada por me ajudar de tantas formas... Serei eternamente grata ao senhor.*

*Prof. Dr. Carlos Humberto Alves Corrêa, meu orientador... Obrigada por ser tão intenso e tão excelente em tudo o que senhor faz! Que sorte eu tive em tê-lo como orientador!*

*Ana e Lilma, amigas queridas há tanto tempo... A nossa história é um livro e quero muito continuar escrevendo com vocês. Obrigada por sonharem comigo um ensino melhor de leitura na escola pública.*

*Ame vocês!*

*Dr<sup>a</sup> Raquel Castro, minha confidente, minha amiga... Que me escutou durante tanto tempo e me ajudou a elaborar os percalços que surgiram durante esta caminhada. Obrigada por me acolher sempre!*

*Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Alcídia... Obrigada pelas dicas preciosas!*

*Professoras e alunos que participaram desta pesquisa... Obrigada por disponibilizar tempo, talento e palavras para que eu pudesse realizar este trabalho!*

*Escreve sem pensar tudo o que o meu inconsciente grita.*

*Pense depois, não só para corrigir,*

*Mas para justificar o que escrevi.*

*(Mário de Andrade - 1893-1945)*

## RESUMO

Tomando como referência a sociedade atual e entendendo a leitura como resultante de um processo histórico e cultural, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a leitura no ensino fundamental a partir da perspectiva dos seus polos de produção e de recepção e como objetivos específicos conhecer como o mundo da leitura no ensino fundamental é organizado e encenado pelos professores e compreender como os alunos se apropriam desse mundo da leitura. A pesquisa foi desenvolvida em 4 escolas públicas de Manaus das Zonas Norte e Leste da rede estadual e municipal de ensino. Participaram da pesquisa 48 sujeitos sendo 8 professores de Língua Portuguesa e 40 alunos do 8º e 9º ano do ensino fundamental e foram utilizados como instrumentos para coleta de dados a entrevista semiestruturada para os professores e o questionário para os alunos. Para fundamentar esta pesquisa, recorreremos à teoria de Chartier (1990, 1994, 1996, 1998, 2001, 2002, 2007) que aborda a leitura como sendo um processo inserido na tensão entre o polo da produção e o polo da recepção. Para este teórico, no polo da produção temos o autor, o editor, o tradutor, o comentador, que tentam, de alguma forma, impor, sugerir regras, condicionamentos que visam refrear a liberdade do leitor e, dessa forma, conseguir uma leitura autorizada, de acordo com o que foi pensado no polo da produção. No polo da recepção, por sua vez, estão os leitores e suas práticas inventivas, autônomas, alicerçadas na irredutível liberdade que há neste polo. Como o cenário de nossa pesquisa é a escola, situamos os professores no polo da produção como os que organizam, selecionam, escolhem as leituras para serem realizadas na escola. Já no polo da recepção, estão os alunos como aqueles que se apropriam da leitura organizada pelos professores. Instalar os professores no polo da produção e os alunos no polo da recepção foi uma apropriação da teoria de Chartier feita, inicialmente, por Corrêa (2001) quando investigou a leitura na universidade. Da mesma forma que este autor, também fizemos essa associação no ambiente escolar e inserimos os professores no polo da produção e os alunos no polo da recepção, buscando compreender como os professores organizam a leitura nas escolas e como os alunos se apropriam dessas leituras.

**PALAVRAS-CHAVE:** leitura no ensino fundamental– escola – professores – alunos



## ABSTRACT

Taking as reference the society in nowadays and understand the read with process result cultural historical, this research had like all goal. Analyze and read in high school junior from of perspective of your pole of production an of reception and specific goal to know how the read of world in high school junior is organized and staged for teachers and understand how the students if appropriated this world of read. The research was development in for public school in Manaus of north and east zone of state and municipal of teach. Participated of research 48 customer Bering 08 teachers Portuguese language and 40 students 8° and 9° years of high school junior and was used with instruments for collection data the interview small structure for the teachers and questionnaire for students. For substantiate this research, appeal the Chartier (1990, 1994, 1996, 1998, 2001, 2007), that accost the read as Bering inserted process between the pole of production and the reception of pole. For this author, the editor, the collection, the commentator, the translator, they try of any way command, rules suggest, conditionally that view to stop the read freedom and this way to get licensed read, according to with what was thought at production pole. At reception of pole, anther wise, are the reads and yours proctors invented , nobody know, to keep without return freedom that there is this pole. How the scene of our research is the school, we see the teachers at production of pole as the what organize, and choose, select the read to do at schools, and then at pole reception, are the students like that what if appropriate of organize read for teachers. We see the teacher at production os pole was a appropriated of Chartier theory did, in he begin for Corrêa (2001) when investigated the read at university. The some way that this author, too did this association at environment schools and how students if appropriated this read.

**KEY WORDS:** read at high school junior – school – teachers - students

## SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS.....	12
1 A PESQUISA: O CENÁRIO, OS SUJEITOS, O CAMINHO PERCORRIDO.....	17
1.1 O cenário.....	19
1.2 Os sujeitos.....	20
1.3 O caminho percorrido.....	22
1.3.1 O questionário.....	22
1.3.2 A entrevista semiestruturada.....	23
2 LEITURA: A INTERPRETAÇÃO, O LEITOR, A ESCOLA.....	26
2.1 A interpretação: a difícil tarefa de compreender os textos.....	26
2.2 O leitor: a liberdade limitada.....	29
2.3 A escola: a leitura, o professor, o aluno.....	31
3 LEITURA NO CENÁRIO ESCOLAR: COMO OS PROFESSORES A ORGANIZAM.....	36
3.1 A escolha dos textos/livros na escola.....	36
3.2 Os critérios de seleção dos textos/livros na escola.....	40
3.3 Como é planejada a leitura na escola.....	45
3.4 O que é selecionado pelos professores para ser lido na escola.....	51
3.5 Os suportes de leitura na escola.....	55
3.6 A representação de leitura e de leitor para os professores.....	60
3.7 As estratégias de leitura.....	66
3.8 O controle das leituras propostas/realizadas.....	77

4 LEITURA NO CENÁRIO ESCOLAR: COMO OS ALUNOS A REALIZAM.....	81
4.1 Leituras propostas, leituras nem sempre realizadas.....	82
4.2 O controle das leituras feitas pelos alunos.....	87
4.3 As táticas de leitura dos alunos.....	91
PALAVRAS FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	100
ANEXOS.....	105
Anexo A- Roteiro da entrevista.....	106
Anexos B – Questionário.....	108
Anexo C – Termos de consentimento.....	113

## PALAVRAS INICIAIS

Minhas ideias abstratas, de tanto as tocar, tornaram-se concretas: são rosas familiares que o tempo traz ao alcance da mão, rosas que assistem à inauguração de eras novas no meu pensamento, no pensamento do mundo em mim e nos outros.

(Murilo Mendes - 2000)

A leitura, segundo Chartier e Cavallo (2002), passou por algumas transformações no decorrer dos séculos. Em épocas anteriores, o ato de ler era prioridade de poucos que tinham acesso ao livro. Hoje com a universalização do ensino, o avanço da tecnologia e o acesso mais facilitado à escola, há outros modos de ler que são bem diferentes das leituras tradicionais em que o indivíduo se debruçava em frente ao livro e praticamente o reverenciava. Atualmente, existe um enfraquecimento do cânone tradicional e outros repertórios têm surgido e se misturado fazendo da leitura um fenômeno muito diversificado.

Ora, se a leitura como fenômeno cultural passou por muitas transformações, surge a necessidade de se investigar como essas transformações têm chegado ao ambiente escolar. Para tanto, esta pesquisa se propôs a analisar a leitura no ensino fundamental a partir da perspectiva dos seus polos de produção e de recepção e, mais especificamente, conhecer como o mundo da leitura no ensino fundamental é organizado e encenado pelos professores e compreender como os alunos se apropriam desse mundo da leitura organizado e encenado pelos professores.

A compreensão desses dois polos é importante porque segundo os dados divulgados no Portal do MEC (Ministério da Educação e da Cultura) no relatório do último IDEB/2009 (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), a média dos estudantes brasileiros foi de 4,0, o que ainda é uma nota muito baixa em relação à meta do Brasil que é de 6,0 pontos. De acordo com Pszczol (2008), programas como o IDEB e o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) avaliam “o letramento em leitura” (p.19), ou seja, avaliam a

capacidade do estudante de ler e compreender o que lê e não apenas a capacidade de decodificar os códigos linguísticos. Nesse sentido, é interessante investigar o cenário escolar, já que é na escola onde os jovens têm o maior contato com a leitura; aliás, de acordo com Silva (2008), “ainda que a escola não possa garantir a formação integral e definitiva dos leitores, cabe a ela a inserção formal das crianças no universo da leitura” (p.09).

Para fundamentar esta pesquisa, tomamos emprestada a teoria de Chartier (1990, 1994, 1996, 1998, 2001, 2002, 2007) que explica a leitura a partir da tensão entre dois polos, o polo da produção e o polo da recepção: “Orientado ou colocado numa armadilha, o leitor encontra-se, sempre, inscrito no texto, mas, por seu turno, este se inscreve diversamente nos seus leitores. (Idem, 1990, p. 124). As palavras de Chartier traduzem bem o que seria a tensão entre esses polos. De um lado, temos o autor do texto que escreve pensando em um leitor ou pelo menos na representação de um leitor e no significado que este pode dar ao seu texto. Do outro lado, temos o leitor com sua história, sentimentos, liberdade para atribuir um significado ao texto. Na verdade, um texto está sempre impregnado das crenças, culturas, sentimentos, história do seu autor que tenta repassá-las ao seu interlocutor. Por outro lado, esse interlocutor também tem suas crenças e suas culturas, o que gera essa tensão, pois nem sempre a leitura esperada é a leitura realizada. Nos dizeres de Chartier (1994):

O autor, o livreiro-editor, o comentador, o censor, todos pensam em controlar mais de perto a produção do sentido, fazendo com que os textos escritos, publicados, glosados ou autorizados por eles sejam compreendidos, sem qualquer variação possível, à luz de sua vontade prescritiva. Por outro lado, a leitura é, por definição, rebelde e vadia. Os artificios de que lançam mão os leitores para obter livros proibidos, ler nas entrelinhas e subverter as lições impostas são infinitos [...] Manuscritos ou impressos, os livros são objetos cujas formas comandam, se não a imposição de um sentido ao texto que carregam, ao menos os usos de que podem ser investidos e as apropriações às quais são suscetíveis. As obras, os discursos, só existem quando se tornam realidades físicas, inscritas sobre uma página de um livro, transmitidas por uma voz que lê ou narra, declamadas num palco de teatro (p.07-08).

A citação de Chartier esclarece a importância do autor, editor, comentador em um texto, mas também a importância do leitor. Se, por um lado, há mecanismos no texto visando criar

certos efeitos para tentar evitar as leituras indesejadas; por outro, esse mesmo texto só se torna real quando está inscrito em uma página, seja ela impressa ou digital, e lido por um leitor, daí porque a leitura não pode existir sem o leitor. Nesse sentido, o autor, o editor, às vezes o comentarista, também o tradutor e o leitor são os responsáveis por tornar o texto uma entidade concreta.

Essa responsabilidade, por sua vez, pode ser estendida também aos textos que são lidos na escola. E como dissemos anteriormente o cenário desta pesquisa é a escola e os “atores” são os professores e os alunos. Só que no ambiente escolar, há algumas especificidades. Uma delas é que o professor nem sempre é o autor dos textos, mas é ele quem escolhe/seleciona os textos/livros para serem lidos na escola. Os alunos, por sua vez, são os leitores desses escritos selecionados. Por esse motivo, situamos a leitura realizada na escola nessa tensão proposta por Chartier: de um lado o professor com suas escolhas e do outro, o aluno com sua liberdade de leitor. É importante destacar que situar os professores no polo da produção e os alunos no polo da recepção foi uma apropriação feita, inicialmente, por Corrêa (2001) que utilizando o esquema explicativo proposto por Chartier, analisou a leitura, como um fenômeno cultural, produzida e praticada na universidade. Segundo este autor, é possível:

instalar os professores universitários dentro do polo da produção/organização da leitura, compreendendo que o espaço da docência, sendo o espaço institucional que os professores ocupam, autoriza-lhes a pensar, organizar e gerenciar, sob certas condições, um determinado conjunto de textos e autores a ser oferecido ao leitor-aluno da universidade. São os professores que, dentro da especificidade do seu campo de atuação, além de escolherem os textos e autores a serem lidos, também estabelecem a sequência das leituras, propõem as estratégias que visam disponibilizar os textos aos alunos, decidem sobre os trabalhos que serão desenvolvidos com relação aos textos lidos etc. [...] Mas se de um lado temos o polo da produção, onde o mundo da leitura a ser oferecido aos alunos é pensado, organizado e gerenciado pelos professores tendo em vista uma certa imagem de leitura e de leitor; de outro temos o polo da recepção/apropriação, que corresponde ao modo como os leitores se apropriam do mundo da leitura que é proposto a eles. Trata-se do polo onde se situam os alunos e os seus modos de interagir com os textos (p. 30 e 32).

Da mesma forma que Corrêa (2001), também nos apropriamos da teoria de Chartier e situamos os professores no polo da produção e os alunos no polo da recepção. No entanto a pesquisa de Corrêa foi desenvolvida na universidade, e a nossa pesquisa foi realizada na escola por entendermos que o ambiente escolar é um lugar privilegiado para pesquisar a leitura, visto que uma das funções fundamentais desta instituição é formar leitores. Logo, compreender como se organizam e se realizam as leituras nas escolas parece ser um ponto de partida apropriado para conhecer como ocorrem as produções e as recepções das leituras na instituição escolar. Nas palavras de Zilberman (2009):

A escola propicia o aumento do público leitor e fortalece as modalidades de expressão que se transmitem de preferência e quase exclusivamente por meio da escrita, não mais por intermédio do código oral e da audição, como a poesia e a música, ou por intermédio do código performático e da visão, como o teatro, o circo e a pantomima, populares até os séculos XVIII e XIX [...] A relevância da leitura na sociedade atual mede-se, assim, pela função que a escola vem a exercer, como propiciadora do fortalecimento de um contingente de consumidores necessários ao mercado da indústria do livro e da cultura, e pelo papel que vem a desempenhar na educação, já que se coloca na base da aprendizagem e acompanha os progressos dessa última durante suas várias etapas, que se estendem da infância à maturidade de um estudante e, depois, de um profissional, independente da classe social ou do grupo (p. 21-23).

A citação afirma, mais uma vez, a importância do ambiente escolar na divulgação da leitura e na formação do leitor, independente da classe social ou do grupo a que pertence esse indivíduo, visto que a escola é, teoricamente, para todos, logo a leitura também é para todos. Essa democratização do acesso à leitura seja por meio de salas de leitura, de bibliotecas escolares ou simplesmente por meio do livro didático é, sem dúvida nenhuma, uma forma de despertar o interesse do indivíduo pelos escritos e possibilitar a formação de exímios leitores.

E para explicar melhor os resultados desta pesquisa, que tem como cenário a escola, estruturamos este trabalho da seguinte forma: Em um primeiro momento falamos da realização da pesquisa em que são descritos os sujeitos, o lugar da pesquisa e a metodologia utilizada para a coleta dos dados. Sequencialmente, discorremos sobre a leitura, enfatizando a difícil tarefa de interpretar um texto, a liberdade do leitor diante do escrito impresso ou digital e o

papel da escola na formação de leitores. Posteriormente, são apresentados os dados coletados e analisados, a partir da pesquisa, com os títulos: *leitura no cenário escolar: como os professores a organizam e leitura no cenário escolar: como os alunos a realizam* e, por último, nas *palavras finais*, são pontuados alguns aspectos que foram anunciados nos instrumentos de pesquisa, mas que não puderam ser contemplados, como também são apresentadas as conclusões desta pesquisa acerca da produção/recepção da leitura na escola.



## 1 A PESQUISA: O CENÁRIO, OS SUJEITOS, O CAMINHO PERCORRIDO

\

Nunca me esquecerei desse acontecimento  
Na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
Tinha uma pedra  
Tinha uma pedra no meio do caminho  
No meio do caminho tinha uma pedra.

(Carlos Drummond de Andrade - 2000)

Os versos de Drummond (2000) traduzem bem os percalços que surgiram no decorrer da pesquisa. O primeiro deles se refere ao cenário. A princípio, seriam pesquisadas apenas duas escolas de ensino fundamental da rede pública municipal e estadual. Mas ao visitarmos as escolas, tomamos conhecimento de que só havia um professor no 9º ano e um professor no 8º ano, e a pesquisa seria realizada com professores da disciplina Língua Portuguesa do 8º e 9º anos. A escola estadual só tinha essas séries finais do ensino fundamental pela parte da manhã e a escola municipal apenas no turno vespertino.

Pelo nosso *script* inicial seriam entrevistados quatro sujeitos professores em cada escola. Como as escolas só tinham dois docentes cada uma; ou nós reduziríamos o número de sujeitos ou procuraríamos mais escolas para fazer a pesquisa. Optamos pela segunda possibilidade porque acreditamos que um número maior de informantes poderia dar uma visão melhor de como são organizadas e realizadas as leituras nas escolas; visto que poderíamos nos defrontar com outras realidades ou talvez não. Mas, sem dúvida nenhuma, ficamos mais motivados em procurar outras escolas e assim fizemos. Dessa forma, a pesquisa se desenvolveu em 4 escolas públicas, sendo 2 municipais e 2 estaduais.

O segundo percalço que encontramos no meio do caminho foi relativo ao instrumento de pesquisa. Inicialmente, havíamos optado pela entrevista semiestruturada para os professores e

para os alunos por permitir “correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção de informações desejadas” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34). Mas houve algumas dificuldades na condução eficiente dessa técnica de pesquisa aplicada aos alunos, talvez porque o roteiro da entrevista não estava adequado à faixa-etária dos mesmos, ou talvez por eles não se sentiram à vontade com o entrevistador, ou talvez por serem tímidos. Não podemos afirmar com absoluta certeza o que causou esse “mal-estar” que acabou por tornar a entrevista ineficiente aos objetivos da pesquisa, uma vez que os alunos ou se limitaram a responder “sim” ou “não” ou ficaram em silêncio. Segundo Szymanski et al. (2004), essa reação faz parte do processo, uma vez que,

O entrevistado pode interpretar a situação de inúmeras maneiras: uma oportunidade para falar e ser ouvido, uma avaliação, uma deferência à sua pessoa, uma ameaça, um aborrecimento, uma invasão. A sua interpretação define um sentido, uma direção, que se manifesta diferentemente conforme a situação é percebida por ele. Esse sentido pode ser o de provocar uma determinada emoção no entrevistador (piedade, admiração, respeito, medo, solidariedade, etc.). Pode ser o de agradar, por julgá-lo importante, ou ainda, o de deixar claro seu desagrado com o que considera invasão ou imposição. Tantos sentidos, quantas interpretações, que definem o rumo da entrevista e a seleção das informações que são lembradas, esquecidas, ocultas ou inventadas (p. 16).

A citação revela que a entrevista pode despertar uma série de emoções no entrevistado e que isso deve ser levado em conta pelo entrevistador. No caso da entrevista de nossa pesquisa, o silêncio e a forma lacônica dos alunos responderem às perguntas não poderiam ser ignorados; até porque precisávamos das respostas deles para avançar na pesquisa e também não achamos correto dispensá-los por não se adequarem ao que havíamos planejado. Por esse motivo, resolvemos mudar o instrumento de pesquisa com os alunos e optamos pelo questionário por trazer as questões pré-elaboradas e de múltipla escolha. Retornaremos a esta questão mais adiante. Assim, utilizamos a entrevista semiestruturada com os professores e utilizamos o questionário com os alunos.

## 1.1 O cenário

As 4 escolas pesquisadas fazem parte do sistema público de ensino e estão localizadas nas zonas Norte e Leste da cidade de Manaus. A opção por escolas públicas advém da acessibilidade que se tem a essas instituições, visto que as Secretarias de Educação (SEDUC e SEMED) são bastante receptivas no que tange a pesquisas sobre leitura. As escolas foram escolhidas aleatoriamente, depois das secretarias nos fornecerem uma lista com o nome de todas as escolas de Manaus. Optamos pelas Zonas Norte e Leste por já termos trabalhado como professora nessas Zonas, embora ainda não tenhamos trabalhado nas escolas pesquisadas. É importante ressaltar que todas as escolas contactadas foram muito acolhedoras e se dispuseram a colaborar com a pesquisa.

Neste estudo, a escola é considerada o lugar onde crianças e adolescentes têm, muitas vezes, o primeiro contato com o livro e por ser uma instituição que tem entre outras funções ensinar a ler, escrever e contar e, por isso, torna-se o espaço ideal para analisar a leitura na relação entre a produção e a apropriação. Vale ressaltar ainda que os alunos foram representados neste trabalho através das 4 escolas a que pertencem. Estas escolas, por sua vez, foram identificadas por números arábicos: escola 1, escola 2, escola 3 e escola 4 para preservar os nomes dos alunos e das escolas as quais os mesmos pertencem.

De um modo geral, as salas de aula das escolas pesquisadas apresentam boas condições no que concerne às dimensões do espaço. A maioria possui, em média, 40 alunos por turma, o que faz com que as carteiras fiquem muito próximas umas das outras, o que pode tornar as relações estudantis muito mais estreitas. Todas as salas são climatizadas e com boa higienização. Todas as escolas possuem quadras poliesportivas, o que, para além de favorecer as aulas da disciplina Educação Física, enseja atividades recreativas.

A maior parte delas apresenta uma boa aparência com pátios limpos, bem arrumados e decorados. Apenas uma delas apresentou muitos rabiscos em corredores e salas de aula. Todos os alunos usam o uniforme escolar e todas as escolas mantêm um vigia que controla a entrada e a saída das pessoas que frequentam a instituição. Os muros das escolas são baixos e uma delas tem janelas com grades de ferro. Verificamos a existência de bibliotecas em todas as escolas, apenas em um único dia, dos dez dias em que visitamos cada uma das escolas, em uma das instituições pesquisadas, a biblioteca encontrava-se fechada. Perguntamos o porquê

disso e nos foi respondido que a bibliotecária estava doente. Nos outros dias em que visitamos a escola, a biblioteca encontrava-se funcionando normalmente.

Em duas escolas pesquisadas, há também salas de leitura e todas elas trabalham ou já trabalharam projetos de leitura por meio de um programa chamado PCE (Programa Ciência na Escola) que tem o apoio das Secretarias de Educação e da FAPEAM (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas). Todas as instituições pesquisadas possuem salas de multimídia com televisão, DVD, datashow e computador.

Vale dizer que essa realidade retratada nesta pesquisa sobre as escolas públicas talvez não seja a regra. Segundo Zilberman (2009) “O empobrecimento da escola pública é visível em todo País” (p.13). Com base nesta afirmação da autora, podemos inferir que as escolas pesquisadas, por apresentarem boas condições estruturais, são exceções e que a regra são escolas com estruturas físicas precárias e com equipamentos de promoção da leitura deficitários. No entanto não podemos deixar de destacar, baseado no que presenciamos durante os dias de visitas, que as escolas pesquisadas possuem boas instalações, biblioteca e há uma preocupação em manter um ambiente limpo, agradável e convidativo aos seus frequentadores.

É nesse espaço, portanto, aparentemente bem organizado, cheio de afetos, conflitos e expectativas que estão inseridos os sujeitos de nossa pesquisa e é nesse lugar que pesquisamos como os professores organizam e encenam o mundo da leitura e como os alunos se apropriam desse mundo organizado, encenado pelos professores.

## **1.2 Os sujeitos**

A escolha por professores da disciplina Língua Portuguesa, como sujeitos desta pesquisa, tem a ver com a minha formação em Letras e por entender que “a leitura ocupa, sem dúvida nenhuma, um espaço privilegiado no ensino da língua portuguesa” (SILVA, 1995, p.16). A opção pelas séries finais do ensino fundamental, 8º e 9º anos, foi por três fatores. O primeiro se refere à falta de pesquisas na área de leitura destinadas a essas séries em Manaus. Ao acessarmos o *site* da Universidade Federal do Amazonas e consultarmos o *link* Teses e dissertações vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação nos anos de 2000 a

2009, constatamos que não há registro de nenhuma pesquisa em nível de Mestrado sobre leitura no ensino fundamental (8º e 9º ano) nas escolas públicas de Manaus; o que torna pesquisas como a nossa necessárias.

O segundo fator se refere ao tempo que esses alunos estão na escola, em média 8 anos, sem levar em consideração o fato de eles terem tido acesso ou não a creches ou CMEI (Centro Municipal da Educação Infantil), o que tornaria esse tempo ainda maior. Vale dizer que não foi perguntado aos alunos se eles frequentaram creches ou CMEI. Nesta pesquisa, estamos levando em consideração apenas o tempo em que os discentes frequentam o ensino fundamental de caráter obrigatório (1º ao 9º ano). Daí porque afirmamos que eles estão, em média, 8 anos frequentando a escola e em contato com a leitura no ambiente escolar.

O terceiro fator, que nos levou a escolher os anos finais, diz respeito às avaliações feitas pelo MEC como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que avalia, entre outras coisas, as habilidades de leitura dos alunos do 9º ano. Os alunos do 8º ano, por sua vez, mesmo que não sejam avaliados através do IDEB, pois este acontece a cada dois anos, são submetidos ao SADEAM (Sistema de Avaliação de Desenvolvimento da Educação no Amazonas) que também avalia as habilidades de leitura. Nesse sentido, torna-se relevante pesquisar como esses alunos avaliados pelo MEC ou pelas Secretarias de Educação estão realizando as leituras nas escolas públicas de Manaus.

Quanto ao número de sujeitos, participaram desta pesquisa 8 professores da disciplina Língua Portuguesa, sendo 4 do 8º ano e 4 do 9º ano. A condição para participar da pesquisa era primeiro querer participar e segundo ser professor do 8º ou do 9º ano. Esses docentes estão na faixa-etária compreendida entre 30 e 45 anos e trabalham com a disciplina Língua Portuguesa há mais de cinco anos. Todos os professores entrevistados são formados em Letras e cinco deles têm Pós-graduação *Lato sensu* em Metodologia do Ensino Superior e três em Leitura e Produção de Textos. Eles se definem como bons leitores e ressaltam que costumam ler bastante, só não leem mais em virtude da carga horária de trabalho que é bem pesada, 40 horas semanais. Neste trabalho, esses professores foram representados pelas letras do alfabeto maiúsculo: professor A, B, C, D, E, F, G, H para preservar a identidade dos mesmos.

Vale dizer, a título de informação, que todos os sujeitos professores são do sexo feminino e isto não foi nenhum critério de seleção para participar da pesquisa. É que em todas as escolas pesquisadas, os professores da disciplina Língua Portuguesa do 8º e 9º anos eram

jovens senhoras que, segundo elas próprias, “abraçaram” a carreira por escolha pessoal e continuam até hoje porque se sentem realizadas profissionalmente enquanto docentes do ensino fundamental, apesar do excesso de trabalho e dos baixos salários.

Em relação aos sujeitos alunos, fizeram parte deste trabalho 40 alunos, sendo 10 sujeitos por escola, 05 do 8º e 05 do 9º ano em cada uma das escolas pesquisadas. Para participar da pesquisa, bastava ser voluntário e ter autorização dos pais. Houve, no entanto, um número muito grande de interessados e, por conta disso, tivemos que optar pelo sorteio, que consistiu em colocar o nome de todos os voluntários em pedaços de papel que foram dobrados e sorteados pelo professor que estava presente na sala na hora da escolha. Os discentes que participaram estão na faixa-etária compreendida entre 12 e 14 anos e são alunos da escola há pelo menos dois anos, embora isto não fosse condição para participar da pesquisa.

### **1.3 O caminho percorrido**

Chamamos de “o caminho percorrido” para a metodologia porque segundo Kipnis (2004) a metodologia “é o caminho a ser percorrido para alcançar os objetivos propostos. A ênfase recai sobre os procedimentos e as técnicas a serem utilizadas” (p. 40). Dentro dos procedimentos metodológicos, temos o cenário e os sujeitos que já foram explicitados anteriormente e os instrumentos utilizados no processo de levantamento das informações que nos permitem falar alguma coisa sobre os objetivos propostos. Dentre os instrumentos utilizados, optamos pelo questionário e pela entrevista semiestruturada.

#### **1.3.1 O questionário**

O questionário, a princípio, não estava incluso em nossa pesquisa. Ele foi inserido após algumas tentativas frustradas de fazer a entrevista semiestruturada com os alunos. Como falamos anteriormente, a entrevista desperta uma série de emoções no entrevistado que se reflete de diversas maneiras, uma delas é o silêncio. Embora o silêncio seja uma forma de

resposta, para o nosso estudo era necessária a palavra, ou seja, o silêncio não servia. Para não dispensar os alunos, uma vez que não achamos correto, optamos pelo questionário.

De acordo com Kipnis (2004), o questionário é “menos dispendioso, evita vieses potenciais do entrevistador, garante o anonimato e oferece menor pressão sobre o entrevistado” (p. 42). Ora, com base nas palavras do autor, o questionário seria um dos instrumentos ideais para enfrentar a situação relatada, uma vez que deixaria os alunos mais à vontade para responder, sem a pressão da presença de um entrevistador.

Sendo assim, o questionário elaborado (em anexo) possui questões fechadas e de múltipla escolha, contém 3 temas desdobrados em 26 perguntas bem objetivas tais como: se os entrevistados costumam ler, com que frequência, quais os tipos de gêneros que leem, como é feita a leitura na escola, como os professores recomendam as leituras e se eles realizam as leituras feitas conforme o professor mandou, entre outras. Como costuma acontecer em situações semelhantes, os sujeitos não precisavam se identificar, o que garantiria o anonimato. No entanto, alguns alunos pediam para escrever seus nomes no questionário, o que não foi impedido, tampouco levado em consideração para qualquer efeito posterior.

As sessões de aplicação aconteceram na própria escola, na sala de multimídia com os alunos sorteados. Os dados coletados foram processados e analisados começando por uma análise descritiva simples, com a finalidade de identificar as frequências das respostas que, neste estudo, estão dispostas em quadros. Para a interpretação das alternativas das questões, interessa destacar que, para algumas, os sujeitos poderiam marcar quantas alternativas lhes parecessem necessárias. É o caso da questão 5 do tema I em que foi perguntado quais os gêneros textuais que o aluno mais lê. Foram dadas seis alternativas, sendo que o educando poderia marcar mais de uma ou todas. Isso foi devidamente explicado oralmente a eles no momento da aplicação do questionário.

### **1.3.2 A entrevista semiestruturada**

Para a coleta de dados com as professoras, foi utilizada a entrevista semiestruturada (roteiro em anexo) como instrumento, o que pressupõe perguntas previamente formuladas. O roteiro baseou-se nos elementos decorrentes da revisão bibliográfica e dos objetivos propostos,

bem como consultas feitas a outros trabalhos de pesquisa (Corrêa, 2001; Klebis, 2006; Lima, 2008). Para Kipnis (2004) a entrevista “oferece muitas vantagens porque permite uma coleta de informações bem maior, possibilita a correção de enganos e consegue maior elasticidade de tempo nas respostas, o que garante mais detalhes sobre o tema” (p.43).

Os eixos temáticos da entrevista foram assim distribuídos: I) Organização/ planejamento/ seleção da leitura; II) Representação de leitura e de leitor; III) Estratégias de leitura; IV) Palavras finais do professor. Em relação a este último item, nenhum professor quis dar sugestão ou fazer alguma observação. As entrevistas foram gravadas, realizadas individualmente na sala de multimídia e foi dado, antecipadamente, o roteiro de entrevista a todas as docentes participantes por exigência delas próprias. Neste trabalho, as falas das professoras foram transcritas e analisadas à luz das teorias que embasam este trabalho na análise dos resultados. Essa análise foi orientada pelos eixos temáticos do roteiro da entrevista, ou seja, as falas foram transcritas e analisadas neste trabalho de acordo com cada eixo temático.

No contato inicial, apresentamo-nos às entrevistadas e falamos nome, instituição, formação, origem do tema da pesquisa, solicitamos a permissão para gravar e deixamos também aberta a possibilidade de elas fazerem as perguntas que desejassem. De acordo com Szymanski et al. (2004), a entrevista deve começar “com intercâmbios informais e relaxados que favoreçam a disposição dos participantes em trazer as suas próprias reflexões e problemas” (p. 20). E foi realmente isso que aconteceu. Logo no início da entrevista, antes mesmo de fazer qualquer pergunta, algumas professoras falaram também de sua formação, da escolha pela docência e dos péssimos salários pagos aos profissionais da educação, do relacionamento professor/aluno, como também da dificuldade que encontram para ler mais, devido à carga horária de 40 horas semanais.

Um aspecto interessante da entrevista foram as informações que obtivemos sobre a relação professor/aluno, embora não tenhamos feito nenhuma pergunta direta sobre relacionamentos, as perguntas foram direcionadas para a questão da leitura em sala de aula. No entanto, antes de começarmos formalmente a entrevista, algumas professoras nos relataram que alguns alunos são desobedientes e costumam “ser do contra”; sendo que uma nos contou que a aluna a afrontou porque ela havia sugerido um livro para leitura e a aluna sugeriu outro, alegando que era melhor. De acordo com a entrevistada, isso foi um atrevimento e uma falta



de respeito. Para Szymanski et al. (2004), essas situações podem ocorrer porque “às vezes a simples escuta, atenta e respeitosa, é interpretada como ‘ajuda’, ainda mais se ocorrer desenvolvimento de consciência do entrevistado a respeito de um tema importante na sua experiência” (p.18). Mas esse tipo de escuta não é objetivo da entrevista científica e, por isso, tivemos que nos ater ao roteiro da entrevista. Mas fica o registro de como o professor sente necessidade de compartilhar as suas angústias e dificuldades enfrentadas no ambiente escolar.

## **2- LEITURA: A INTERPRETAÇÃO, O LEITOR, A ESCOLA**

As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam, e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito. Ou pelo menos não era apenas isso. Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar.

(Clarice Lispector – 1991)

### **2.1 A interpretação: a difícil tarefa de compreender os textos**

É prudente iniciarmos este capítulo abordando a questão do significado dado a um texto. Quando lemos um livro, em geral, buscamos a compreensão daquilo que está escrito, pois a leitura implica, necessariamente, o entendimento do escrito. Quando apenas decodificamos os códigos linguísticos, parece que não estamos fazendo uma leitura, pois conhecer as letras do alfabeto não significa que sabemos compreender o que as mesmas dizem. Lajolo (1984) esclarece que a leitura não pode ser vista como um jogo onde o leitor tenta adivinhar o que está escrito ou o que o autor quis dizer. Nas palavras da autora:

ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (p.59).

Pela citação, percebe-se que a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Apesar de o autor não estar presente fisicamente, a sua palavra e o seu modo de pensar se materializam através de seu escrito. Mas o leitor tem liberdade para discordar ou concordar com as ideias e os posicionamentos do autor. Daí a sua importância para o texto, pois sem o leitor, o significado do texto seria sempre dado pelo autor. Isso tornaria o leitor um mero reproduzidor da palavra escrita e não um sujeito capaz de entender e recriar o escrito. No entanto nem sempre o leitor foi tão importante para o texto. Algumas teorias tentaram, no decorrer dos tempos, tornar o leitor uma figura irrelevante para a compreensão do escrito. A respeito disso, Chartier (1994) explica:

Para *new criticism*, bem como para *analytical bibliography*, a produção do sentido é atribuída a um funcionamento automático e impessoal de um sistema de signos – aquele que constitui a linguagem do texto ou aquele que organiza a forma do objeto impresso. Daí, uma dupla consequência partilhada pelas duas abordagens: por um lado, elas se recusam a considerar que a maneira como uma obra é lida, recebida, interpretada, tenha qualquer importância para o estabelecimento de seu significado; por outro, elas proclamam “a morte do autor” (para retomar o título de um célebre artigo de Barthes), cuja intenção não se investe de qualquer pertinência particular. [...] a história do livro é, portanto, uma história sem leitor e sem autor. O essencial reside no processo de fabricação do livro, tomado a partir das marcas que ele deixou nos próprios objetos, explicado pelas decisões editoriais, as práticas das oficinas, os hábitos da profissão (p.33).

A citação revela uma forma de produzir o sentido do texto sem a presença do leitor e sem a presença do autor. Para essa concepção, os suportes que dão materialidade ao texto, são também os responsáveis pelo sentido. É como se o texto por si só já trouxesse um significado, independente de quem o escreve ou de quem o lê. De fato, um texto para ser texto precisa ter sentido. Sena (2008) defende que um texto é construído a partir da observação de três qualidades, inerentes à produção do escrito, que são a coerência, a coesão e a unidade. Esta é uma verdade incontestável, pois sem essas qualidades não se tem um texto e sim um amontoado de ideias.

Por outro lado, não é possível “apagar” a presença do leitor de um texto. Chartier (1990) explica essa impossibilidade de anular o leitor com um exemplo da obra *Celestina* escrita por

Fernando Rojas. No *prólogo* dessa obra, Rojas se questiona sobre os motivos pelos quais sua obra foi entendida, apreciada e utilizada de maneiras tão diversas desde a sua primeira publicação em 1499. Fernando Rojas levanta o questionamento a respeito do fato de um texto, embora sendo o mesmo para todos aqueles que o leem, ser compreendido de diferentes formas. Chartier (1990) transcreve as conclusões de Rojas:

Para Rojas, os contrastes na recepção do texto que ele propôs ao público têm a ver, em primeiro lugar, com os próprios leitores, cujos juízos contraditórios devem ser inscritos na diversidade dos caracteres e dos humores (tantas y tan diferentes condiciones), e também na pluralidade das aptidões e das expectativas. Estas se diferenciam consoante o escalão etário: *ninõs mozos, mancebos e viejos* não manipulam do mesmo modo a matéria escrita, uns por não saberem lê-la e outros por não quererem ou não poderem fazer. Também se diferenciam de acordo com os usos distintos feitos do mesmo texto (p. 122).

A citação nos dá algumas pistas acerca das diferentes formas de como se lê um texto e o leitor está incluso nessas possibilidades. Realmente, não se pode descartar o leitor como também não se pode descartar o texto nem os suportes que lhe dão materialidade, pois também são importantes. Por exemplo, quando lemos um texto impresso, sem erros gramaticais ou textuais, parece-nos que a compreensão se torna menos difícil do que quando lemos um texto manuscrito, com uma letra quase ilegível e com erros crassos de grafia e de ordem textual. Nesse contexto, não é uma tarefa fácil fazer uma leitura compreendendo o sentido de um texto, porque ele não está pronto, totalmente fechado e depende de algumas condições que devem ser consideradas. Segundo Chartier (1990):

Abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la. Esta tensão fundamental pode ser trabalhada pelo historiador através de uma dupla pesquisa: identificar a diversidade das leituras antigas a partir das quais autores e editores tentavam impor uma ortodoxia do texto, uma leitura forçada. Dessas estratégias, umas são explícitas, recorrendo ao discurso (nos prefácios, advertências, glosas e notas) e outras implícitas, fazendo do texto uma maquinaria que, necessariamente, deve impor uma

justa compreensão. Orientado ou colocado numa armadilha, o leitor encontra-se, sempre, inscrito no texto, mas, por seu turno, este se inscreve diversamente nos seus leitores. (p. 123).

Chartier nos mostra que a leitura não depende só do leitor, mas também não depende só do autor ou dos suportes que materializam o texto. A leitura está sempre inserida nessa tensão entre os dois polos: de um lado o texto com seu autor e editor (polo da produção) e de outro lado o leitor com suas invenções, criatividade e limitações (polo da recepção). É importante ressaltar que o autor, ao escrever os textos, pensa um leitor e uma interpretação. O editor, por sua vez, também edita esses textos para um determinado público leitor, tentando ajustá-los às exigências desse público, partindo de uma representação de leitor. Por isso há tensão, visto que o leitor, quando se apropria desses textos impressos ou na forma eletrônica, tem uma liberdade para atribuir um significado ao que lhe é posto e que pode se aproximar ou se distanciar das interpretações pensadas pelo autor ou editor dos textos. Daí porque a figura do leitor também é importante para dar significado ao que está escrito.

## **2.2 O leitor: a liberdade limitada**

Quando um autor escreve um texto e um editor publica o escrito, fazem isso a partir de certas representações de leitura e de leitor. Esse leitor pode ser idealizado, sonhado pelo autor e até construído pelo editor. Mas nem sempre aquele que lê o livro corresponde às expectativas de quem o escreve e/ou edita. Chartier (1998) explica o porquê disso. Segundo esse autor “toda história da leitura supõe, em princípio, a liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta” (p.77).

Ora, o autor é hoje o proprietário de sua obra e tem direitos sobre ela. Esses direitos abrangem também o significado que ele dá ao que escreve. Espera-se que o leitor também consiga compreender esse significado. Mas nem sempre isso é possível, pois se o autor tem direito, o leitor tem liberdade diante do texto. No entanto, como já foi dito, essa liberdade é relativa uma vez que há estratégias no polo da produção que vão tentar controlar essas leituras

praticadas pelos leitores. O próprio autor, muitas vezes, deixa no seu livro marcas discursivas que vão orientar o leitor na direção que deve ser seguida.

Nesse sentido, o autor e, às vezes, o editor vão tentar controlar as leituras propostas aos leitores e esses leitores, por sua vez, também podem tentar burlar esse controle e essas estratégias, para atribuir um significado ao texto de acordo com a sua compreensão. Essa compreensão, no entanto, não depende só do que está escrito no texto, nem só das habilidades do leitor, mas de toda a história cultural, social, política e econômica desse leitor.

Portanto, a compreensão de um texto não está inserida somente no próprio texto, estabelecida somente pelo autor do texto ou pelo editor. O leitor também é fundamental, porém limitado, porque o significado dado por ele, embora livre, deve seguir algumas regras, algumas normas propostas pelo autor ou pelo editor do texto. Estes, muitas vezes, orientados por certas representações de leitor e de leitura, criam algumas regras de escrita e de edição que vão tentar condicionar o leitor para que este leia de acordo com o que foi pensado pelo autor ou pelo editor. De acordo com Corrêa (2007):

[...] no polo da produção estariam localizadas as operações de escritura dos textos (escritores) e de fabricação dos suportes que o colocarão em circulação (editores e impressores). Estas operações, orientadas por certas representações de leitura e do público-leitor, criam uma série de dispositivos escriturários e editoriais, os quais Chartier nomeia de protocolos de leitura, que buscam refrear a liberdade do leitor tendo em vista a realização daquilo que eles imaginam ser a compreensão correta, a leitura autorizada (p. 04).

A citação reafirma os mecanismos de controle existentes no polo da produção e as limitações do polo da recepção, onde se situam os leitores, decorrentes desses dispositivos escriturários e editoriais. Como exemplo desses dispositivos, podemos citar as imagens que acompanham alguns tipos de livros que circulam no ambiente escolar e que visam conduzir o leitor a fazer uma interpretação específica, ou melhor, autorizada dos textos propostos nesses livros. O tipo e o tamanho da letra de um texto, a quantidade de páginas, o discurso mais formal ou menos formal são também exemplos de protocolos de leitura que direcionam o

leitor e estabelecem certos limites para a leitura que o mesmo pretende fazer. É a partir desses mecanismos de controle existentes no polo da produção, proposto por Chartier, que podemos afirmar que a liberdade do leitor é condicionada.

### **2.3 A escola: a leitura, o professor, o aluno**

A discussão aqui proposta sinaliza para uma nova forma de olhar a leitura na atualidade. Começa pelo significado dado a um texto que não reside somente no código linguístico ou nas qualidades textuais, ele é resultado da tensão entre dois polos: o da produção onde estão os autores e os editores e da recepção onde estão os leitores. De acordo com Corrêa (2007):

Os sentidos e as possibilidades da produção de um texto deixam de estar fixados em um único polo. Eles seriam construções resultantes, ao mesmo tempo, do trabalho empreendido pelos escritores (nas suas estratégias escriturárias), pelos editores (no processo de fabricação do livro) e pelos leitores (nos modos como eles interagem com os textos que lhes chegam às mãos). Neste tensionamento, as estratégias que visam ordenar e disciplinar as maneiras de ler seriam sempre estratégias passíveis de perturbações, transgressões, subversões. Do mesmo modo, a liberdade dos leitores, suas táticas, sua liberdade seriam sempre operações vigiadas, controladas pelas estratégias de disciplinamento. Isso supõe investigar a leitura na tensão entre disciplina e invenção ou, dito de outra maneira, entre as estratégias de ordenamento e táticas de apropriação dos textos dados a ler (p. 05).

A citação evidencia essa nova forma de investigar a leitura, levando em consideração o polo da produção e o polo da recepção. Essa nova forma de ver a leitura como resultante de um processo histórico-cultural, marcada por particularidades, pode ser estendida à leitura realizada nas escolas. Embora a teoria de Chartier não tenha sido construída para analisar especificamente a leitura no ambiente escolar, é possível abordar a leitura na escola considerando a tensão entre esses polos. Esse tipo de abordagem foi feita, inicialmente, por Corrêa (2001) quando investigou a leitura na universidade. A nossa pesquisa, por sua vez, se

apoia em Corrêa e adota essa mesma abordagem para investigar a leitura no ambiente escolar no 8º e 9º ano do ensino fundamental.

A escola associa-se à leitura porque é o lugar onde, em geral, formam-se leitores. Mas não é só isso. Zilberman (2009) aponta outras razões para essa associação:

Escola e leitura instauram, sobretudo no Ocidente, uma afinidade raramente indissociável. Essa associação não se dá, porém, por razões lógicas, já que se pode aprender a ler fora da sala de aula, conforme exemplificam tanto situações concretas – crianças que chegam ao ensino fundamental - já alfabetizadas – quanto imaginárias, ao modo da personagem Tarzan, cuja aquisição da leitura é exposta com detalhes no primeiro da série de livros assinados por Edgar Rice Burroughs. Com efeito, é por razões históricas que escola e leitura, na esteira de seus vínculos com a aquisição da escrita, convivem, tendo nascido em épocas próximas e derivando seu desenvolvimento de seus progressos recíprocos (p.19).

E ainda como afirma Alencar (2006):

Querer formar leitores implica insistir na necessidade de fazer presente no cotidiano escolar a prática da leitura. Educação de qualidade só existe com ênfase na leitura, com desvendamento dos universos inexplorados [...] que só ela permite alcançar. A principal porta de entrada para o hábito libertador da leitura é a escola. A casa-matriz do livro também, pois ali a leitura, a relação do indivíduo com o precioso objeto livro é, socializada ( p.34).

Escola e leitura, pelas citações, se desenvolvem de modo indissociável, seja por razões não tão lógicas como afirma Zilberman, seja por questões históricas, seja porque a escola é ponto de partida para a formação de leitores. Hoje a escola ainda continua com essa incumbência de formar leitores. As grandes questões, no entanto, são: O que esses leitores gostam de ler? O que os jovens, frequentadores das escolas, estão lendo? Será que a leitura pensada pelo professor é realizada pelo aluno? Quais os critérios que o professor utiliza para



selecionar/escolher as leituras para os seus alunos? Para analisar a leitura na escola, é necessário atentar para esses questionamentos importantes na organização e na apropriação da leitura.

Vale destacar também que, na escola, os polos da produção e da recepção passam a ter algumas peculiaridades. Já mencionamos em páginas anteriores que o professor está situado no polo da produção pelo papel que ele desempenha no ambiente escolar, faz parte desse papel escolher/selecionar o que vai ser lido pelo aluno. Dessa forma, o professor, mesmo não sendo o autor dos textos, nem proprietário dos livros escolhidos, é o que estabelece as leituras e como as mesmas devem ser realizadas na escola. Ele é o mediador entre o texto e os alunos, aquele que pensa as estratégias, as metodologias para facilitar a leitura para os seus discentes. Mas não é só isso. Para escolher/selecionar essas leituras, o docente precisa antes conhecer essas leituras; logo, é necessário que esses textos sejam lidos primeiro pelo professor. Segundo Magnani (2001):

O professor é, concomitantemente, alguém que participa ativamente desse processo; alguém que estuda, lê e expõe sua leitura e seu gosto, tendo para com o texto a mesma sensibilidade e atitude crítica que espera de seus alunos. Para seu trabalho prático, os critérios de seleção de textos devem ser, entre outros, aqueles decorrentes da sua 'frequentação' de leitura [...] não podemos abdicar do papel histórico que nos cabe: de nos formarmos como leitores para interferir criticamente na formação qualitativa do gosto estético de outros leitores (139-140).

A autora clarifica que o professor deve ser um leitor. E, como leitor, podemos inseri-lo também no polo da recepção. Na verdade, para nós, em alguns momentos, o professor transita entre o polo da produção e o polo da recepção, uma vez que, antes de selecionar os textos, ele, em geral, faz a leitura dos mesmos, ou seja, assume o papel de leitor desses textos. Na condição de leitor-professor, sua leitura assume características muito peculiares ao trabalho docente que realiza, ou seja, entre as muitas buscas que o professor faz nos textos que lê, encontram-se aquelas que investem na análise do potencial pedagógico e formativo desses textos. Nesse sentido, o professor é um leitor em trânsito, pois ele assume, em algum

momento, a condição de leitor responsável em organizar a leitura no ambiente escolar que será proposta aos leitores-alunos; estes sim, situados apenas no polo da recepção.

Além disso, quando falamos da organização da leitura, é importante destacar que existem algumas leituras ou alguns autores e obras que são culturalmente mais valorizadas e positivamente percebidas por diferentes segmentos socioculturais dedicados à promoção da leitura e à difusão da literatura. Chartier e Cavallo (2002) explicam que nos guias das bibliotecas e nas pesquisas sociológicas relacionadas à educação e à leitura “o repertório válido para uma leitura positiva e totalmente útil aos indivíduos e às comunidades era a que se baseava nos padrões aprovados por gerações de intelectuais respeitáveis, relacionando com um mais alto sistema de valores (p. 208). Ou seja, sempre existiu uma leitura considerada ideal para ser feita. Em geral, na escola, essa leitura canônica é muito levada em consideração na hora da seleção/escolha dos livros para serem lidos. O que é louvável porque o jovem precisa ter acesso a leituras como a dos clássicos, por exemplo.

No entanto a escola precisa estar atenta para não se deixar levar apenas pelas leituras mais clássicas e deixar de lado as leituras mais trivializadas como gibis e ficção científica, que muitos jovens gostam. Para Magnani (2001), “as leituras de que o aluno gosta podem ser trazidas para a sala de aula, como ponto de partida para a reflexão, análise e comparação com outros textos” (p. 138). Não queremos dizer com isso que a escola não deva impor as leituras científicas, históricas e literárias aos alunos. Ao contrário, essas leituras são necessárias para que o educando adquira a maturidade de leitor. De acordo com Lajolo (2009):

O espaço escolar é um espaço onde os textos têm uma circulação programada, experimental. Acredito que as experiências da leitura que a escola deve patrocinar precisam ter como objetivo capacitar os alunos para que, fora da escola, lidem competentemente com a imprevisibilidade das situações de leitura (no sentido amplo e no restrito da expressão) exigidas pela vida social (p. 105).

A autora ressalta a importância do espaço escolar para que o jovem seja capaz de experimentar diferentes tipos de leitura, principalmente daquelas que são necessárias para

formar o leitor literário, crítico, capaz de se apropriar daquilo que foi lido e recriar, se necessário. No entanto não se deve, de forma alguma, radicalizar e excluir as demais leituras como as leituras na tela do computador, os gibis, por exemplo, que também são necessárias para criar um vasto repertório de leitura no jovem de hoje.

O que queremos dizer é que a escola precisa aprender a conviver com esses diferentes tipos de leitura da atualidade, e proporcionar ao aluno um encontro com essas leituras plurais para que o mesmo compreenda que os modos de ler e os objetos de leitura podem ser diversificados, possibilitando o acesso à leitura em toda a sua variedade. Isso mostra que a leitura de hoje não pode ser mais uma mera reprodução de ideias prontas, nem uma simples cópia de textos. A leitura, na atualidade, deve ser um diálogo dinâmico, intenso e diversificado entre textos, autores e leitores.

Isso posto, o capítulo seguinte traz os resultados da pesquisa realizada nas escolas públicas de Manaus, mostrando como os professores produzem as leituras nas escolas e como os alunos se apropriam dessas leituras pensadas pelos professores. Vale ressaltar que essa produção não tem relação com autoria dos textos e sim com a organização, com as escolhas, com a seleção dos textos e dos livros a serem trabalhados em sala de aula com os alunos.

### **3- A LEITURA NO CENÁRIO ESCOLAR: COMO OS PROFESSORES A ORGANIZAM**

O que vi, sempre, é que toda ação principia mesmo é por uma palavra pensada. Palavra pegante, dada ou guardada que vai rompendo rumo.

(João Guimarães Rosa - 1986)

Esta epígrafe de João Guimarães Rosa (1986) foi escolhida para abrir este capítulo porque ela traduz um pouco o papel do professor na escola. Como principal responsável pela escolha dos textos/livros a serem lidos no ambiente escolar, parece ser o educador o responsável por pensar a palavra da qual fala a epígrafe e que é pega, é dada, é guardada e rompe o rumo dos alunos nas escolas. Isso porque, muitas vezes, cabe ao professor apresentar a leitura aos educandos e ajudá-los a descobrir os livros, pois “o professor, ao sugerir um texto, pode refletir [...] e acompanhar o aluno durante a leitura, caminhar junto, visualizar caminhos, interagir, movimentar-se nas possibilidades do texto” (CARVALHO, 2008, p.57).

Em 1995, Ezequiel Theodoro da Silva já ressaltava a importância do professor no processo de organização da leitura na escola: “O professor é o intelectual que delimita todos os quadrantes do terreno da leitura escolar” (p.19), proclamava o autor. De fato, é a presença do professor na escola que contribui significativamente para a organização e realização da leitura e para a formação dos leitores. E isso pôde ser traduzido nas respostas dos sujeitos desta pesquisa, quando perguntados sobre a organização da leitura na escola.

#### **3.1 A escolha dos textos/livros na escola**

A escolha dos textos e dos livros para serem lidos na escola ainda é função do professor, ou melhor, faz parte do papel do docente. Sendo assim, quando os sujeitos-alunos desta pesquisa foram perguntados sobre quem seleciona/escolhe os textos/livros para serem lidos na escola e também quando foram perguntados se na escola é pedida a opinião deles sobre o que eles gostariam de ler, eles responderam:

**Quadro 1 – A escolha dos textos/livros escolares**

É o professor quem escolhe os textos/livros para serem lidos na escola?	Alunos escola 1	Alunos escola 2	Alunos escola 3	Alunos escola 4	Total
Sim	10	10	10	10	40
Não	0	0	0	0	0

**Quadro 2 – A opinião dos alunos**

Na escola, é pedida a sua opinião sobre o que você gostaria de ler?	Alunos escola 1	Alunos escola 2	Alunos escola 3	Alunos escola 4	Total
Sim	5	5	5	5	20
Não	5	5	5	5	20

Pelos quadros, podemos perceber que os alunos-participantes da pesquisa assinalam que a organização da leitura nas escolas pesquisadas é feita pelos professores. Pressupõe-se, assim que, nessas escolas, é o docente quem escolhe os textos para serem trabalhados em sala de aula; embora pelo quadro 2 possa-se inferir que é pedida, em algumas dessas instituições, a opinião do aluno sobre o que ele gostaria de ler na escola.

Também fizemos este mesmo questionamento, através da entrevista semiestruturada, às professoras. Trata-se das perguntas 1 e 2 do eixo temático I (Organização/planejamento/seleção da leitura pelos professores). As respostas das mesmas estão transcritas abaixo:

*'[...] sou eu que seleciono as leituras para serem feitas em sala de aula. Eu acho que se eu deixar a cargo dos alunos, eles escolhem*

<sup>1</sup>As falas das professoras foram transcritas parcialmente em fonte 12 e em itálico para diferenciar das citações dos autores. Foram reproduzidos, quase sempre, 4 depoimentos, os quais foram selecionados por serem os mais ilustrativos para a análise e por contemplarem as falas das outras 4 professoras, evitando assim repetições desnecessárias.

*livros não muito adequados à escola. Na verdade, quando a gente pede a opinião deles, eles querem muito gibi, essas leituras atuais tipo “Crepúsculo, Harry Potter, Traída/Escolhida/Marcada, que é uma série de TV”, tu imaginas que até O código da Vinci eles já sugeriram que nem eu li ainda, só o filme, ou seja, ele deixam de fora os clássicos da literatura, a poesia que eu acho importante, então a gente tem que “ter jogo de cintura” e colocar algumas leituras que devem ser lidas e que são imprescindíveis na escola (Prof<sup>a</sup>. B).*

*Não tem como não ser o professor o que seleciona os textos e os livros para serem lidos em sala de aula. Até porque a gente usa o livro didático e a sequência dessas leituras do livro, somos nós que fazemos, de acordo com o planejamento elaborado e o próprio conteúdo curricular da série. Além disso, acredito que cabe ao professor apresentar ao aluno leituras variadas, literárias, porque quando ele chega pra gente, ele já leu muitas coisas boas e ruins e somos nós quem tem que mostrar as leituras que vão fazer a diferença na vida deles (Prof<sup>a</sup> H).*

*[...] eu escolho as leituras para serem lidas, mas para não ficar uma coisa imposta, eu levo para eles no início do ano uma relação de todos os livros e textos que eu pretendo usar, inclusive os textos do livro didático. Aí eu peço que eles me digam quais desses textos e dos livros eles já ouviram falar ou conhecem ou já leram. Depois eu faço uma votação para ver quais dos livros selecionados por mim eles gostariam de ler e aí os mais votados ficam (Prof<sup>a</sup>. A).*

*[...] a última palavra é minha, ou seja, no final sou eu que seleciono as obras para trabalhar em sala de aula, mas eu ouço o que eles têm a dizer. Às vezes, eles dizem: “por que não tal livro?” e aí eu explico que na escola a gente tem que ler uma variedade e não só um tipo, um*

*tema. Há uma conversa para não ficar muito arbitrário com eles, se não eles podem não ler só para contrariar (Prof<sup>a</sup>. E).*

*[...] durante o planejamento anual eu monto uma espécie de resumo de todos os livros que eu irei utilizar. Não entra o livro didático porque eles têm o livro, então fica mais fácil a gente discutir os textos com eles. No caso dos livros que a gente chama de paradidáticos, eu faço uma listinha com resumo de todos os que eu já li e mostro para eles nos primeiros dias de aula e peço que eles deem a opinião sobre quais resumos foram mais significativos para eles e aí eles falam, né. Agora, assim, eles não são mais como antigamente que ficavam calados e se resumiam a questionar só os livros da lista, agora eles querem sugerir livro também, às vezes são livros que nem conheço e aí eles tentam fazer um resumo pra mim do livro, é bem interessante porque há uma participação ativa do aluno. Eu acho que isso torna a leitura mais instigante para ele (Prof<sup>a</sup>. F).*

*Sem dúvida nenhuma, sou eu que escolho os textos e os livros para serem lidos em sala de aula e aí eu incluo o livro didático que é o professor quem escolhe. Mas essa escolha desses textos/livros não é algo muito imposto como parece ser. Na verdade, há uma conversa com o aluno sobre os gostos dele para ficar uma ‘coisa’ mais democrática. Claro que se ele escolhe só livros inadequados como gibi, autoajuda, romance policial, eu dou uma conversada e mostro que não dá para ler só isso. Eu não sou contra esses livros. Quando eu falo inadequado é porque eu acho que eles são muito “mamão com açúcar”, é muito fácil, é como se o aluno não precisasse refletir como ele precisa com os clássicos da literatura, por exemplo [...] (Prof<sup>a</sup>. C).*

Pelas respostas das professoras, fica muito clara a importância das mesmas no cenário escolar no que tange à organização da leitura. E parece que elas estão conscientes disso. Entenda-se consciência no sentido de tomar conhecimento do fato, isto é, elas sabem desse papel importante que elas têm. Nesse sentido, ainda é o professor quem escolhe os livros didáticos, paradidáticos e literários, mas percebe-se também uma pequena abertura no sentido de democratizar a seleção. É importante observar que por mais centralizada que seja essa escolha nas mãos do professor, acaba-se dando uma abertura, ainda tímida é bem verdade, ao aluno, possibilitando-o também fazer parte desse processo de escolha. Entendemos que quando o professor organiza uma lista de livros para que o aluno possa votar nos livros que acha interessante, ele possibilita que esse aluno também tenha “voz” no processo de seleção dos livros.

E isso é muito interessante porque o discente também se sente uma parte importante na situação. Não é algo que é feito além e aquém dele, ele é ouvido, embora o que ele diga ainda não seja determinante para mudar a situação, para fazer com que o professor construa uma nova lista de livros, por exemplo. De acordo com Chartier (1994), “o livro Sempre visou instaurar uma ordem” (p.08). Nesse sentido, quando o docente seleciona as obras, ele busca investir em um repertório que, de certa forma, possa ter um significado na vida dos alunos, que possa fazer a diferença na vida deles. Por outro lado, a recepção dessas obras podem não ser feitas da forma como se planejou. Nas falas das educadoras participantes desta pesquisa, fica bem evidente que quando o aluno tende a escolher obras que não são interessantes para elas, estas costumam até ouvi-lo, mas não mudam a seleção dos textos/livros em função das escolhas dos alunos. O aluno, por sua vez, também tem seus mecanismos de persuasão e isso gera a tensão já no processo de escolha entre o que o professor propõe como material de leitura e o que o aluno realmente quer ler.

### **3.2 Os critérios de seleção dos textos/livros na escola**

As professoras informantes, ao responderem sobre os tipos de textos que preferem trabalhar em sala de aula, revelam alguns critérios dos quais elas lançam mão no momento de decidir o que os alunos irão ler. Em relação a esses critérios de seleção dos textos/livros para



serem lidos na escola, as professoras demonstraram, através de suas falas, que eles têm muito a ver com o repertório de leitura das mesmas, com a questão do gosto e da familiaridade com os textos e com os livros. Sobre isso, as professoras responderam:

*[...] Eu prefiro trabalhar com textos que eu já tenho alguma familiaridade. Claro que eu também seleciono textos que alguém me indicou e aí eu vou lá, às vezes compro o livro e leio e recomendo aos meus alunos. Mas acho que tem leituras que nunca “saem de moda” que foram importantes para a gente quando era aluno e que devem ser lidas por nossos alunos também (Prof<sup>a</sup>. H).*

*[...] eu prefiro trabalhar com textos que eu já conheço. Os textos do livro didático, em geral, a gente dá uma lida antes de trabalhar com os alunos. Agora a relação dos livros que eu faço, em geral, são livros que eu já li e gostei. Fica até complicado a gente trabalhar com um livro que não sabe nem do que se trata [...] (Prof<sup>a</sup>. A).*

*[...] Eu prefiro trabalhar com textos e com livros que eu já li, acho que é até mais ético, né? Já pensou como é que tu vais indicar pra alguém uma coisa que tu não sabes se é bom? Eu acho que primeiro eu tenho que ler, vê se é bom, se realmente vai ajudar o meu aluno. Às vezes, eu não tenho tempo de ler os textos do livro didático, mas aí antes de passar para eles eu faço uma leitura em voz alta, até para entender o texto e discutir com eles (Prof<sup>a</sup>. F).*

*[...] Eu prefiro os textos literários, os clássicos da literatura e os textos que vêm no livro didático. E quando eu vou fazer essa seleção eu dou preferência para os livros que já li, mas não é só isso. Eu também costumo indicar essas leituras mais fáceis que eles gostam como Harry Potter. Eu não sou contra, só acho que não pode ser só*

*isso, entendeu como é que é ? Acho que na escola, tem que ser um pouco de tudo (Prof<sup>a</sup>. B).*

*[...] Eu escolho um pouco de tudo, mas prefiro trabalhar com textos e livros que eu já li. Gosto muito dos clássicos da literatura porque acho que são leituras válidas em qualquer tempo e nos ajudam a refletir sobre a vida, sobre a nossa condição humana. Mas não sou contra eles lerem gibis, nem Harry Potter, nem Crepúsculo. Acho que qualquer leitura vale à pena (Prof<sup>a</sup>. C).*

*A minha preferência é pelos clássicos da literatura porque são leituras que fizeram sentido em uma época e que continuam fazendo até hoje. Mas não escolho só isso. Eu apresento aos alunos uma diversidade de textos, mas procuro sempre enfatizar a importância dos clássicos, da poesia que eu gosto demais, que eu leio sempre, e acho que eles também precisam gostar porque a poesia é tudo [...] (Prof<sup>a</sup>. D).*

Pelas respostas das professoras, os critérios de seleção passam pela questão do gosto, pela familiaridade dessas professoras com o texto. Segundo Yasuda (2001) “o professor indica leituras guiando-se, [...] sobretudo, pela sua própria sensibilidade de leitor. Indica textos que são significativos para si mesmo e que acha que poderão lê-lo, também, para o aluno” (p. 79). Fica muito bem evidenciado que prevalecem os textos que elas próprias leram e que significaram algo em suas vidas pessoais e como leitoras. Chama-nos a atenção também a preferência pelos clássicos da literatura que são livros que têm atravessado os séculos e chegaram até nós com um rótulo de leitura indispensável. Para Ceccantini (2009), as obras clássicas podem ser entendidas como “canônicas, encarregadas da transmissão de certo patrimônio cultural de excelência entre as gerações” (p. 208). E algumas professoras dizem em seus discursos que são leituras que não saem de moda, que são válidas em qualquer tempo e que fazem sentido até hoje. Esse discurso apaixonado pelos clássicos manifestado no polo da

produção/professoras, no entanto, parece não surtir muito efeito no outro polo, o da recepção. Quando perguntados sobre os gêneros textuais que mais gostam e sobre os gêneros textuais que mais leem, os alunos-participantes da pesquisa assinalaram:

**Quadro 3: O gosto dos alunos pelos gêneros textuais**

Quais os gêneros textuais que você mais gosta?	Alunos da escola 1	Alunos da escola 2	Alunos da escola 3	Alunos da escola 4	Total
Literário/paradidático	3	4	3	2	12
Poesia	2	5	4	3	14
Hiper-realismo	7	8	9	7	31
Ficção científica/gibis	8	9	8	7	33
Teatral	3	4	5	6	17
Cordel	2	3	1	3	9

**Quadro 4: o que os alunos mais leem**

Quais os gêneros textuais que você mais lê?	Alunos da escola 1	Alunos da escola 2	Alunos da escola 3	Alunos da escola 4	Total
Literário/paradidático	3	4	3	2	12
Poesia	1	3	2	1	7
Hiper-realismo	8	9	9	8	34
Ficção científica/gibis	8	9	8	7	32
Teatral	3	2	3	3	11
Cordel	1	1	1	1	4

Infere-se que os gostos dos alunos e os gêneros que eles mais leem é um pouco diferente dos gostos das professoras e do que elas gostariam que eles lessem, ou pelo menos, do que as professoras preferem escolher para ser lido na escola. Claro que está implícita na questão do gosto a história de vida e de leitura desses leitores; além disso, a experiência com a leitura também conta muito. Ora, um aluno no 8º e no 9º por mais que já tenha tido um vasto contato com os livros, ainda é iniciante em leitura se compararmos ao repertório de livros/textos a que é submetido um professor que já passou por uma universidade, por exemplo. De acordo com Carvalho (2008), “o aluno não está vazio de leituras, talvez sejam diferentes das trazidas pelo professor” (p. 60).

Mas não é só isso. Segundo Barbosa (2008), essa dificuldade dos alunos em gostar de ler os clássicos da literatura tem a ver com a falta de objetivos bem definidos que mostrem claramente a necessidade da leitura desses livros. Nas palavras da autora: “a necessidade da leitura dos clássicos precisa ser claramente definida em seus objetivos, justificada e promovida a partir de critérios mais verossímeis” (p. 41).

Se por um lado a dificuldade da leitura literária na escola tem a ver com a falta de definição de objetivos e de divulgação da necessidade desses clássicos; o gosto pelos mesmos também pode ser justificado. Entre as justificativas podemos citar as de Calvino (1993) que enumera algumas razões para lermos os clássicos da literatura: “4) Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira; 5) toda leitura de um clássico é na realidade uma releitura; 6) um clássico é um livro que nunca termina de dizer aquilo que quer dizer” (p. 11).

Ainda segundo Calvino, os clássicos são livros que influenciam de forma particular porque se impõem ao leitor como inesquecíveis e se ocultam na memória individualmente, mimetizando-se ora como inconsciente coletivo, ora como inconsciente individual. Nesse sentido, a leitura dos clássicos é totalmente justificável e realmente eles não “saem de moda” (Prof<sup>a</sup>. H) porque é uma leitura que deve ser sempre interpretada e reinterpretada em qualquer época e em qualquer lugar, pois os clássicos colocam sempre em primeiro lugar a pessoa humana, suas incertezas, esperanças e contradições e essas temáticas são atualíssimas e sempre “estão na moda”.

Também vale destacar o papel do professor como leitor desses textos que são escolhidos para serem lidos na escola. Pelos depoimentos das professoras, um dos critérios para elas escolherem os livros é já ter lido esses livros, ou seja, em algum momento da organização da leitura na escola, essas professoras são também leitoras, o que fundamenta a nossa opinião de que, principalmente, as professoras participantes desta pesquisa transitam entre o polo da produção e o polo da recepção. “Na escola, o leitor-professor, que tem suas leituras pegantes, pode compartilhar com o leitor-aluno essas histórias de leituras. O professor, ao oferecer ao aluno suas leituras, está revelando como ele foi se constituindo leitor” (CARVALHO, 2008, p. 59).

### 3.3 Como é planejada a leitura na escola

Foi perguntado às professoras como é planejada a leitura para ser desenvolvida em sala de aula. A ideia era entender melhor se as professoras dispõem de tempo para planejar as aulas de leitura; perceber o que é planejado para ser lido com a turma, identificar as estratégias utilizadas para inserir a leitura nas aulas ministradas, ou ainda, se a leitura é algo que faz parte do dia a dia da sala de aula, sem que haja um tempo específico, pré-determinado para esse fim. Para essa questão, as professoras responderam da seguinte forma:

*Nós temos um planejamento no início do ano e ao final de cada bimestre que não é específico para leitura. É um planejamento de aula. Nesse planejamento do início do ano a gente seleciona os textos e os livros que irão ser utilizados com os alunos. Agora, a gente não tem tempo de ler todo o livro didático. Às vezes, como eu te disse, eu leio o texto em sala de aula com o aluno em voz alta porque nem sempre dá para fazer uma leitura prévia. E a leitura em voz alta chama mais a atenção do aluno, eles parecem entender melhor e até ajuda no controle para que eles não se dispersem. Agora, quando se trata de livro, aí eu leio duas ou três vezes se forem necessárias. Mas é assim, o livro que eu passo, na verdade, é um livro que eu já li e achei interessante, eu dificilmente recomendo um livro que não tenha lido [...] Nós aqui na escola, temos um projeto de leitura em que os alunos emprestam livros para serem lidos em casa, aí tem o dia do empréstimo [...] Mas, assim, não é só nesse dia que eu trabalho leitura, a leitura faz parte de todas as aulas. Em geral, sempre que eu vou ministrar um conteúdo de Língua Portuguesa, eu começo com um texto, para não ficar só a gramática “crua e seca” (Profª F).*

*Eu faço um planejamento de aula normal para o bimestre, dentro desse planejamento está a leitura, mas não se trata de um*

*planejamento específico de leitura. Nós aqui na escola, temos um projeto de leitura financiado pela FAPEAM, está no início, mas é bem legal. Trata-se de apresentar a poesia para o aluno e ele, a partir dessa poesia, faz uma narrativa com personagens, cenário, todos os elementos da narrativa. Nós incentivamos tanto a leitura como a escrita. Tem um dia específico para isso, porque não dá para trabalhar todo dia dessa forma senão fica maçante e eu preciso trabalhar os conteúdos gramaticais. O livro didático ajuda muito nisso, porque ele já traz o texto e o conteúdo gramatical a ser trabalhado a partir desse texto. Então o que eu faço, eu pego o texto leio com os alunos, primeiro uma leitura silenciosa e depois uma leitura oralizada em voz alta, porque eles compreendem melhor [...] (Prof<sup>a</sup>. C).*

*O planejamento existe, nós nos reunimos no começo do ano letivo e uma vez por bimestre para fazer um planejamento de aula e aí a gente planeja como vai ministrar essa leitura em sala de aula. Eu seleciono os textos do livro didático e também de outros livros. Como a gente tem um projeto de leitura e uma sala de leitura, fica mais fácil. Eles vão uma vez por semana para a sala de leitura e emprestam os livros. Em sala de aula, eu procuro trabalhar também com dois paradidáticos por ano que alguns compram e outros não, mas a gente dá um jeito [...] Eu também uso o texto como forma de ensinar a gramática, né? Por que senão a gente é tachado de “gramatiquero” só porque ensina gramática, que eu acho importante também. Mas como eu uso o livro didático, fica bem mais fácil de conciliar a leitura e a gramática porque o livro já vem assim, com um texto e a partir da leitura do texto é introduzido o conteúdo gramatical. Em geral, eu faço uma leitura oral em voz alta porque eles prestam mais atenção [...] (Pro.<sup>f</sup> D).*

*Nós tivemos a aprovação este ano de um projeto financiado pela FAPEAM, ele foi planejado com todos os professores de Língua Portuguesa e assim nós criamos um espaço bem aconchegante de leitura, eles vão para lá uma vez por semana e tem todo tipo de leitura inclusive o teatro, porque o teatro é uma forma de leitura. Eles manuseiam os livros, mas não emprestam porque o acervo é ainda muito pequeno. Então eu trabalho com a leitura oralizada, porque acho que é mais fácil dele prestar atenção e memorizar [...] Como eu tenho cinco aulas por semana, as outras aulas são planejadas visando à gramática e à produção de texto. Mas isso não significa que a gente deixa de lado a leitura. Hoje os livros didáticos fazem essa “ponte” entre o texto e o conteúdo gramatical (Profª. G).*

O ato de planejar, segundo Scaglia (2004) “orienta uma postura crítica dentro da didática na medida em que proporciona a adequação e a revisão dos objetivos, considerando a realidade concreta dos alunos” (p. 65). Nesse sentido, o planejamento da leitura na escola é fundamental porque parte de uma realidade concreta, isto é, leva em consideração as dificuldades dos alunos e as possibilidades de superar essas dificuldades. Pelas falas das professoras podemos perceber que há uma preocupação com o planejamento da leitura na escola, embora não haja um dia específico para isso, visto que o planejamento é da aula a ser ministrada e não exclusivamente de leitura. Mas fica muito claro que a leitura faz parte do cotidiano escolar e que ela tem sido experimentada de diferentes formas para tornar-se mais atrativa a quem lê, no caso da escola, tornar-se mais atrativa ao aluno.

Dessa forma, as professoras pesquisadas utilizam muito na escola a leitura oralizada em voz alta como uma forma de chamar a atenção do aluno e ajudá-lo a compreender melhor o texto. Essa estratégia de leitura já foi muito utilizada em séculos passados. Michel de Certeau *apud* Chartier (1994) esclarece que “antigamente, o leitor interiorizava o texto; ele fazia de sua voz o corpo do outro” (p.23). Pelas falas das docentes, a leitura oralizada na atualidade continua tendo essa função de levar o leitor a interiorizar o texto, ou melhor, atualmente,

poderíamos dizer levar o leitor a compreender o texto. Para Jobim (2009), a leitura oralizada significa

a prática, pelo aluno, da elocução de um texto que não é a fala dele, permitindo que vivencie uma experiência diferente, pois ler o que está escrito implica praticar a fala de um outro, experimentar-se como locutor de uma fala cuja fonte é outra, ausente no momento da leitura. Tal situação diferente pode gerar uma maior consciência não só sobre as questões referentes à expressão oral (tom, pausa, ritmos etc.), mas também quanto à própria língua, materializada em um discurso alheio, cujo porta-voz é o aluno (p.114).

Pela citação, percebemos que a leitura oralizada permite ao aluno-leitor se colocar no lugar do outro que escreveu o texto e que não está presente no momento da leitura. Além disso, entendemos que a leitura oralizada em voz alta possibilita a interação entre professor e aluno, não se trata simplesmente de ler o texto proposto, trata-se de interagir com ele, uma vez que o professor pode interromper a leitura e fazer perguntas sobre o texto ou abrir um espaço para a discussão, levando o aluno a se posicionar enquanto leitor a respeito do texto lido.

Um outro aspecto que nos chamou a atenção nas respostas das professoras refere-se à presença do livro didático como peça-chave do planejamento de leitura na escola. Durante muito tempo, alguns autores (YASUDA, 2001; SILVA, 1995; SOUZA, 2001) discutiam, em seus escritos, a dificuldade de o professor da disciplina Língua Portuguesa lidar com o próprio livro didático, que era escolhido não pela qualidade dos textos, mas pela quantidade de conteúdos gramaticais. Havia também uma preocupação com as leituras dos professores que eram poucas. Segundo Silva (1995), “o repertório de leitura do professor de Língua Portuguesa é limitado e estagnado, o que leva a reproduzir mecanicamente sempre as mesmas indicações e práticas de leitura junto a seus alunos” (p.19).

As respostas das professoras demonstram que elas sabem lidar com o livro didático, como também reconhecem a sua importância e a sua limitação, pois investem em outras formas de estimular a leitura em suas salas de aula. De acordo com Frade (2009), “o livro didático, por razões históricas, não pode estar desatrelado da formação de leitores até porque



ele foi e é, para muitos alunos brasileiros, objeto ritual de acesso à cultura escrita” (p. 05). Nesse sentido, entendemos que não é possível deixar o livro didático de lado na escola, ele precisa fazer parte das aulas como um instrumento de disseminação do saber e consolidação da leitura e da escrita.

Atualmente, políticas públicas como o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), PNLEM (Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio), PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) vêm ampliando o repertório e o leque de ofertas dos livros didáticos, o que torna a escolha um processo muito mais democrático com a ativa participação do professor, o que permite que sejam contempladas as reais necessidades dos alunos, além de atender ao projeto pedagógico adotado pela escola, criando um compromisso do professor com o bom uso e o aproveitamento desse material.

Esse aproveitamento se estende ao ensino dos conteúdos gramaticais na disciplina de Língua Portuguesa. Entendemos que introduzir um conteúdo gramatical usando como pretexto a leitura, como foi relatado pelas professoras, é uma estratégia que pode e deve ser incorporada e divulgada pelo professor de Língua Portuguesa. A leitura deve fazer parte de todos os conteúdos e deve ser pretexto para ensinar inclusive gramática, pois o texto não é uma entidade solitária que ocorre fora de situações sociais e discursivas; ele está imbuído de toda uma história individual e social. Nos dizeres de Lajolo (2009):

Hoje, não acredito mais na autonomia do texto, nem na solidão, nem no caráter individual da escrita e da leitura. Aprendi que no texto inscrevem-se elementos que vêm de fora dele e que os sujeitos que se encontram no texto – autor e leitor – não são pura individualidade. São atravessados por todos os lados pela história: pela história coletiva que cada um vive no momento respectivo da leitura e da escrita e pela história individual de cada um; é na inserção destas histórias, aliás, que se plasma a função autor e leitor. Era, pois, a partir de uma visão equivocadamente desencarnada de texto, que o concebia como entidade que parecia pairar fora do tempo e fora do espaço, que eu apontava que a escola aviltava e comprometia os textos que por ela circulavam [...] Ainda acho que é verdade que um grande número de textos pode não contemplar em sua origem e percursos anteriores o tipo de leitura que a escola propõe a ele [...] Mas considerar de antemão impróprias algumas leituras patrocinadas pela escola parece-me hoje um terreno muito escorregadio, pois sugere que textos podem ser objeto de uma – e apenas uma – leitura (p.104-105)

As palavras de Lajolo (2009) sugerem que os textos que circulam na escola podem servir a outras funções e não apenas a de postular a autonomia do texto em que o leitor e o autor são figuras solitárias que se encontram de vez em quando fora do espaço e do tempo. Claro que alguns textos não podem ser dissecados e analisados puramente e depois descartados porque eles não foram escritos para servirem de pretexto para ensinar exclusivamente sujeito e predicado, por exemplo. Alguns deles podem ter sido criados para serem lidos e dar risada ou simplesmente apreciar a beleza estética das palavras.

Mas muitos dos textos veiculados nos livros didáticos estão ali para serem lidos, analisados, adaptados, são recursos que o professor pode usar para chamar a atenção do aluno para diversos conteúdos de gramática, de escrita e também para estimular a própria leitura dos textos e dos livros. Importa que, na escola, a leitura esteja sempre presente e que faça parte do cotidiano do aluno em todos os aspectos, inclusive no ensino dos conteúdos. Acreditamos que os textos não são intocáveis e que não devem ser trabalhados somente do ponto de vista estético.

Além disso, se o texto chega ao leitor-aluno através do livro didático, é preciso que se leve em consideração a discussão prevista nesse livro, como também outras não previstas por ele e que surgem a partir da história do sujeito leitor, seja esse sujeito o professor ou o aluno. Essa discussão prevista no livro, a qual nos reportamos, refere-se aos protocolos de leitura que vêm nos livros didáticos como as figuras, as respostas sugeridas pelo autor dos livros, os resumos dos textos, os textos de apoio que conduzem a um tipo de discussão, mas que não deve ser a única.

Se essa discussão cambia para o ensino dos conteúdos de Língua Portuguesa, por exemplo, não pode ser tratada como uma “desvirtuação” do texto. Ao contrário, deve ser entendida como a liberdade que o leitor tem diante de um texto: “Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor” (CHARTIER, 1998, p. 77).

### 3.4 O que é selecionado pelos professores para ser lido na escola

Perguntamos também às professoras quais os textos que frequentemente elas costumam selecionar para trabalhar durante o ano letivo. A ideia era saber se as leituras selecionadas são sempre aquelas leituras que as professoras acham adequadas e que por isso são as escolhidas e as outras leituras que as professoras não julgam apropriadas são descartadas. As respostas estão transcritas abaixo:

*Eu dou muita ênfase à poesia e aos textos literários. O livro didático já vem com muitos textos poéticos, crônicas e contos e também os textos que trabalham temas da atualidade que os alunos gostam muito como sexualidade, drogas, violência, afeto [...] Em relação aos livros da atualidade, eles gostam muito. Como nós temos projeto de leitura, apoiado pela FAPEAM, tem fila de espera para ler a saga Crepúsculo. Não sou contra as leituras de hiper-realismo, acho que elas se propõem a fazer uma ponte entre a fantasia e a realidade que é um pouco do que propõe a própria literatura. O que eu acho é que eles não devem ler só isso [...] Mas aí também a gente tem que “dá um desconto” por conta da influência da mídia televisa que é muito grande (Profª B).*

*Eu escolho um pouco de tudo para eles lerem. O livro didático já traz uma variedade de gêneros textuais, mas ainda é pouco, então complemento com livros paradidáticos e também com o próprio projeto de leitura que temos este ano que trabalha a poesia e, a partir dela, os alunos escrevem narrativas [...] Eu também indico leituras de hiper-realismo. Acho que como vivemos em mundo onde tudo vira filme, não dá para você ser contra, porque só vai distanciá-los ainda mais dos livros [...] não permito que eles passem todo o ano letivo lendo só historinha de ficção científica, procuro apresentar os*

*clássicos da literatura, faço trabalhos voltados para esses livros [...] (Profª C).*

*Eu escolho de tudo um pouco [...] trabalho com paradidáticos em sala de aula. Como nós temos sala de leitura, fica até mais fácil porque eles têm uma variedade de gêneros textuais na sala de leitura e têm liberdade para escolher o livro que eles querem emprestar, eu não me intrometo nisso. Só quando eu vejo que o aluno só lê um tipo de gênero, aí eu vou lá e converso. [...] não sou contra as leituras da atualidade como a série Crepúsculo por exemplo, acho que toda leitura é válida, o importante é que eles leiam, se eles gostam disso, então eu não posso mudar isso, agora eu posso ampliar esse quadro de leitura e é isso que eu venho fazendo, apresentando diferentes tipos de texto, contando histórias de livros, fazendo com que eles se familiarizem com a leitura. Acho que esse deve ser o papel de todo professor de Língua Portuguesa (Profª D).*

*Eu seleciono muitos gêneros textuais, de tudo um pouco. E nesse ponto o livro didático ajuda muito porque ele traz esse leque de gêneros. Como esse ano nós tivemos um projeto aprovado pela FAPEAM, então nós estamos trabalhando muito o teatro [...] Eu aproveito muito quando tem esses filmes que se originam de livros. Aí eles assistem ao filme e depois leem o livro e aí a gente discute em sala de aula. Eu não acho que essas leituras sejam ruins. Ao contrário, eu particularmente gosto muito [...] Assim como leio os clássicos da literatura e falo pra eles sobre isso, mostro a importância desses livros na época em que foram escritos e atualmente. A gente discute a questão do vocabulário que acho que é muito difícil para eles, porque muitas palavras já caíram em desuso e eu penso que isso tem que ser levado em conta, porque estamos em uma outra sociedade, com outros valores e isso tem que ser discutido em sala de*

*aula. Mas eu, como toda professora de Língua Portuguesa, incentivo a leitura dos livros mais clássicos, como também dos “menos clássicos”, entre aspas, porque isso é só uma questão de nomenclatura porque na prática não é bem assim (Profª. G).*

Silva, em 1986, ao escrever sobre os livros que eram selecionados para serem lidos na escola pública, afirmou que os professores costumavam escolher e priorizar os clássicos da literatura. Nas palavras da autora, “os motivos são vários e o primeiro a considerar vem de uma hipótese com grande chance de ser confirmada, se testada ou pesquisada: os professores selecionam livros ou autores de seu conhecimento e leitura” (p.50).

Pelas falas das professoras pesquisadas podemos afirmar que ainda hoje os clássicos da literatura continuam sendo escolhidos e priorizados nas escolas e, como já vimos neste trabalho, o motivo para tal escolha ainda se deve ao que Silva considerava em 1986 como uma hipótese passível de ser confirmada: as professoras participantes de nossa pesquisa ainda escolhem os clássicos por já terem lido esses livros e por terem uma certa familiaridade com os mesmos.

Essa seleção, por sua vez, nos parece a mais acertada, uma vez que a literatura permite uma leitura como descoberta de mundo. Para realizar essa descoberta, o leitor precisa usar plenamente a sua imaginação, o que inviabiliza respostas prontas, interpretações fechadas, dando lugar, assim, para o diálogo entre texto e leitor e por extensão entre professor e aluno. Nesse sentido, a leitura dos clássicos, seja em prosa ou em poesia, inaugura na escola uma relação pautada no diálogo, em que o aluno é coparticipante de todas as atividades de leitura e tem direito à palavra, a expressar as suas ideias. Nos dizeres de Zilberman (2009):

A proposta de que a leitura seja enfatizada na sala de aula significa o resgate de sua função primordial, buscando sobretudo a recuperação do contato do aluno com a obra de ficção. Desse intercâmbio, respeitando-se o convívio individualizado que se estabelece entre o texto e leitor, emerge a possibilidade de um conhecimento do real, ampliando os limites [...] o recurso à literatura pode desencadear com eficiência um novo pacto entre os estudantes e o texto, assim como entre o aluno e o professor (p. 35).

Essa proposta de leitura enfatizada por Zilberman resgata a função da literatura na escola que é proporcionar o deslocamento do leitor entre o real e fantasia. Isso é importante porque estimula a imaginação e a reflexão dos alunos e ajuda a manter um contato diferente com o texto, visto que este deixa de ser um objeto de adivinhação para o aluno e passa a ser um objeto de interpretação, em que é possível dialogar com o texto e com o professor também, visto que impede que haja uma verdade única e acabada e estende aos alunos-leitores a possibilidade de também estarem certos em suas interpretações.

Também chama a atenção a referência que as professoras fazem às leituras de hiper-realismo. Entenda-se por hiper-realismo as leituras da atualidade que, segundo Petrucci (2002), não seguem os cânones tradicionais, “é uma forma de leitura de massa que alguns propõem em definir precipitadamente como ‘pós-moderna’ e que se configura como anárquica, egoísta, egocêntrica, baseada em um único imperativo: leio o que bem entendo” (p. 218). São leituras que, muitas vezes, o autor escreve pensando na possibilidade desses escritos virarem filmes. Dessa forma, são narrativas feitas para serem consumidas de forma rápida como se os leitores estivessem na frente de uma televisão, recebendo mensagens feitas de fragmentos, sem homogeneidade. Por outro lado, esses mesmos leitores “são capazes de acompanhar uma sequência de acontecimentos extremamente longa, contanto que seja dotada das características de hiper-realismo mítico” (idem, 2002, p. 220).

Pelas falas das professoras, essas leituras já chegaram à escola e não são vistas e nem devem ser vistas como leituras ruins. Acreditamos que cabe a escola criar situações capazes de auxiliar o aluno a alcançar a maturidade de leitor que, segundo Lajolo (1984), não tem nada a ver com idade e sim com a “intimidade com muitos e muitos textos. Leitor maduro é aquele para quem a cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele leu, tornando mais profunda a sua compreensão dos livros, das gentes e da vida” (p. 53). Nesse sentido, apresentar uma diversidade de livros sobre temas variados ajuda os alunos a ter mais intimidade com diferentes tipos de texto, a ser capaz de compreender o que lê e tecer um juízo de valor sobre os tipos de leitura e de livros que existem na atualidade.

### 3.5 Os suportes de leitura na escola

Foi perguntado também às professoras, durante a entrevista, a respeito dos suportes de leitura existentes na escola. Segundo Chartier (1994) “não há texto fora do suporte que o dá a ler [...] os autores não escrevem livros; não, eles escrevem textos que se tornam objetos escritos, manuscritos, gravados, impressos e, hoje, informatizados” (p. 17). O autor nos dá algumas pistas dos diferentes tipos de suporte que podem ser usados para a leitura de um texto e esses suportes são importantes porque dizem muito de cada época. Por exemplo, houve um tempo, em que o texto tinha como suporte o formato de rolo, que limitava muito o leitor, pois o mesmo tinha que segurar o rolo com as duas mãos. Dessa forma, o leitor não podia escrever enquanto lia. A passagem do livro do formato de rolo para o de códex, por volta do século II a. C., foi uma revolução. “Um códex é composto de folhas dobradas um certo número de vezes, o que determina o formato do livro e a sucessão dos cadernos” (CHARTIER, 1998, p. 07). Esse novo formato do livro deu mais liberdade ao leitor que podia lê-lo e, ao mesmo tempo, escrever.

Atualmente, ao lado do livro impresso, em formato de códex, emerge o livro na tela do computador como um novo suporte. Quando perguntamos às professoras sobre os suportes de leitura, queríamos investigar se na organização da leitura na escola pelo professor, esse suporte está incluso. Isso porque a leitura na tela é uma inovação da sociedade atual em que vivemos e entendemos que esse professor, inserido nesta sociedade, não pode estar à margem desse novo tipo de suporte. De acordo com Freire (2008), “o professor é um elemento-chave para o uso significativo dos recursos da informática na educação” (p. 58). Logo, é imprescindível saber se esse profissional tem usado os recursos da informática em seu ambiente de trabalho no sentido de ser uma ferramenta a mais para a dinamização da leitura. As respostas para essa questão estão transcritas abaixo:

*[...] O suporte mais utilizado é o livro impresso, pois é o mais acessível. Então a gente usa muito mesmo, o próprio livro didático é impresso. Mas eu estou introduzindo, nas minhas aulas, a leitura na tela computador [...] nem todos os alunos têm computador em casa e*

*acesso à internet. Mas eles têm acesso à lan house, embora eu veja com um certo cuidado a lan house, acho que é possível usá-la para dinamizar as aulas [...] eu peço que eles acessem a internet e pesquisem sobre a vida do autor do texto que a gente vai estudar, eles podem também pesquisar alguma obra desse autor e podem baixar da internet, se estiver disponível. Para mim, a internet ajuda, não prejudica (Prof<sup>a</sup>. D).*

*Eu uso mais o suporte impresso: o texto impresso, o livro impresso. Mas a gente utiliza também outros suportes. Eu descobri recentemente que algumas editoras lançaram a poesia de Drummond, Fernando Pessoa, Cecília Meirelles, Manuel Bandeira em áudio. É muito interessante [...] nós ouvimos e só depois a gente vai ler o poema e discutir. Eles relaxam, acham o máximo. Eu também uso a internet, faço muita pesquisa sobre autores, não deixo que eles leiam os textos do livro didático, sem saber quem é o autor [...] A internet é boa porque além deles gostarem, eles trazem muita informação para sala de aula [...] Eles também pesquisam obras, eu não recomendo obras baixadas da internet, acho que o livro impresso é mais empolgante. Mas se eles baixarem, é claro que eu não serei contra. Acho que não tem por que ser, é tudo livro, só que a gente tem as nossas preferências e eu prefiro o livro impresso (Prof<sup>a</sup>. A).*

*Nós usamos mais o livro e o texto impresso aqui na escola, somado a isso nós usamos também a internet como fonte de pesquisa. Acho que é uma ferramenta única pra ajudar a gente a tornar as aulas mais atrativas para o aluno (Prof<sup>a</sup>. C).*

*A gente usa aqui na escola muito o livro impresso, esse ano principalmente, pois com a aprovação do projeto pela FAPEAM, a gente pôde comprar muitos livros impressos para trabalhar o teatro*



*com eles. Mas além disso, eu uso também o vídeo [...] Também utilizo a internet [...] eles pesquisam. Trazem uma série de informações importantíssimas sobre autores e obras literárias (Profª.G).*

Também foi perguntado aos alunos, através do questionário, sobre os suportes de leitura que os mesmos mais utilizavam. Foram dadas quatro alternativas em que os alunos poderiam marcar uma, mais de uma ou todas. O quadro a seguir reproduz os resultados:

**Quadro 5: Suportes de leitura na escola**

Quais os suportes de leitura que você mais utiliza?	Alunos da escola 1	Alunos da escola 2	Alunos da escola 3	Alunos da escola 4	Total
Texto impresso	10	9	10	10	39
Leitura na tela do computador/internet	8	7	9	9	33
Televisão/vídeos	6	7	5	6	24
Jornais/revistas	2	3	4	2	11

As respostas das professoras e dos alunos revelam que o livro impresso ainda é o principal suporte de leitura, mas não é o único. Outros suportes estão começando a fazer parte do cenário escolar, no entanto não nos parece que vieram suprimir o livro impresso e sim dinamizar e ajudar a tornar a leitura uma prática bem mais atrativa. De acordo com Chartier (1994), “o livro não exerce mais o poder que teve, ele não é mais o mestre de nossos raciocínios ou de nossos sentimentos em face dos novos meios de comunicação dos quais a partir de agora dispomos” (p. 95). Entre esses novos meios de que dispomos, temos a internet.

A internet, pelos resultados de nossa pesquisa, faz parte do cenário escolar, não ainda como uma ferramenta acessível ao aluno no ambiente escolar, mas como algo que ajuda o professor a tornar as aulas bem mais interessantes para os alunos. Pelo menos, foi essa inferência que pudemos fazer a partir das respostas das professoras e da aplicação do

questionário aos alunos. Isto é um dado muito gratificante porque, de acordo com Almeida (2008), “[...] o Brasil possui uma população estimada em 180 milhões de pessoas e tem apenas 7, 68 milhões de usuários residenciais de internet” (p. 35). Ora, esses dados revelam que a população brasileira ainda não está incluída digitalmente, que ainda há uma exclusão digital muito evidente. Dessa forma, comprovar que professores e alunos de algumas escolas públicas de Manaus utilizam essa ferramenta, ainda com algumas limitações, é bem verdade, acreditamos que seja um ponto positivo e que deve ser destacado.

Uma outra questão que pode ser discutida a partir das colocações das professoras e das assinalações dos alunos é essa nova maneira de ler, a leitura na tela do computador. Quando acessamos à internet, seja para a pesquisa, seja para a leitura de e-mails, seja para ler a sinopse de um livro e depois baixá-lo, estamos utilizando um novo suporte de leitura, a leitura na tela. É uma leitura que requer do leitor uma interação maior, embora qualquer leitura exija do leitor reflexão e interação.

Para Silva (2008), “Tendo diante de seus olhos a tela iluminada e dentro dela um texto desencadernado, dobrado, com vínculos hipertextuais, o leitor não reage da mesma maneira como se tivesse lendo um livro impresso” (p. 125). Com a leitura na tela, ocorre uma transformação bem mais profunda nos modos de organização, de estruturação e de consulta ao suporte escrito. Sobre isso, Chartier (1994) esclarece:

Ler sobre uma tela não é ler um códex. Abrem-se possibilidades novas e imensas, a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a sua condição: ela substitui a materialidade do livro pela imaterialidade de textos sem lugar específico; às relações de contiguidade estabelecidas no objeto impresso ela opõe a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à captura imediata da totalidade da obra, tornada visível pelo objeto que a contém, ela faz suceder a navegação de longo curso entre arquipélagos textuais sem margens, nem limites. Essas mutações comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais (p.101).

A citação do autor afirma que a leitura na tela apresenta algumas peculiaridades. Por exemplo, no livro impresso, o leitor não pode fazer grandes modificações. Em geral, ele

escreve nas margens ou nos espaços que são deixados e que permitem que se façam rascunhos ou anotações. No livro na tela, quando não há nenhum mecanismo de segurança, é possível fazer grandes modificações no texto; o leitor, na verdade, acaba sendo um coautor do mesmo, pois “com o texto eletrônico [...] o leitor pode submeter os textos a múltiplas operações (ele pode anexá-lo, anotá-lo, copiá-lo, desmembrá-lo, recompô-lo, deslocá-lo, etc.) mais do que isso, ele pode tornar-se seu coautor” (idem, 1994, p. 103).

Além disso, pensamos que um dos benefícios deste suporte é a possibilidade de o indivíduo ter acesso a um número muito grande de obras, a uma biblioteca universal que, de acordo com Chartier (1994), não seria possível sem o suporte eletrônico. Ademais, pelo que podemos inferir, a partir do referencial teórico desta pesquisa, o texto eletrônico não irá substituir o texto impresso. Ao contrário, o texto eletrônico parece ter chegado para reafirmar a importância do suporte impresso em nossa sociedade, seja por uma questão de gosto, seja pela necessária materialidade do livro. Segundo Silva (2008), “ainda que os suportes impressos e digitais dos textos sofram alterações profundas em termos de configuração, nenhum deles chegará a desaparecer, mesmo porque cada qual dinamiza práticas culturais específicas surgidas de necessidades diferenciadas nas sociedades do mundo contemporâneo” (p. 15). Ou ainda nas palavras de Chartier (2001):

Apesar de ser verdadeira a concorrência entre o livro e a tela (algo comum hoje em dia), há uma resistência, uma presença, não só dos textos impressos como também dos textos em geral, porque os novos meios de comunicação são suportes para a comunicação tanto de textos como de imagens. Parece-me que devemos nos distanciar um pouco da perspectiva à maneira de MacLuhan, em que se supõe que há uma concorrência entre o livro, que significa os textos, e as telas do cinema e da televisão, que significam as imagens. Nas novas telas – dos computadores – há muitos textos, e existe uma possibilidade certa de uma nova forma de comunicação que se articula, agrega e vincula textos, imagens e sons. Assim, pois, a cultura textual resiste, ou melhor dito, se fortalece com os novos meios de comunicação (p.19).

Essa concorrência entre o livro e a tela de que fala Chartier também aparece nas falas das professoras pesquisadas; embora elas enfatizem mais a mídia televisiva como sendo a principal concorrente da escola. Acreditamos não ser possível para a escola viver à margem da

tecnologia e sem a influência da mídia televisiva. A nosso ver, o manejo que as professoras pesquisadas têm utilizado para dosar a influência da mídia nas leituras, como por exemplo, exibindo os filmes que se originam de livros, ouvindo os livros-aúdio em sala de aula e trazendo a internet para escola como uma ferramenta produtiva que ajuda na pesquisa e na compreensão da vida e da obra dos autores literários endossa as palavras de Chartier (2001) de que a cultura textual irá resistir e que a leitura na tela não veio substituir o livro impresso.

Na verdade, a leitura na tela é a apenas um suporte a mais de leitura que pode e deve ser utilizado pela escola e pela sociedade em geral. Entendemos que tanto o suporte impresso quanto o digital devam ser usados para a disseminação da leitura na escola. Como estamos vivendo o auge da tecnologia informacional, não é possível deixar de fora dos muros da escola a leitura na tela do computador – e através dele a internet. Dessa forma, cabe à escola e aos professores em geral buscar meios de pôr em prática atividades de leitura e escrita que envolvam os suportes impresso e digital. Ou como afirma Silva (2008):

Creio não estar errado em afirmar que cabe à escola e ao professor organizar e implementar práticas de leitura/escrita que levem os estudantes ao domínio de competências para o manejo dos dois tipos de textualidade (impressa e digital), mesmo porque há vantagens e desvantagens em ambas, além de usos sociais próprios de cada uma delas. Outrossim, sabendo que a frequência a esses dois mundos multiplicará exponencialmente a exposição dos estudantes a uma grande variedade de textos, caberá aos professores estabelecer critérios de busca e seletividade de modo, a inclusive, gerar significação para as buscas e pesquisas através da leitura (p. 123).

### **3.6 A representação de leitura e de leitor**

O segundo eixo temático abordado na entrevista com as professoras foi a representação de leitura e de leitor em que as docentes foram questionadas sobre a definição de leitura, como seria um leitor ideal e se seus alunos poderiam ser um exemplo de leitor ideal. Com isso, queríamos esclarecer a partir de que referencial de leitura o professor parte para organizar a leitura na escola e qual seria a sua representação de leitura e de leitor e se essa representação

se afasta ou se aproxima da realidade encontrada na escola. Para esses questionamentos, as professoras responderam da seguinte maneira:

*[...] leitura pra mim é vida, é você ser capaz de apreender de um texto a sua essência, perceber a diferença que aquelas palavras podem fazer na tua vida [...] leitor ideal é aquele que gosta de ler e ponto. Não tem que “florear” muito não, é isso, é você gostar dos livros, saber dizer se um livro é bom ou não. Eu acho que o problema não é se os alunos leem ou não, porque eles leem, eu acho que o problema é o que eles têm lido. Eu tenho muitos alunos que podem ser considerados leitores ideais porque leem e muito mesmo [...](Prof<sup>a</sup>.A)*

*[...] Ler não é você tentar adivinhar algo. Eu sempre digo pros meus alunos que leitura não é adivinhação, é interpretação. Acho que o IDEB está aí para mostrar isso, que leitura é uma habilidade que você adquire e não um ato de decifrar as palavras. Claro que para ler, você precisa conhecer as letras e as palavras, mas você precisa, acima de tudo, saber interpretá-las, compreendê-las. Quanto ao leitor ideal, eu não gosto muito de rotular meus alunos, eu mesma, às vezes, acho que não sou uma leitora ideal, que eu preciso me dedicar mais aos textos, escrever mais [...] Tenho a impressão de que alguns alunos são muito esforçados na leitura, procuram compreender, leem muito, mas não sei se isso seria leitor ideal. É uma “coisa” muito abstrata, leitor ideal. Meus alunos são leitores, agora não sei te dizer se eles são leitores ideais porque talvez o que eles leem não seja tão ideal assim (Prof<sup>a</sup> H).*

*[...] leitura é um encontro entre o autor e o leitor através de um texto. Eu sempre parto dessa definição de leitura para selecionar os textos na escola. Nesse encontro, é possível que aconteça uma série de*

*interferências que não estavam previstas e que a gente, como professor, precisa estar atento para não deixar o aluno se enveredar por um caminho que não seja o mais apropriado para a compreensão do texto. Eu particularmente acredito que leitor ideal é aquele que lê não importa o que ele lê [...] pra mim meus alunos podem até serem considerados leitores ideais porque muitos gostam de ler, só que eu gostaria que eles lessem mais as leituras literárias, a poesia, o cordel, esse tipo de leitura (Prof<sup>a</sup> E).*

*[...] ler é compreender o que o autor quis dizer, porque tem vezes que a gente lê e não consegue compreender. Aí fica a questão é o texto que é ruim ou é o leitor que não soube fazer a leitura? Eu me questiono muito isso [...] Quanto ao leitor ideal, não acho que exista porque nem sempre a gente lê da forma que deveria. Às vezes você pensa que entendeu tudo, aí vem um outro professor e diz o contrário. Será que a tua leitura foi ideal, ou será que a do outro professor é que não foi? Meus alunos leem, e eu acho que isso tem que ser registrado porque se divulga uma falsa ideia de que o aluno da escola pública não lê, ele lê sim e muito, só que não é a leitura que a gente acha adequada, por exemplo os clássicos, os poemas, as tragédias, as comédias, com esses gêneros, eles têm mais dificuldade e menos tolerância. Então por isso, acho que eles não são ideais. Mas eles leem, que isso fique registrado (Prof<sup>a</sup> B).*

As respostas das professoras trazem algumas definições muito significativas de leitura. É interessante que, embora dita de maneiras diferenciadas pelas docentes, a definição de leitura parece perpassar pela interpretação, pela compreensão do que se lê. Essa compreensão pode ser da ideia do autor do texto ou ainda pode ser resultante do encontro entre o autor e o leitor mediado pelo texto. Esta definição nos parece muito pertinente, uma vez que o autor e o leitor não podem estar ausentes na leitura de um texto. Como já falamos neste trabalho, a leitura se

insere exatamente nesse tensionamento entre a compreensão que o autor espera do seu texto e a que é realizada pelo leitor. Para Geraldi (2005) “a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita [...] o leitor, nesse processo, não é passivo, mas agente que busca significações” (p. 91).

Na verdade, a leitura se realiza na tensão entre essas duas figuras autor/editor e o leitor a partir do texto impresso ou digital. Nesse sentido, se a pessoa que lê, apenas reproduz o pensamento do autor, trata-se de uma leitura sem leitor porque este não atribui nenhum significado ao texto. O significado já está pronto, basta copiá-lo e, segundo Chartier (1994), “um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado” (p. 11). Dessa forma, a leitura se realiza a partir da produção do texto feita pelo autor/editor/professor e da apropriação dessa produção pelo leitor, ou seja, autor/editor/professor e leitor são indispensáveis para realizar a leitura de um texto.

Uma outra questão interessante diz respeito à representação que as professoras têm de leitor ideal. Trata-se de alguém que além de gostar de ler, tem que ler as leituras canônicas como os clássicos da literatura. Essa opção pelos clássicos tem a ver, como já foi dito neste trabalho, com a familiaridade que as professoras possuem com esses livros. Daí porque quando organizam a leitura nas escolas pesquisadas, as professoras priorizam os clássicos. Silva (1986) afirma que:

A seleção vai se pautar pelos autores com quem tiveram a chance de conviver um dia, no passado. Talvez durante o curso de sua formação ou porque os leram ou porque deles obtiveram referências, através da teoria da crítica literária. Autores com os quais se habituaram por força da sua formação, da tradição, da profissão e da imposição e que para eles não significam risco algum. Os clássicos, por exemplo, por terem já sido consagrados trazem consigo o peso da autoridade e a certeza da impunidade. Estão acima de qualquer suspeita. Não podem ser questionados e rejeitados publicamente (p.51)

Ora, se os livros com os quais as professoras pesquisadas tiveram mais contato foram os clássicos seja na formação acadêmica, seja como um referencial de livros adequados, a representação de leitor ideal perpassa pela leitura desses livros. Mas vale ressaltar que, embora

haja essa representação de leitor ideal como sendo os que leem os clássicos, as professoras pesquisadas têm uma visão muito positiva de seus alunos enquanto leitores reais. Segundo elas, eles leem. Entendemos que isso faz muita diferença porque se eles leem, é possível ampliar esse repertório de leitura e cabe a escola apresentar essa variedade de livros. É importante destacar que quando perguntamos aos alunos com que frequência eles leem e por que eles leem, as respostas se aproximaram muito dessa visão positiva em relação à frequência de leitura que as professoras têm dos mesmos. Vejamos os quadros abaixo:

**Quadro 6: A frequência de leitura**

Com que frequência você Costuma ler?	Alunos da escola 1	Alunos da escola 2	Alunos da escola 3	Alunos da escola 4	Total
Pouco	03	04	02	04	13
Muito	07	06	08	06	27
Raramente	0	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0	0

**Quadro 7: Por que os alunos leem?**

Por que você lê?	Alunos da escola 1	Alunos da escola 2	Alunos da escola 3	Alunos da escola 4	Total
Por obrigação	02	01	03	02	08
Porque gosto	06	08	07	07	29
Porque o professor Manda	02	01	0	01	03
Outro motivo	0	0	0	0	0

Pelos quadros acima apresentados, percebemos que a maioria dos alunos lê e porque gosta; o que é muito bom e tem relação com o que as professoras falaram que seus alunos leem com muita frequência, o problema é que as leituras feitas não são as leituras que as professoras gostariam que eles fizessem. Já vimos neste trabalho que o gosto dos alunos pelos gêneros textuais difere um pouco do gosto das professoras: os alunos gostam mais de gibis, ficção científica e hiper-realismo; as professoras gostam mais da leitura literária.

Nesse sentido, podemos inferir que se por um lado as professoras pesquisadas têm uma visão positiva em relação à frequência de leitura dos alunos, uma vez que elas afirmam que eles leem; por outro lado, elas também têm uma visão negativa desses mesmos alunos em



relação ao que eles leem; pois, segundo elas, não são leituras adequadas. Para estas docentes, um exemplo de leitura adequada seriam os clássicos da literatura.

Um outro aspecto que pode ser levantado aqui diz respeito à expectativa que os professores têm de seus alunos. Essa expectativa tem relação com a representação que se tem de aluno. Ocorre que o professor, muitas vezes, imagina alunos capazes de fazer diferentes tipos de leituras para as quais esses alunos ainda não estão preparados. O fato de eles gostarem de ler não implica necessariamente que são capazes de lidar com todos os tipos de textos. Silva (1988) esclarece:

Ainda no terreno das condições de produção da leitura, é importante discorrer um pouco sobre as expectativas em relação ao aluno-leitor, como encontradas nos diferentes graus do sistema educacional. Mais especificamente, sobre as habilidades de leitura, aprendidas pelos alunos ao longo de sua trajetória acadêmica [...] Imagina-se, baseado não sei em que lei divina, a aquisição prévia de habilidades e o desenvolvimento de uma história de leitura, que permitiram ao aluno o estudo e a fruição de qualquer tipo de texto – às vezes, chega-se ao absurdo de conceber o aluno alfabetizado como sinônimo de aluno-leitor. Essa expectativa, uma vez presente na escola, gera muitas reclamações por parte dos professores. Quanto aos alunos, a situação é de desespero, principalmente por sentirem-se incapazes de realizar as tarefas propostas (p.08).

Embora a citação não mencione a questão do gosto pela leitura, podemos inferir que o fato de o aluno gostar de ler com relativa frequência não significa que ele seja capaz de realizar todas as leituras propostas na escola e na sociedade. E aí se instala o problema, porque o professor, muitas vezes, idealiza um aluno-leitor que é capaz de fazer qualquer leitura e se esquece de que existem leituras mais fáceis e leituras mais difíceis. Jobim (2009) aconselha que os livros devem ser introduzidos em sala de aula levando em conta o universo de seus receptores. Para este autor, “deve-se estabelecer, se for o caso, uma ‘gradação textual’ para trazer ao público estudantil primeiramente o que for mais fácil para ele, para depois, paulatinamente, chegar ao mais difícil” (p.117).

Entendemos que ler um gibi é mais fácil que ler um livro de Machado de Assis, por exemplo, porque um livro de Machado de Assis requer desse leitor certas habilidades e

atitudes de leitura diferentes; além de um certo repertório de leitura. Acreditamos que os professores precisam estar atentos na escola para todos esses aspectos. Somos da opinião de que leitor ideal é aquele que lê, mas é aquele também capaz de ir “do mundo da leitura à leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita (LAJOLO, 2008, p.07).

Cabe à escola fornecer os meios para transformar os alunos em leitores da palavra não só do mundo, mas também da palavra contida nos clássicos, nos gibis, nos livros de autoajuda, nos livros de ficção científica, nos best-sellers. É claro que a leitura literária não pode ser preterida, mas as outras leituras também devem estar presentes. As respostas das professoras pesquisadas dão a entender que as mesmas até têm uma representação de leitor ideal, mas são conscientes de que, na escola, os leitores são reais e dependem de uma vivência contínua com a leitura literária e também não-literária para poder se transformarem em leitores assíduos, maduros, críticos.

### **3.7 As estratégias de leitura**

No que se refere ao eixo temático III da entrevista (Estratégias de leitura) as professoras foram questionadas sobre como as mesmas orientam a leitura na escola para que haja uma interpretação uniforme dos textos propostos. A partir do cruzamento entre o que foi perguntado às professoras e aos alunos, foi possível saber se a interpretação que os discentes fazem difere muito da interpretação das professoras e se estas direcionam as leituras realizadas na escola para uma interpretação que seja de acordo com o que elas pensaram. As respostas estão transcritas abaixo:

*[...] a gente usa muito o livro didático. A organização da leitura na escola não pode deixar de passar por este livro. Além dele, no entanto, a gente costuma sugerir outros tipos de livros e outros tipos de textos que o aluno pode pesquisar ou que eu trago para eles lerem em sala de aula [...] eu costumo orientá-lo em como fazer essa leitura. Acho que isso é obrigação do professor, porque eles ainda estão*

*aprendendo a lidar com a interpretação dos textos e eles têm muita dificuldade em interpretar. Às vezes, eles dão uma resposta muito objetiva, tipo sim ou não, para algo que deveria ser mais subjetivo, que eles deveriam discorrer, aí eu tenho que intervir, discutir com eles sobre o assunto, até convencê-los de que não é assim que a gente interpreta um texto “ao pé da letra”, mas é um processo demorado [...] O livro didático é interessante porque além de trazer uma variedade de gêneros textuais, ele ainda explora muito as gravuras. O livro que a gente trabalha, por exemplo, abre sempre um capítulo com uma gravura que o aluno vai tentar interpretar, mas não é algo assim difícil, é só para ele pensar que a imagem também é uma forma de leitura. Eu acho que isso é importantíssimo. Então o que eu faço, às vezes, no final da aula, eu peço para eles abrirem o livro na página que tem a gravura e aí a gente faz uma leitura literal [...] e como tarefa de casa, peço que façam a interpretação dessa gravura, o que autor quis dizer ao colocar essa gravura no livro? Qual a impressão que eles tiveram da gravura? Como seria a interpretação dada na época que ela foi feita? E Como seria a interpretação nos dias de hoje? É possível fazer essa comparação? Essas questões eu costumo deixar com eles e aí no outro dia a gente retoma a aula e cada um vai falar sobre a impressão que teve e só depois a gente vai para a leitura do texto, em geral, esse texto é um complemento da gravura. Nem sempre eles conseguem compreender a essência da gravura e do texto, eu tenho que intervir porque não dá pra deixar o aluno interpretar de qualquer forma, é preciso que a gente oriente e eu faço isso (Prof<sup>a</sup>. C).*

*A organização da leitura em sala da aula é muito voltada para o livro didático [...] hoje o livro didático é muito diferente, eles exploram vários tipos de gêneros textuais e principalmente é muito colorido, cheio de atrativos para os alunos. Ao final de cada capítulo, é sugerido um filme que a gente costuma ver e relacionar com tudo o*

*que a gente aprendeu no capítulo. Eu sempre oriento os meus alunos a fazerem as leituras de forma que não perca de vista a opinião do autor do texto, porque eu acho que não dá para o aluno falar o que bem entende e a gente ter que aceitar, ele precisa compreender que aquele texto foi pensado em um contexto e que não dá para a gente analisar de outra forma [...] (Profª H)*

*A gente organiza a leitura tomando como base o livro didático [...] a maioria das leituras realizadas é do livro didático. Mas a gente usa também o paradidático e a sala de leitura, mas para ler e não para interpretar, como é feito com o livro didático. A interpretação das outras leituras é até feita, mas não são oralizadas e discutidas em sala de aula como é feito com o livro didático. Eu costumo orientar o aluno como eles devem fazer a interpretação. A gente lê em voz alta o texto, discute e depois eu dou um tempo para eles fazerem a interpretação que são questões propostas no livro. Agora, assim, eu levo em consideração as respostas deles, mas se tiver alguma relação com o texto porque se o aluno interpreta de uma forma que não tem nada a ver com o que está proposto no texto, eu não posso dizer que está certo [...] O livro didático ajuda muito porque ele traz também orientações, é cheio de desenhos, tem muita coisa da atualidade, da vida deles, então eles ficam muito empolgados com o livro. É mais ou menos assim que acontece (Profª F).*

*A leitura em sala de aula, em geral, é feita através do livro didático que é muito rico em desenhos, figuras e propostas de atividades que fogem ao simples “pergunta e resposta”. Eles propõem oficinas de redação, de leitura, de autores, ou seja, abre um leque de possibilidades que vão além do aluno lê o texto e responder às questões propostas. Eu costumo sempre sugerir as leituras e também os oriento para que eles façam essas leituras corretamente, sem se distanciar muito do que é proposto no texto. Não dá para o aluno*

*interpretar uma poesia da mesma forma que ele interpreta uma crônica, por exemplo, são gêneros diferentes e que eles precisam começar a aprender a diferenciar e cabe ao professor dá essas orientações. Então, assim, quando eles fazem uma interpretação descabida, eu intervenho e coloco o meu ponto de vista e explico para eles por que a interpretação que eles deram não cabe para essa leitura, para esse texto (Prof<sup>a</sup>. D).*

As professoras revelam alguns aspectos interessantes em relação às maneiras como a leitura é feita na escola. Percebe-se que há uma preocupação em orientar essas leituras para que elas sejam feitas de forma a produzir a interpretação autorizada, ou seja, sem fugir ao que está proposto no texto. Para isso, as professoras usam diversas estratégias como a leitura das gravuras do livro, a leitura oralizada em voz alta, a exibição de filmes que tenham relação com o texto proposto, discussões em sala de aula, textos complementares que vão tentar nortear, dirigir e auxiliar essas leituras dos alunos, levando-os a não se distanciar do que as docentes pensaram.

Ainda assim, é possível que a recepção da leitura feita pelos alunos, em geral, na mesma faixa-etária, na mesma série, que tem o mesmo professor não seja tão uniforme. Poderíamos dizer que uma das razões para essas leituras diferenciadas feitas pelos alunos diz respeito à falta de maturidade de leitor que, segundo Lajolo (2008), “exige familiaridade com um grande número de textos” (p. 108). Ora, talvez por esses discentes não estarem familiarizados com gêneros textuais diferentes, eles não consigam fazer uma interpretação mais uniformizada dos textos. Uma outra razão seria a história de vida dos alunos que é singular, ou seja, não é igual para todos e isso pode influenciar na maneira como eles interpretam os textos, uma vez que a leitura sofre influência da história de vida de seu leitor. Chartier (1990) nos dá outras razões. Segundo ele:

A leitura é prática criadora, actividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos

fazedores de livros: ela é uma ‘caça furtiva’, no dizer de Michel de Certeau. Por outro lado, o leitor é, sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada. Abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la (p. 123)

As razões de Chartier explicam o porquê das diferentes leituras realizadas em sala de aula nas escolas pesquisadas. De um lado, as professoras tentam, de alguma forma, orientar a leitura dos alunos para que eles a realizem de acordo com o que elas pensaram sobre a interpretação correta do texto. Para isso, as docentes utilizam as mais variadas estratégias a começar pelas gravuras colocadas no início de cada capítulo do livro didático. Essas gravuras não deixam de ser protocolos de leitura que o autor/editor do livro utiliza, e por extensão as professoras também, para que os alunos não se distanciem do que está posto no texto.

Nas falas das professoras, percebemos que elas insistem em propor uma leitura que, segundo elas, tenha um sentido único para todos os alunos. Essa compreensão correta e única, de acordo com Chartier, é a “leitura autorizada” e que deveria ser feita pelo leitor. No entanto, nem sempre esse leitor realiza a leitura autorizada. E os resultados desta pesquisa dão pistas de que os alunos-leitores têm também as suas táticas de leitura as quais, em algumas vezes, se distanciam daquelas propostas pelas professoras. Quando questionados se costumam seguir as recomendações/orientações dadas pelas professoras para fazer a leitura, eles assinalaram da seguinte maneira:

**Quadro 8: As leituras recomendadas na escola**

Você segue as recomendações/ orientações dadas pelo professor para realizar as leituras dos textos?	Alunos escola 1	Alunos escola 2	Alunos escola 3	Alunos escola 4	Total
Sim	3	2	3	2	10
Não	3	2	2	2	09
Às vezes	4	6	5	6	21

As assinalações dos alunos nos mostram que nem sempre a orientação dada pelas docentes é seguida e as falas das professoras também demonstram que as mesmas são cientes disso. No entanto, as docentes buscam persuadir os alunos de que as leituras realizadas por eles, quando se distanciam muito das leituras feitas pelas professoras, não estão corretas. Dessa forma, a leitura na escola tem que ser abordada levando em consideração essa situação tensional entre uma leitura legítima e uma apropriação pessoal, individualizada. Chartier (2007) nos adverte que essa apropriação pessoal de cada leitor pode ser legitimada também. Segundo esse autor:

Essa apropriação é legítima porque cada um tem sua própria maneira de organizar as idéias, seu modo particular de produzir conceitos e de ligá-los uns aos outros [...] um livro é mais que uma estrutura verbal ou uma série de estruturas verbais; ele é o diálogo estabelecido com o leitor e a entonação que impõe à voz do seu leitor, são as imagens mutantes e duráveis que deixa em sua memória. Esse é um diálogo sem fim. As palavras *amica silentia lunae* significam, hoje, lua íntima, silenciosa e brilhante, e elas significaram, na Eneida, o interlúnio, a obscuridade que permitiu aos gregos entrarem na cidadela de Tróia... A literatura é coisa inesgotável, pela simples e suficiente razão de que um único livro não é único. O livro não é uma entidade fechada: é uma relação, é um centro de inumeráveis relações (p. 308-309).

A citação evidencia que a apropriação da leitura pelo leitor também pode ser legitimada porque um texto, um livro literário não é algo fechado, não é uma relação única que permite apenas uma interpretação, ele está aberto a possibilidades interpretativas. Daí porque as diferentes compreensões feitas pelos alunos dos textos sugeridos pelas professoras não são tão ilegítimas assim, embora seja perfeitamente aceitável que essas docentes queiram legitimar apenas a interpretação que elas dão aos textos, pois o professor também é leitor e, como tal, também tem a sua apropriação pessoal que, na escola, em sala de aula, é a leitura autorizada.

Essa leitura autorizada pôde ser investigada quando perguntamos às docentes se os alunos compreendem o texto de forma diferente da compreensão delas ou do livro didático, se há uma discussão visando verificar qual a compreensão correta do texto ou se a compreensão do professor é imposta ao aluno como a certa. Com isso, queríamos saber se as professoras pesquisadas têm consciência dessa legitimidade que é conferida à leitura por elas realizada,

uma vez que estas estão inseridas no processo de produção da leitura e se os seus alunos, ao fazerem a leitura sugerida, têm liberdade para compreender o texto. Sobre isso, as professoras responderam:

*Eu leio o texto primeiro antes de verificar as perguntas e as respostas dadas pelo livro didático. Verifico se as respostas são condizentes com o que eu entendi, caso haja alguma divergência, eu leio novamente o texto e procuro onde está o problema, se fui eu que entendi errado ou se foi o autor que deu uma resposta diferenciada porque é preciso que se entenda que um texto pode ter mais de uma interpretação, agora eu procuro ver se essa interpretação se afasta muito ou do que eu pensei ou do que o autor coloca como resposta correta. E tem uma outra coisa também, os livros hoje do professor não trazem todas as respostas prontas, em muitas questões, o autor coloca “resposta pessoal” para que o professor reflita junto com o aluno[...] Quando eu digo que a resposta do meu aluno não está correta é porque não tem mesmo nenhuma relação e aí eu acho que é papel do professor dá a resposta correta [...] Ele tem liberdade sim para responder desde que não esteja fora daquilo que eu compreendo como correto e que, na verdade, não sou eu, é o texto, é o autor do texto que vai te dando pistas de como interpretar corretamente (Prof<sup>a</sup>. A).*

*Eu sempre levo em consideração o texto para fazer a interpretação. Acho que é no texto que estão as respostas para todas as perguntas e se você lê e compreende um texto não tem como dá uma resposta que se distancie muito do que o autor coloca como resposta certa. Claro que a maneira como a gente diz algo pode ser diferente, mas a essência da resposta é a mesma [...] A leitura até que eles fazem, mas a interpretação é difícil [...] Às vezes a própria ilustração da história,*



*os comentários feitos no início da história são sinais da interpretação. O nosso livro didático vem com uma espécie de resumo antes do texto e com figuras, na verdade são pistas que o autor dá da interpretação, sobre o que fala o texto, você vai para o texto já sabendo um pouco o que esperar [...] Quando a gente faz a leitura em voz alta na sala, eles vão “sacando” a história e aí alguns dizem: “ah! É isso” E aí fica muito claro que eles não tinham compreendido daí porque as respostas foram diferentes da interpretação do texto. Eu acho que todo professor dá uma olhada na resposta do autor, não tem como não fazer isso, agora eu não aceito tudo, até hoje nunca houve uma grande discrepância entre a minha resposta e a do autor do texto, mas se um dia houver, eu vou primeiro reler o texto e só depois eu vou decidir se está errado ou não [...] (Prof<sup>a</sup> G).*

*[...] a compreensão de um texto é muito discutida em sala de aula. Eu antes de qualquer coisa, passo uma atividade de pesquisa sobre o autor, eles pesquisam na internet, depois a gente vai interpretar as figuras que estão presentes no início do capítulo do livro, faz uma leitura silenciosa do texto e depois uma leitura oral, em voz alta, aí eu dou um tempo para eles fazerem a interpretação e só depois é que a gente vai discutir as respostas. Às vezes, eu trago um outro texto complementar daquele do livro para ajudá-los na interpretação, porque alguns autores fazem cortes do texto por ser muito extenso e, às vezes, isso cansa o aluno. Então o que eles fazem, fragmentam os textos, o livro traz fragmentos do texto integral e aí isso acaba dificultando a interpretação. Alguns “sacam” muito rápido, outros não [...] Depois que a gente começou o projeto de leitura, melhorou um pouco, não posso negar isso; mas não é fácil, eles têm dificuldade de responder subjetivamente, eles respondem o que é óbvio [...] E eu não tenho problemas em dizer que a resposta deles não está correta. Agora eu não faço isso “na lata”, é na base da conversa, eu vou*

*mostrando que da forma como ele disse é que não está certo [...] (Profª. D).*

*Para interpretar um texto, a gente sempre tem que levar em consideração o texto. Acho que quando o autor escreve, ele pensa em algo que ele quer que você entenda e isso vale para todos os textos, inclusive os literários. O autor de uma poesia, por exemplo, escreve pensando em algo que ele quer passar com essa poesia. Às vezes, uma decepção amorosa, às vezes um protesto. Nem sempre o leitor percebe isso [...] Na sala de aula, acho que tem que prevalecer a resposta que o professor dá. Mas isso não quer dizer que você vai desconsiderar a resposta do aluno, você pode mostrar com jeitinho que ele poderia dizer de outra forma. Tem vezes que eles não querem aceitar e aí “o bicho pega” porque trava-se uma discussão em sala de aula. Eu gosto, a aula fica animada e eles participam, mas no final eu coloco que a resposta correta é a que eu dei, não tem como aceitar qualquer coisa que eles falam. O aluno tem que saber que existe uma interpretação correta do texto e que ele precisa ler até encontrá-la [...] As gravuras no início dos capítulos ajudam muito na interpretação, o resumo do texto também. Tem uns que só querem ler o resumo, aí a gente tem que dizer que resumo não é texto, mas é complicado, ler não é uma tarefa fácil (Profª. E).*

As respostas das professoras mostram uma situação muito particular na escola, o professor-leitor. Para essas docentes organizarem a leitura na escola, elas precisam, antes de tudo, ser leitoras desses textos. Para Lajolo (2008), “Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê” (p. 108). Por conta disso, dissemos, anteriormente, que o professor, na verdade, pode estar situado tanto no polo da produção, como no polo da recepção, uma vez que, em algum momento da organização da leitura na

escola, ele é também um leitor dos textos/livros selecionados/escolhidos para serem lidos em sala de aula.

A nossa pesquisa, a partir dos depoimentos das professoras, aponta também que o livro didático ainda é o principal suporte impresso de leitura em sala de aula; nesse sentido, o professor é um leitor desse livro e tenta, de certa forma, conduzir essa leitura para uma interpretação que seja parecida com a do autor/editor do livro. É interessante notar também que esse livro didático traz alguns protocolos de leitura que se repetem, mesmo em escolas diferentes. Por exemplo, a questão das figuras abrindo o capítulo, os resumos antes de iniciar o texto, as interpretações sempre depois da leitura oralizada do texto. Esses protocolos de leitura são também mecanismos utilizados pelo autor/editor do livro didático e que são incorporadas pelas professoras que passam a empregá-las em sala de aula.

De acordo com Chartier (1990), os textos escritos são editados em função dos leitores que os autores/editores desejam e pensam alcançar. No cenário escolar, poderíamos dizer que o professor reproduz, em grande parte, essas estratégias escriturárias e tipográficas que visam produzir certos efeitos interpretativos, desejados e pensados pelo autor e pelo editor do livro didático. Chartier (1990) exemplifica esses condicionamentos de leitura citando os editores de Troyes que viveram na França no século XVIII e que intervinham nos textos da Biblioteca Azul de duas maneiras:

Em primeiro lugar, tem por objetivo remodelar a própria apresentação do texto, multiplicando os capítulos que essa divisão não resulte de qualquer necessidade narrativa ou lógica, e aumentando o número de parágrafos – o que torna menos densa a distribuição do texto na página [...] A segunda intervenção editorial nos textos: uma estratégia da redução e da simplificação. Na sua maioria, com efeito, as edições de Troyes encurtam o texto que reproduzem [...] (p. 175).

Essas intervenções realizadas no século XVIII pelos editores de Troyes ainda são muito empregadas na atualidade. O resumo citado nas falas das professoras que antecedem os textos do livro didático não deixa de ser uma forma de simplificar o texto para o aluno. Além disso, os cortes feitos nos textos do livro didático que, muitas vezes, até interferem na compreensão

do mesmo visam “desbastar” o texto, reduzi-lo para que o aluno não o ache maçante. Na verdade, são mecanismos, na maioria das vezes, bem aceitos em sala de aula em virtude da própria dinâmica da escola, cujo horário é muito reduzido e o número de alunos muito grande. Nesta pesquisa, detectamos que em média são quarenta alunos por turma, o que torna inviável leituras muito extensas que causam dispersão e cansaço.

Pensando nisso, os editores e os autores dos livros didáticos procuram reduzir e simplificar os textos, o que muitas vezes leva o professor a ter que providenciar um texto complementar para que o aluno possa realmente compreender corretamente o texto. Ou seja, essas estratégias de leitura, algumas vezes, podem até prejudicar a compreensão dos textos pelos alunos. Uma outra questão citada pelas professoras e que vemos como estratégias de leituras presentes nos livros didáticos são as gravuras. Chartier (1990) explica que o uso de ilustrações também era um recurso utilizado pelos editores de Troyes. Nas palavras desse autor:

Se a imagem é única, encontra-se quase sempre ou nas primeiríssimas páginas do livro, ou na última de todas. Instaura-se assim uma relação entre a ilustração e o texto no seu todo, e de forma nenhuma entre a imagem e esta ou aquela passagem particular. Colocada à cabeça, a ilustração induz uma leitura, fornecendo uma chave que indica através de que figura deve ser entendido o texto, quer a imagem leve a compreender a totalidade do livro pela ilustração de uma das suas partes, quer ela proponha uma analogia que irá orientar a decifração (p. 179).

A citação, embora referente às leituras do século XVIII, traduz um pouco do que acontece no cenário escolar quando se leem os textos do livro didático. As respostas das professoras nos revelaram que as gravuras que vêm no livro didático utilizado na escola ajudam na interpretação dos textos, mesmo que essas gravuras não tenham relação com o texto todo. O que se percebe é que como acontecia nos livros antigos, a ilustração é uma forma de prender a atenção do leitor e de conduzi-lo a uma compreensão autorizada do escrito. Quando o autor ou o editor propõem a abertura do capítulo do livro didático com uma gravura, eles estão querendo conduzir os alunos-leitores a uma interpretação específica daquele texto. Para

tanto, o professor é o principal aliado nessa empreitada, uma vez que, pelos resultados desta pesquisa, as professoras assimilam, na maioria das vezes, a leitura proposta pelo autor do livro e tentam persuadir seus alunos de que essa leitura é a correta e, portanto, a que deve ser feita e é aceita na escola.

### 3.8 O controle das leituras propostas/realizadas

Perguntamos também se as leituras que as professoras propõem na escola são sempre realizadas, se há um controle dessas leituras e como elas avaliam essas leituras feitas pelos alunos. Queríamos saber se as professoras controlam mais de perto as leituras dos alunos e como elas resolvem o problema da “não-leitura” na escola. O nosso interesse foi motivado pela própria média nacional do IDEB divulgada pelo MEC que é uma média baixa e os próprios professores, de um modo geral, atribuem essa média baixa à falta de leitura mais atenta por parte dos alunos. Nesta pesquisa, verificamos que as professoras são da opinião de que os alunos, na sua maioria, leem, mas não compreendem o que leem. Para essas questões, as professoras responderam o seguinte:

*Nem sempre os alunos realizam as leituras como a gente propõe. Na verdade, tem uns que eu acho que não leem. Mas é uma minoria. Os livros que eles emprestam na sala de leitura, a gente tenta controlar as leituras fazendo uma correspondência entre eles [...] No final do ano letivo, tem a gincana cultural em que a gente vê também se ele leu porque eles têm que responder a umas perguntas sobre os livros e sobre os autores. Essa é uma forma dinâmica que nós encontramos de controlar as leituras deles. Agora em sala de aula, a gente controla bem de perto. Se forem os textos do livro didático, sempre é feita uma leitura oral, em voz alta e depois a interpretação do texto pra saber se eles leram realmente. Quando eu passo um paradidático, também eu procuro fazer uma discussão sobre esse livro, seja oral ou em forma*

*de teatro. Agora quando é livro de poesia, eu contextualizo e depois a gente faz uma sessão de declamação de poemas. É bem interessante. A avaliação não é algo fragmentado. A gente avalia o todo, se eles leram e como eles fizeram essa leitura. Não se desconta ponto porque o aluno não leu. Quando eles não leem, a gente conversa e aí tenta entender que tipo de livro ele gostaria de ler (Profª. D).*

*A avaliação que a gente faz é contínua, ou seja, se avalia o aluno dia a dia em sala de aula. Eu tento controlar essas leituras através das interpretações dos textos, das declamações de poesia e das peças teatrais. Quando eles leem livro de conto, em geral, a gente faz uma peça teatral ou então eu peço que eles façam uma paráfrase do conto. Eles também costumam escrever contos baseado na realidade deles. Nos textos do livro didático, há um controle mais efetivo porque eles costumam ler em sala de aula [...] Os paradidáticos são bem lidos, eles gostam muito, discutem os livros, comentam, fazem perguntas sobre o autor. A resistência deles é mais com os clássicos na linguagem antiga porque os clássicos na linguagem de hoje, eles gostam de ler [...] (Profª. G).*

*Eu não costumo avaliar os livros que eles emprestam na sala de leitura sempre. A avaliação que a gente faz é no final do ano para ver quantos livros, em média, cada aluno leu [...] Faço também roda de leitura e eles têm a correspondência que é uma ação da sala de leitura [...] Em sala de aula, os textos do livro didático são bem lidos porque mesmo os que não leem em casa, a gente faz uma leitura oralizada pra que todos possam ler. Aí não tem como não lê o texto. E se eles interpretam o texto de forma errada, eu dou um jeito de dizer que está errado e peço pra eles consertarem, mas não sei te dizer se eles consertam (Profª. B).*

*A avaliação é feita em todas as aulas porque toda aula tem leitura. Nas leituras do livro didático, eu sempre deixo algo pra eles fazerem em casa, seja uma pesquisa sobre o autor, seja uma pesquisa sobre a obra do autor ou então eu deixo pra eles interpretarem a gravura que vem antes do texto. O texto em si, em geral, é lido em sala de aula. Às vezes eu faço uma leitura silenciosa, às vezes a gente faz uma leitura oral em voz alta e aí eles vão fazer a interpretação. Não costumo atribuir uma nota específica para as leituras que eles fazem, vale ponto de participação. Com os paradidáticos eu controlo de perto, vejo se eles compraram, se eles emprestaram, se eles estão lendo corretamente (Profª. H).*

Podemos inferir, a partir das respostas das professoras, que elas tentam controlar as leituras feitas pelos alunos, buscando sempre a realização de uma leitura autorizada, mas que nem sempre é feita pelos discentes. Para esse controle, as docentes utilizam algumas estratégias que já foram comentadas neste trabalho como, por exemplo, a leitura oral em voz alta que chama mais a atenção do aluno e até ajuda na compreensão dos textos pelos mesmos. Além disso, as professoras citam também outras estratégias de leitura como a correspondência, as rodas de leitura, as declamações de poesia, as peças teatrais e a própria interpretação do texto como uma forma de verificar se os alunos estão realizando ou não as leituras propostas. Chartier (1994) define as relações de leitura entre aqueles que produzem a leitura e aqueles que se apropriam do escrito como sendo um movimento contraditório. Nas palavras desse autor:

Tais relações são caracterizadas por um movimento contraditório. Por um lado, cada leitor é confrontado por todo um conjunto de constrangimentos e regras. O autor, o livreiro-editor, o comentador, o censor, todos pensam em controlar mais de perto a produção do sentido, fazendo com que os textos escritos, publicados, glosados ou autorizados por eles sejam compreendidos, sem qualquer variação possível, à luz de sua vontade prescritiva. Por outro lado, a leitura é, por definição, rebelde e vadia. Os artifícios de que lançam mão os leitores para obter livros proibidos, ler nas entrelinhas e subverter as lições impostas são infinitos (p. 07).

Parece-nos que no cenário escolar, a citação do autor também se aplica perfeitamente, pois os alunos-leitores são confrontados por um conjunto de regras sugeridas pelas professoras que tentam, de alguma forma, fazer com que esses leitores realizem uma leitura autorizada, sem muitas variações, sem muitas inventividades. Para tanto, elas lançam mão de diversas estratégias, já citadas neste trabalho, que conduzem esses leitores a uma leitura legítima. Mas essas regras nem sempre são cumpridas por esses leitores como veremos no capítulo seguinte. Daí advém a situação tensional entre os que produzem ou são mediadores da leitura e os que se apropriam dos escritos. Na escola, os alunos, às vezes, também buscam se apropriar das leituras de forma diferenciada, subvertendo as lições de leitura impostas pelos professores, seja não realizando as leituras, seja interpretando de forma diferente os textos sugeridos pelos docentes. E é exatamente a apropriação das leituras feitas pelos alunos que iremos discutir no próximo capítulo deste trabalho.



#### 4- LEITURA NO CENÁRIO ESCOLAR: COMO OS ALUNOS A REALIZAM

O leitor emerge da história do livro, na qual ele esteve por um longo tempo confundido, indistinto [...] O leitor era considerado um efeito do livro. Hoje ele se destaca desses livros dos quais se julgava ser um reflexo harmonioso. Eis que o reflexo se delinea, ganha o seu relevo, adquire uma independência.

(Michel de Certeau)

Escolhemos a citação de Michel de Certeau (*apud* Chartier, 1994, p. 14) para ser a epígrafe deste capítulo porque traz uma nova visão dos estudiosos da História do Livro e da Leitura sobre o papel do leitor. Agora, ele não é mais uma mera decoração harmoniosa do livro e nem um reprodutor das ideias alheias, ele é um sujeito que lê e tem liberdade para interpretar essa leitura. Por mais que haja mecanismos e regras por parte do autor ou do editor dos livros visando instaurar uma ordem de leitura ou uma leitura autorizada, ainda assim o leitor continua a ter uma irredutível liberdade diante daquilo que lhe é imposto ou ele escolhe para ler. Sobre isso, Chartier (1994) advoga:

O livro sempre visou instaurar uma ordem; fosse a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu a sua publicação. Todavia, essa ordem de múltiplas fisionomias não obteve a onipotência de anular a liberdade do leitor. Mesmo limitada pelas competências e convenções, essa liberdade sabe como se desviar e reformular as significações que a reduziram (p. 08).

Ou ainda, segundo Certeau *apud* Corrêa (2001):

[...] o leitor não se garante contra o gasto do tempo (ele se esquece lendo e esquece o que já leu) a não ser pela compra do objeto (livro, imagem) [...] Ele insinua as astúcias do prazer e de uma reapropriação no texto do outro: aí vai caçar, ali é transportado, ali se faz plural como ruídos do corpo. Astúcia, metáfora combinatória, esta produção é igualmente uma invenção da memória. Faz das palavras as soluções de histórias mudas (p. 33).

As citações revelam um leitor astuto, um caçador que possui uma certa liberdade de se reapropriar do que está dito em um texto do qual ele não é o autor. Essa liberdade, essa caça do leitor, por sua vez, também é refreada pelas convenções que existem no cenário escolar. E como já vimos, muitas dessas convenções são estabelecidas pela figura do professor que a partir de suas crenças, das convenções pedagógicas ou literárias em vigor e dos protocolos presentes nos livros didáticos, de certa forma, ordena um tipo de leitura ao aluno que requer uma interpretação específica de acordo com o que o docente pensou ou que ele acha correto, como a interpretação sugerida no livro didático, por exemplo, que, às vezes, as professoras concordam e acham correta. Esse ordenamento já começa no processo de escolha dos livros em que se levam em consideração as preferências das professoras e não dos alunos; embora, como já vimos, começa-se a ensaiar, nas escolas pesquisadas, uma certa abertura para que o aluno também participe dessa escolha.

No entanto nem sempre os alunos-leitores seguem rigorosamente essas convenções, eles também recorrem às suas táticas de leitura para construir as significações dos textos que lhes são propostos. Essa afirmação é feita a partir dos resultados desta pesquisa em que se verificou que os alunos quando realizam uma leitura que não é autorizada, no sentido de não ser aceita pelos professores como correta, em algumas vezes, lançam mão de artifícios para subverter a compreensão imposta.

#### **4.1 Leituras propostas, leituras nem sempre realizadas**

Em geral, quando os professores propõem um conjunto de textos ou livros para serem lidos na escola, eles propõem com uma expectativa. No caso desta pesquisa, as professoras

pesquisadas esperam que seus alunos leiam o que lhes é proposto. Muitas delas, quando interrogadas sobre o leitor ideal, revelaram que leitor ideal é aquele que lê o que é sugerido, indicado e proposto por elas. Vejamos algumas respostas:

*[...] Leitor ideal é aquele que lê o que a gente manda ler. É isso que eu espero deles, que eles leiam [...] (Prof<sup>a</sup> C).*

*[...]Eu gostaria muito que eles lessem o que a gente propõe. Se todos fizessem isso, seria ótimo. Eles seriam ideais [...] (Prof<sup>a</sup> D).*

*[...]Acho que seria perfeito se todos os alunos lessem o que a gente manda. A maioria lê, mas ainda existem uns que são resistentes [...] (Prof<sup>a</sup> F)*

Os depoimentos das professoras evidenciam mais uma vez que há uma expectativa em relação às leituras propostas na escola. Esta expectativa, no entanto, nem sempre é alcançada porque, muitas vezes, os alunos não realizam as leituras da forma como se espera. Embora haja um conjunto de elementos pedagógicos dos quais as professoras lançam mão para orientar a leitura de seus alunos, é possível que alguns discentes recorram a procedimentos de leitura diferentes. Vejamos os quadros abaixo:

#### **Quadro 9: Leituras esperadas/não realizadas na escola**

Você acha que você lê do jeito que os seus professores gostariam que você lesse?	Alunos da escola 1	Alunos da escola 2	Alunos da escola 3	Alunos da escola 4	Total
Sim	3	2	4	2	11
Não	5	6	5	7	23
Às vezes	2	2	1	1	06

**Quadro 10: Compreensão da leitura na escola**

Quanto à compreensão da leitura, prevalece sempre a interpretação dada pelo professor?	Alunos da escola 1	Alunos da escola 2	Alunos da escola 3	Alunos da escola 4	Total
Sim	3	2	3	2	10
Não	7	8	7	8	30

**Quadro 11: Diferentes compreensões de leitura na escola**

O que acontece quando você realiza uma leitura(no sentido de compreender os textos) de forma diferente do professor?	Alunos da escola 1	Alunos da escola 2	Alunos da escola 3	Alunos da escola 4	Total
Você argumenta com o professor mostrando que a sua compreensão de leitura também está correta.	4	6	4	6	20
Não responde em voz alta porque fica constrangido achando que a sua compreensão de leitura está errada.	0	0	0	0	0
Argumenta com o professor, mas acaba modificando a interpretação que você fez e acata a do professor.	3	2	3	2	10
Você ouve a compreensão de leitura que o professor estabeleceu como correta, mas deixa no seu caderno a que você fez.	3	2	3	2	10

As assinalações dos alunos que foram sujeitos desta pesquisa demonstram que as leituras propostas pelas professoras nem sempre são realizadas pelos alunos. O que não significa que sejam leituras incorretas do texto; na verdade são leituras não-autorizadas. Segundo Chartier (1998), o leitor tem uma relativa liberdade diante do texto. Percebemos que a maioria dos alunos pesquisados faz uso de sua liberdade de leitor, embora de forma condicionada, uma vez que os educandos, embora contestem algumas vezes as regras estabelecidas, em outras vezes, acabam também por aceitá-las. Essa contestação, no entanto, é importante porque demonstra

que o aluno-leitor da atualidade não realiza mais uma leitura de forma passiva, sem intervir de alguma forma no texto. Nas palavras de Jobim (2009):

O aluno é, concomitantemente, elo transmissor e receptor em uma cadeia significativa contínua. Quando um texto se apresenta ao aluno, não se apresenta diante de um receptor passivo e isolado, nem esse texto é, ele próprio, um elemento isolado: é contextualizado, inserido em múltiplos sistemas significativos (p.123).

A citação revela um aluno que não é depósito de conhecimento, nem receptor passivo. Logo, ao fazer uma leitura, esse aluno tem um posicionamento que precisa ser levado em consideração na sala de aula. Quando se impõe apenas uma interpretação ao aluno, corre-se o risco de o educando incorporar apenas um sentido para o texto, o que torna esse discente um ser passivo e sem espírito crítico. Corre-se o risco também de esse aluno rejeitar o sentido proposto, de não querer se encontrar nesse sentido, de negá-lo, de ignorá-lo.

Esta negação tem relação com a tensão entre o polo da produção e o polo da recepção já explicados neste trabalho. Nesse sentido, inferimos que a leitura realizada no ambiente escolar está inserida na tensão entre o que o professor propõe como sendo a leitura correta e a que é realmente feita pelo aluno, fazendo uso de sua liberdade de leitor. Essa relação tensional entre os que produzem e os que se apropriam da leitura é possível porque segundo Chartier (1994):

As obras – mesmo as maiores, ou, sobretudo, as maiores – não têm sentido estático, universal, fixo. Elas estão investidas de significações plurais e móveis, que se constroem no encontro de uma proposição com uma recepção. Os sentidos atribuídos às suas formas e aos seus motivos dependem das competências ou das expectativas dos diferentes públicos que delas se apropriam. Certamente, os criadores, os poderes ou os *experts* sempre querem fixar um sentido e enunciar a interpretação correta que deve impor limites à leitura (ou ao olhar). Todavia, a recepção também é inventiva, desloca e subverte (p. 09).

Ou ainda

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados [...] o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribuí seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda a história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura (idem, 1998, p. 77).

As práticas de leitura dos professores e dos alunos no cenário escolar podem ser diferentes porque os livros, seja no suporte impresso ou digital, não são obras universais, que têm um sentido fixo para todos. Os significados de um livro dependem de quem propõe e de quem se apropria da leitura do mesmo. Dessa forma, a relação entre a leitura produzida e a leitura apropriada depende dos protocolos de leitura que são as regras e os condicionamentos que, na escola, em geral, são estabelecidos pelos professores; mas essa relação depende também das capacidades, hábitos e das atitudes do aluno-leitor que tem uma liberdade leitora limitada para recorrer às suas competências e às suas táticas de leitura; as quais, em algumas vezes, rompem com aquilo que é determinado como sendo a leitura legítima.

Quando os alunos das escolas públicas pesquisadas recorrem a táticas próprias para realizar a interpretação de um texto e revelam que nem sempre prevalece a interpretação dada pelas professoras, não significa que a compreensão que os mesmos tiveram dos textos apresentados pelas docentes seja descabida e sem sentido. Trata-se de uma leitura não autorizada, no sentido de não ter sido pensada no polo da produção, mas que pode guardar algum tipo de relação com o texto. Até porque as professoras afirmaram que quando as interpretações feitas pelos alunos não fazem sentido, elas os corrigem e tentam convencê-los a mudar a compreensão leitora. Retomemos os depoimentos de duas professoras:

*[...] Eu oriento os alunos para que eles realizem a leitura correta do texto. Quando eles dizem algo que não tem nada a ver com o texto, eu os convenço do contrário. Tento argumentar, discuto. Agora se for uma resposta diferente, mas que tem relação com o texto, a gente conversa e tenta melhorar a resposta (Profª A).*

*[...] Os meus alunos recebem orientação para realizar a leitura, mas isso não quer dizer que eles irão realizar do jeito que eu oriento. Quando isso não é feito, a gente conversa, discute e eu explico para eles que o que eles fizeram não tem relação com o texto. Alguns não ficam calados, não sei se eles mudam a resposta no caderno, mas na discussão em sala de aula, eu não deixo que fique a resposta errada. (Prof<sup>a</sup> E).*

As falas das professoras enfatizam mais uma vez como a leitura na escola é tensional, visto que não é algo simples em que as professoras elegem uma interpretação e os alunos aceitam passivamente. Existem, na verdade, mecanismos de persuasão de um lado (docente) e inventividade do outro (discente). E é nesse jogo, aparentemente contraditório, de imposições e apropriações que a leitura é proposta e se realiza no ambiente escolar.

#### **4.2 O controle das leituras feitas pelos alunos**

As professoras pesquisadas utilizam alguns mecanismos de controle das leituras realizadas em sala de aula pelos alunos. Esses mecanismos objetivam garantir que as leituras sejam realizadas sem perder de vista a interpretação legítima e julgada correta pelas professoras. Retomemos alguns depoimentos das docentes sobre o controle das leituras feitas pelos alunos:

*[...] Eu tento controlar as leituras dos meus alunos principalmente as que são propostas em sala de aula, as leituras do livro didático. Eles têm que ler. Eu leio em voz alta com eles, depois a gente discute oralmente, depois faz a interpretação escrita, discute novamente. Às vezes eu os mando ler em voz baixa. Às vezes, eu os mando criar uma*

*peça teatral a partir do texto lido [...] No projeto de leitura, eles não são obrigados a ler, mas quando eu vejo que o aluno não está pegando nenhum livro, eu vou lá e conto uma história para ele, indico um livro [...] Enfim, eu tento de tudo para que eles leiam e compreendam a leitura que eles fazem (Profª C).*

*[...] A gente trabalha com a avaliação contínua, então tudo o que o aluno faz vale ponto de participação. No caso dos paradidáticos, a gente passa uma ficha-resumo. Às vezes, a gente também encena algumas partes do livro [...] Quando vale ponto, eles ficam mais empolgados. Mas eu acho que leitura não tem preço, então eu os incentivo a ler em sala de aula, fazendo uma leitura em voz alta, discutido com ele oralmente o texto, analisando as gravuras que vem no livro didático, fazendo recital de poesia quando se trata de textos poéticos [...] Como a gente tem projeto de leitura, eles também leem os livros do projeto, mas não é obrigatório, é a leitura espontânea, mas eu não deixo de cobrar a leitura porque é para o bem deles e isso os ajuda muito a melhorar na interpretação que eles fazem dos textos em sala de aula (Profª A).*

*[...] As leituras que eu proponho aos meus alunos nem sempre é realizada do jeito que eu quero. Então eu tento controlar para que eles façam realmente a leitura [...] Eu utilizo de tudo: ficha-resumo, declamação de poesia, leitura em voz alta, leitura em voz baixa, tem a gincana cultural dos clássicos da literatura, tem a discussão antes da leitura dos textos e depois da leitura visando a uma interpretação mais correta do que foi pedido no livro didático, tem as pesquisas na internet que a gente os manda fazer, às vezes eu sugiro que eles leiam livros também que estão disponíveis na internet, tem a sala de leitura onde eles podem escolher os livros que eles querem, eu não os obrigo*



*a ler na sala de leitura [...] “eu me viro nos trinta” para fazer com que eles leiam realmente e compreendam o que eles leem (Profª E).*

Fazendo leitura em voz alta, discutindo oralmente o texto lido, encenando peça teatral, fazendo recital de poesia, analisando as gravuras do livro didático, cobrando as fichas-resumo dos paradidáticos, as professoras realizam verdadeiras operações de controle das leituras propostas aos alunos. Todos esses mecanismos de controle visam assegurar que as leituras dos alunos sejam realizadas como se espera no polo da produção, sem muitas inventividades por parte do leitor-aluno (polo da recepção).

É interessante que, segundo as próprias professoras pesquisadas, os alunos leem com muita frequência, mas ainda assim é preciso todo um aparato metodológico para assegurar que essas leituras sejam realmente efetivadas. Por outro lado, é esse aparato metodológico ou, como já foi dito neste trabalho, estratégias de leitura que permitem avaliar as leituras dos alunos, ou seja, é um controle necessário até pela própria dinâmica escolar que exige das professoras uma avaliação cumulativa e contínua de seus alunos. Ora, se a leitura faz parte do cotidiano da disciplina Língua Portuguesa, ela também precisa ser avaliada continuamente e isso as professoras pesquisadas têm feito constantemente no espaço de sala de aula.

Também perguntamos aos alunos como o professor avalia se ele leu o texto/livro recomendado na escola. Foram dadas cinco alternativas, sendo que os alunos poderiam marcar uma, mais de uma ou todas. As respostas estão descritas no quadro abaixo:

**Quadro 12: O controle das leituras na escola**

Como o professor avalia se você leu o texto/livro recomendado?	Alunos da escola 1	Alunos da escola 2	Alunos da escola 3	Alunos da escola 4	Total
Passa uma prova sobre o Assunto	0	0	0	0	0
Faz uma discussão em sala de aula sobre o texto/livro, utilizando perguntas sobre texto/livro, às vezes de forma	10	10	10	10	40

oral, às vezes de forma escrita.					
Pede para fazer uma redação sobre o texto/livro	0	0	0	0	0
Passa uma ficha-resumo	8	7	6	8	29
Não é feita nenhuma avaliação específica, nós apenas lemos os textos/livros.	7	6	8	7	28

As assinalações dos alunos nos remetem aos depoimentos das professoras. Percebe-se que uma das estratégias de leitura mais utilizada em sala de aula e que visa também ao controle dessas leituras é a discussão oralizada. No capítulo anterior, ressaltamos a importância da leitura oral em voz alta que é conduzida pelas professoras e realizada pelos alunos. Para Corrêa (2001), “na boca de um outro leitor, o mesmo texto pode ganhar outras significações, uma vez que as ênfases, os destaques, os tons da leitura serão regulados por intenções daquele que lê” (p. 55). Ora, se as professoras tentam controlar as leituras de seus alunos, a leitura em voz alta e por extensão a discussão oralizada passam a ser estratégias eficazes visando a uma leitura legítima, autorizada no polo da produção

É importante destacar também que a sala de aula aparece como um dos lugares mais importantes para a realização e o controle da leitura na escola. É no espaço de sala de aula que diferentes leitores se encontram e realizam, às vezes, coletivamente, outras vezes, individualmente a leitura dos textos/livros. Para os pesquisadores espanhóis que fazem parte do Grupo Lazarrilo da Universidad de Cantabria/Espanha não há dúvida de que “para muitos jovens, a leitura é um efeito de sua permanência no universo escolar e, por esta razão, fora dele leem menos e quando abandonam de forma definitiva o mundo da escola, muitos desses jovens praticamente abandonam também a leitura” (*apud* CECCANTINI, 2009, p. 220).

Nesse sentido, cumpre destacar uma ação singular desenvolvida nas escolas pesquisadas e mencionadas pelas professoras e pelos alunos. Referimo-nos à leitura sem uma aparente avaliação. As professoras já haviam mencionado que desenvolvem projeto de leitura e que não é obrigatório ler na sala de leitura. Embora, elas afirmem também que tentam fazer com que todos os alunos leiam, seja contando histórias dos livros, seja indicando um livro para que eles

leiam; o que não deixa de ser uma forma de controle. Daí porque mencionamos leitura sem uma aparente avaliação.

Desenvolver esse tipo de leitura desprovida da obrigatoriedade com jovens, ou seja, uma leitura que não visa exclusivamente à obtenção de pontos avaliativos é importante para a formação do leitor perene. De acordo com Ceccantini (2009), os jovens de hoje até leem, mas dentro dos muros da escola. Não há uma continuidade quando eles saem do ambiente escolar. Trata-se apenas de um leitor escolar e não de um leitor perene, que lê sempre. Nas palavras desse autor, “os jovens brasileiros constituem uma grande parcela da população leitora e também da que lê literatura. Mas fazem isso, sobretudo, sob a ação das coerções típicas do sistema escolar” (p. 220).

Entendemos que quando as professoras criam na escola uma sala de leitura, onde os alunos podem experimentar os livros sem o caráter obrigatório ou avaliativo aparente, elas estão contribuindo para a formação de um leitor perene. Um leitor que não lê só porque existe uma avaliação a ser feita sobre o livro; um leitor que não lê só para cumprir os rituais metodológicos de sala de aula; mas que lê porque se identifica com o enredo da história, com os personagens, com as ilustrações. Ou ainda, como advoga Ceccantini (2009) “Um leitor voraz e apaixonado, totalmente convencido de que ler é um valor e de que há um sem-número de obras memoráveis que valem a pena ser lidas” (p. 215).

### **4.3 As táticas de leitura dos alunos**

A leitura pode ser apropriada de diversas formas pelos alunos. Para isso, eles usam as táticas de leitura que podem se aproximar ou se distanciar das estratégias de leitura propostas pelas professoras. Muitas vezes, as táticas de leitura entre docentes e discentes se distanciam por conta da falta de familiaridade que estes últimos têm com os textos, o que os torna difíceis de serem compreendidos e, muitas vezes, eles precisam lançar mão de procedimentos de leitura não recomendados pelas professoras. Esse distanciamento pôde ser percebido na pesquisa quando os alunos foram perguntados se costumam ler como o professor recomenda, conforme os quadros seguintes:

#### **Quadro 13: A leitura dos livros recomendados na escola**

Você lê os livros/textos passados pelo professor?	Alunos da escola 1	Alunos da escola 2	Alunos da escola 3	Alunos da escola 4	Total
Sim	7	8	8	9	32
Não	0	0	0	0	0
Às vezes	3	2	2	1	08

**Quadro 14: Os alunos leem como o professor manda?**

Quando o professor recomenda uma leitura, você lê como ele mandou ler?	Alunos da escola 1	Alunos da escola 2	Alunos da escola 3	Alunos da escola 4	Total
Sim	4	5	3	2	14
Não	4	3	4	5	16
Às vezes	2	2	3	3	10

**Quadro 15: As táticas de leitura dos alunos**

Caso sua resposta tenha sido <b>não</b> ou <b>às vezes</b> , quais são as estratégias que você utiliza para “burlar” essa leitura recomendada?	Alunos da escola 1	Alunos da escola 2	Alunos da escola 3	Alunos da escola 4	Total
Lê um outro livro que também comente o assunto para ampliar a compreensão do livro recomendado pelo professor.	2	1	2	2	07
Lê o livro e também busca na internet outros artigos e comentários sobre o autor e a obra recomendada.	2	2	2	2	08
Não lê o livro, mas discute com o colega que leu e copia dele as anotações sobre a leitura solicitada pelo professor.	0	1	2	2	05
Não lê o livro todo, apenas um resumo da obra.	2	1	1	2	06
Difícilmente lê os livros recomendados pelo professor.	0	0	0	0	0

Os modos como os alunos interagem com o texto demonstram que os mesmos também possuem suas táticas de leitura. Essas táticas de leitura podem coincidir ou não com as estratégias de leitura propostas pelas professoras. O fato dos alunos pesquisados recorrerem a formas de ler diferenciadas como resumos do livro, artigos na internet, cópia do colega de turma, não significa que os mesmos façam uma interpretação do texto/livro, recomendado pelas professoras, que não tenha sentido ou que não guarde relação com a leitura pensada no polo da produção.

Podemos afirmar, a partir das assinalações dos alunos, que eles, quase sempre, realizam as leituras que as professoras mandam, mas nem sempre seguem as recomendações dadas por elas. É importante frisar que as professoras deixaram muito claro em suas respostas que seus alunos leem, mas não leem como elas gostariam que lessem. As respostas dos alunos embasam esse posicionamento das professoras. Parece que o problema não está na “não leitura” na escola e sim na dificuldade de se fazer essas leituras como devem ser feitas, ou seja, de forma legítima e autorizada pelas professoras.

Entendemos que uma leitura autorizada, por exemplo, seria a leitura completa dos livros propostos pelas docentes, o que muitas vezes não é feito pelos alunos, que optam por ler resumos ou artigos da internet sobre os livros recomendados. Podemos dizer que os alunos utilizam formas de ler diferentes daquelas pensadas pelas professoras. Por isso afirmamos que eles realizam as leituras propostas pelas docentes, mas com algumas particularidades. Para Chartier (1996) a leitura, muitas vezes, se realiza de forma não prevista porque “cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria” (p. 20).

Como já foi dito neste trabalho, a leitura na escola está inserida numa tensão que possibilita a compreensão de que os textos podem ter significados plurais desde que sejam levados em consideração os polos da produção e da recepção. De acordo com Corrêa (2007):

Ao instalar a leitura nesse espaço de tensão, os processos de produção de sentido que conferem aos textos significados plurais, só podem ser compreendidos nos

cruzamentos dos polos de produção e de recepção, portanto, nas diferentes relações que se estabelecem entre o texto, o suporte que lhe dá sustentação e a maneira como é lido [...] a liberdade dos leitores, suas táticas, sua liberdade seriam sempre operações vigiadas, controladas pelas estratégias de disciplinamento (p. 05).

Isto quer dizer que as professoras pesquisadas tentam, de alguma forma, ordenar e disciplinar as leituras dos alunos. Mas esses mecanismos de ordenamento, por sua vez, não tiram a liberdade do leitor, apenas a vigiam e a controlam para que o aluno-leitor tenha uma compreensão correta, para que ele faça uma leitura autorizada e para que ele não leia da forma que bem entende. Para Jobim (2009):

Cabe ao professor estimular a percepção da multiplicidade, a partir da interação entre o texto e o aluno, bem como entre ambos e a situação de aula. Este estímulo frequentemente tem de começar com a superação da resistência oferecida pelo aluno à atividade de leitura, visto por ele como 'tarefa compulsória'. Para esta superação, é necessário que surja da leitura em classe um sentido constituído com/pelo aluno, e não simplesmente impingido pelo professor. O docente deve evitar intervir sempre como 'a última palavra' em sala; deve ouvir e respeitar também a recepção do texto pelo aluno, certamente determinada em grande parte por um horizonte de expectativa estética e ideológica peculiar (p. 123).

Pela citação, não se deveria eleger em sala de aula uma interpretação verdadeira, em oposição a todas as outras. Na verdade, poderia se discutir, na escola, os diferentes sentidos do texto, levando em consideração as ideias do autor do texto, por exemplo. Essas ideias não podem ser negadas porque foram construídas dentro de um contexto histórico-social que deve ser trazido para sala de aula. Os protocolos de leitura como as imagens, os resumos, os questionamentos direcionados que estão presentes nos textos escolares também devem entrar na discussão. Por outro lado, entendemos que os alunos também precisam formar um discurso próprio. Esse discurso deve ser formado a partir do confronto com outros discursos, com outras vozes presentes no momento da leitura do texto, inclusive a voz do professor.

Não se trata de eliminar um polo em função do outro. Trata-se de entender que cada um deles é importante para que o significado da leitura seja estabelecido. O polo da produção, com seus protocolos de leitura, é necessário para que haja um norteamento do que está posto no texto. Não se pode partir do nada para compreender um texto. Dessa forma, a contextualização dos escritos é imprescindível porque os textos foram criados dentro de uma sociedade que tem sua ideologia, sua percepção de mundo e de valores, os quais influenciaram, de alguma forma, os autores dos textos. Em contrapartida, os leitores também estão inseridos em uma sociedade que pode ter ideias e valores diferenciados, os quais devem ser considerados para a realização da leitura. A busca de um significado para um texto pode ter relação com a compreensão da própria vida do leitor que é individual, singular e não pode ser anulada pelos protocolos de leitura.

Isso posto, resta-nos dizer que a leitura por ser resultante de um processo histórico e cultural tem as suas especificidades em cada época, em cada sociedade. A escola não está à margem disso. Logo, os valores da sociedade onde vivemos e a cultura que recebemos e que nos orienta, na maioria das vezes, vão estar presentes nos protocolos de leitura dos livros/textos escolares legitimados pelos professores e também nos sentidos que os alunos-leitores irão dar a esses livros/textos a que são submetidos.

No entanto, mesmo com as mudanças, com os modismos próprios de cada sociedade, entendemos que a escola não pode se isentar de um tipo específico de leitura, a leitura literária. Isso porque a literatura possibilita a reflexão da vida em sociedade e de um determinado contexto histórico e, mais especificamente, possibilita a inserção do professor e do aluno nessa sociedade, nesse contexto a partir da discussão e da problematização de temas que lhe dizem respeito. Outras leituras como gibis, ficção científica, hiper-realismo, best-seller até podem estar presentes no repertório de leitura escolar, e vimos neste trabalho que elas estão presentes na escola, porque a diversidade é importante na formação do leitor; mas a leitura literária não é só importante, ela é imprescindível para a formação desse aluno-leitor. No mais, para o término deste capítulo, fiquemos com duas reflexões que compartilham conosco desse mesmo posicionamento em relação à leitura literária:

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos (LAJOLO, 2008, p.106).

Ou ainda, de acordo com Silva (1988):

[...] Fuir o texto literário e crescer pessoalmente ou transformar-se politicamente são partes de um mesmo ato. Ao leitor do texto literário cabe, então, não só compreender, mas também imaginar como a realidade poderia ser diferente; não só compreender, mas transformar e transformar-se; não só transformar, mas sentir o prazer de estar transformando. A partilha da experiência criadora, própria da leitura da obra de arte, permite, como diz Jorge Amado, uma viagem a ‘mundos diversos’, uma percepção mais aguçada de nossa possibilidade de transformação da realidade. De fato, as incursões do leitor nas obras literárias produzem o alargamento do campo do possível e, conseqüentemente, a consciência de outras possibilidades de ser e existir (p. 72).



## PALAVRAS FINAIS

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra, montão.

(João Guimarães Rosa)

A reflexão de Riobaldo, personagem de “Grande Sertão: veredas” livro de João Guimarães Rosa (1986), foi escolhida para ser a epígrafe deste capítulo porque traduz a sensação que nos invade no momento em que temos que finalizar este trabalho: “As pessoas não estão sempre iguais [...] Afinam ou desafinam” (p.15). Em vários momentos desta pesquisa, afinamos e desafinamos, retrocedemos e avançamos na tentativa de acertar, de colocar dentro de um espaço-texto, cerceado por normas, o que parece não ter fim: a leitura na escola.

Afinamos quando conseguimos instalar a leitura feita na escola na tensão entre o polo da produção onde estão os professores e o polo da recepção onde estão os alunos. Instalação esta já feita anteriormente por Corrêa (2001), pioneiro na arte de emprestar a teoria de Chartier (1990, 1994, 1998, 2001) para o ambiente universitário, situando os professores universitários no polo da produção e os acadêmicos do Curso de Pedagogia no polo da recepção.

Embora entendamos que o professor, no ambiente escolar, em alguns momentos da organização da leitura, transite entre esses dois polos: ora ele é produtor no sentido de escolher/selecionar as leituras para serem feitas na escola. Ora ele é receptor, pois para escolher os livros/textos que serão lidos pelos seus alunos, ele se posiciona como um leitor, embora seja um leitor com objetivos bem definidos: ele lê para conhecer melhor os textos que serão oferecidos aos alunos. Podemos dizer ainda que ele seja leitor quando oraliza em voz alta as leituras em sala de aula, quando dialoga com seus alunos sobre os textos escolhidos, lidos, discutidos, analisados.

Por outro lado, desafinamos quando, ao elaborarmos as perguntas do questionário proposto aos alunos, repetimos muitas questões como, por exemplo, a questão 8 do eixo I (leitura na tela do computador) que é repetida na 9 do mesmo eixo, sem necessidade. Ou quando fizemos perguntas que não tiveram validade nenhuma nesta pesquisa e por isso tiveram que ficar de fora da análise dos resultados como as questões 17, 18, 19 do eixo II. Ou ainda quando nos equivocamos e colocamos nas questões 5 e 6 do eixo I, como sendo do mesmo gênero textual, os livros literários e paradidáticos. Não são, diga-se de passagem.

Para esses nossos equívocos, diria Guimarães Rosa (1986): “As pessoas [...] ainda não foram terminadas” (p.15). E realmente, como pesquisadora, estamos em processo de feita inicial, há muito que se fazer, inclusive aprender a elaborar melhor um questionário. Se tomarmos a pesquisa e associarmos, num processo metafórico, à construção de um prédio, diríamos que, como pesquisadora, aprendemos a colocar apenas o alicerce, faltam todas as outras etapas da construção para terminar o prédio e talvez começar outras mudanças... “As pessoas [...] elas vão sempre mudando [...] É o que a vida me ensinou” (ibidem, p.15).

Entre afinações e desafinações chegamos ao término deste trabalho que nos mostrou que a leitura na escola ainda é canônica, ou seja, ainda prioriza a leitura literária. Essa priorização, como já foi dito neste trabalho, é louvável porque a literatura na escola cria novos horizontes para alunos e professores; possibilita o acesso a uma versão de mundo que vai além da que conhecemos; permite “a vivência do poder-ser de mundos ficcionais e a apreensão dos interesses, objetivos e projetos e quadros de referência destes mundos que podem alargar o horizonte do ser-dado, do nosso mundo conhecido” (JOBIM, 2009, p.128).

Mas este trabalho também revelou que outras leituras, como gibis, ficção científica, hiper-realismo, best-seller fazem parte do repertório escolar e não são vistas como leituras ruins. Na verdade, acreditamos que as leituras literárias e não literárias são necessárias para que o aluno adquira a maturidade de leitor que é uma das funções da escola. Maturidade esta entendida como a capacidade de o aluno ler e compreender uma diversidade de textos, dos mais fáceis aos mais difíceis. Ou, nas palavras de Lajolo (2008), “leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu” (p.107).

De todo modo, para encerrar, esperamos que as breves palavras postas neste trabalho sobre a leitura nas escolas públicas de Manaus possam levar os nossos leitores a perceber a

grande complexidade do tema, visto que a leitura é sempre um encontro entre autor e leitor, cada um com a sua singularidade, mas com algo em comum: encontrar no texto que escrevem ou que leem o que foram buscar. Ficamos na expectativa de que os nossos futuros leitores encontrem em nosso texto senão respostas prontas, pelo menos pistas de como é organizada e encenada a leitura nas escolas públicas de Manaus pelos professores e como os alunos dessas escolas realizam essas leituras organizadas por esses docentes... “Verdade maior. [...] Isso me alegra, montão” (ROSA, 1986, p. 15).

## REFERÊNCIAS

Oh! Bendito o que semeia  
Livros... livros à mão cheia...  
E manda o povo pensar!  
O livro caindo n'alma  
É germe – que faz a palma,  
É chuva – que faz o mar.  
(Castro Alves)

ALENCAR, Chico. Um povo de leitores. In: AMORIM, Galeno (org). **Políticas públicas do livro e da leitura**. Brasília: Cultura Acadêmica, 2006.

ALMEIDA, Rubens Queiroz de. O leitor-navegador II. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A leitura nos oceanos da internet**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ANDRADE, Carlos Drummond. No meio do caminho. In: MOISÉS, Massaud. **A literatura brasileira através de textos**. 25. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

BARBOSA, Socorro de Fátima Pacífico. A hora e a vez dos clássicos na escola. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte (MG), jan/fev de 2008, v.14, nº 77.

CARVALHO, Daniela Cristina de. Leitura na escola: caminhos para a sua dinamização. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (org). **Leitura na escola**. São Paulo: Global editora, 2008.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Companhia da Letras, 1993.

CECCANTINI, João Luís. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANTOS, Fabiano dos; NETO, José Castilho Marques; ROSING, Tânia. (org). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global editora, 2009.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1990.

\_\_\_\_\_ **A ordem dos livros**. Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução de Mary Del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_ (org). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

\_\_\_\_\_ **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_ **Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

\_\_\_\_\_; CAVALLO, Guglielmo. **História da leitura no mundo ocidental 2**. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_ **Inscrever e apagar: cultura, escrita e literatura, séculos XI-XVIII**. Tradução de Luzmara Curcino Ferreira. São Paulo: UNESP, 2007.

CORRÊA, Carlos Humberto Alves. **Leitura na Universidade: entre as estratégias de produção e as práticas de recepção**. Manaus: EDUA, 2001.

\_\_\_\_\_ Entre práticas e representações: notas sobre o encontro com o mundo da leitura na universidade. In: SILVA, Lilian Lopes Martin (org). **Entre leitores: alunos e professores**. Campinas, SP: Komedi - Arte Escrita, 2001.

\_\_\_\_\_ Notas de estudo: a História Cultural e as possibilidades de pesquisar a leitura. **Linha Mestra/revista da ALB**. Campinas (SP), 2007. Disponível em: [http://www.alb.com.br/revistas/revista\\_02](http://www.alb.com.br/revistas/revista_02). Acesso em 05 de jun. de 2009.

FRADE, Isabel Cristina. Os programas do livro: do acesso ao uso. **Letra A:** o jornal do alfabetizador. Belo Horizonte (MG), agosto/setembro de 2009, ano 5, nº 19.

FREIRE, Fernanda M. P. A palavra (re) escrita e (re) lida via internet. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (org). **A leitura nos oceanos da internet**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

JOBIM, Luís José. A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia. **Escola e leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global Editora, 2009.

KIPNIS, Bernardo. **Elementos do processo de pesquisa**. Brasília: Universidade de Brasília/CECAD, 2004.

KLEBIS, Carlos Eduardo de Oliveira. **Leitura e envolvimento:** a escola, a biblioteca e o professor na construção das relações entre leitores e livros. Dissertação de Mestrado. Campinas, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2006.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. (org). **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

\_\_\_\_\_ O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia. **Escola e leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global Editora, 2009.

\_\_\_\_\_ **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

LIMA, Rita de Cássia Brêda Mascarenhas. **Nas malhas da leitura:** perfil leitor e práticas culturais de leitura de professores de Jaborandi- Bahia. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia. Salvador (BA), 2008.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida.** 9. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **A pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola:** sobre a formação do gosto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MEC -Ministério da Educação e da Cultura. Disponível em <http://www.mec.gov.br/ideb>. Acesso em: 28 de maio de 2010.

MENDES, Murilo. Ideias rosas. In: MOISÉS, Massaud. **A literatura brasileira através de textos.** 25. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.´

PETRUCCI, Armando. Ler por ler: um futuro para a leitura. In: CHARTIER, Roger; CAVALLO, Guglielmo. **História da leitura no mundo ocidental 2.** São Paulo: Ática, 2002.

PSZCZOL, Eliane. O papel do Proler em uma política nacional de leitura. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (org). **Leitura na escola.** São Paulo: Global editora, 2008.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: veredas.** 33. reimpressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SCAGLIA, Alcides José. A questão do planejamento. In: \_\_\_\_\_(org). **Dimensões pedagógicas do esporte.** Brasília: Universidade de Brasília/CECAD, 2004.

SENA, Odenildo. **A engenharia do texto**: um caminho rumo à prática da boa redação. 3ª ed. Manaus: Valer, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_ **A produção da leitura na escola**: pesquisas x propostas. São Paulo: Ática, 1995.

\_\_\_\_\_ (org). **Leitura na escola**. São Paulo: Global editora, 2008.

\_\_\_\_\_ (org). **A leitura nos oceanos da internet**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Lilian Lopes Martin. **A escolarização do leitor**: a didática da destruição da leitura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SOUZA, Maria Lúcia Zoega de. A leitura na escola (I). In: MARTINS, Maria Helena (org). **Questões de linguagem**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SZMANSKI, Heloísa et al. (org). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2004.

UFAM – Universidade Federal do Amazonas. Disponível em <http://www.ufam.edu.br/teses>. Acesso em 20 de outubro de 2010.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: \_\_\_\_\_; ROSING, Tânia. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global Editora, 2009.

YASUDA, Ana Maria Bonato Garcez. A leitura na escola (II). In: MARTINS, Maria Helena. **Questões de linguagem**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.



**ANEXOS**

## **ANEXO A - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O PROFESSOR**

**Objetivo específico da pesquisa:** conhecer como o mundo da leitura no ensino fundamental é organizado e encenado pelos professores.

### **I) ORGANIZAÇÃO/PLANEJAMENTO/SELEÇÃO DA LEITURA PELOS PROFESSORES**

1) É você quem escolhe/seleciona todos os textos/livros para serem lidos em sala de aula pelos seus alunos?

2) Quais os tipos de texto que você prefere trabalhar com alunos do 8º/9º ano? (textos do livro didático, livros paradidáticos, capítulos de livros, outros tipos de texto)

3) Como é planejada a leitura para ser desenvolvida em sala de aula? (Existe um tempo para isso, é feita no dia do planejamento dos professores, não é feita). Descreva esse momento.

4) Quais os textos mais freqüentes que você seleciona para trabalhar durante o ano letivo? (citar por gênero textual: ficção, poesia, hiper-realismo, literário, teatral, cordel).

**OBS:** Caso utilize outros gêneros, cite-os.

5) Como você organiza a leitura em sala de aula? Descreva essa organização detalhadamente.

6) A leitura tem suportes, por exemplo, o texto impresso é um suporte de leitura. Quais os suportes que você seleciona para que os alunos realizem a leitura? (livro impresso, leitura na tela do computador, livros baixados da internet, jornal, oralidade, vídeo)

### **II) REPRESENTAÇÃO DE LEITURA E DE LEITOR?**

7) Você costuma ler muito? Que tipos de livros você lê? Costuma recomendar aos alunos o livro que leu?

8) Como você definiria a leitura?

9) Como seria o leitor ideal para você? Descreva-o.

10) Para você, seus alunos podem ser exemplos de leitores ideais? Por quê?

### **III) AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA**

11) Quando você indica as leituras para serem realizadas pelos alunos, você costuma dar alguma orientação ao aluno de como fazer essa leitura? Descreva como isso é feito?

12) Como você costuma fazer a interpretação de um texto? Os alunos costumam compreender o texto como você gostaria que eles compreendessem? Quando há uma compreensão diferente da sua ou do livro didático, como você reage? É feita uma discussão sobre isso em sala de aula ou você não leva em consideração? Prevalece sempre a interpretação do professor ou não? Explique detalhadamente isso.

13) As leituras que você propõe são sempre realizadas? Que estratégias você lança mão para que o aluno realize essas leituras?

14) Quando o aluno não lê o texto ou o livro proposto, como isso é resolvido em sala de aula?

15) Como você avalia a leitura feita pelos seus alunos?

#### **IV) PALAVRAS FINAIS DO PROFESSOR**

Você gostaria de acrescentar alguma pergunta ou alguma observação que você julgue relevante para esta pesquisa?

## ANEXO B - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO 8º E 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

### Caro aluno

Este questionário é um instrumento utilizado por mim para coletar informações sobre as leituras realizadas pelos alunos nas escolas de Manaus. Faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem como um dos objetivos específicos conhecer as formas através das quais os alunos do ensino fundamental efetivamente se apropriam do mundo da leitura organizado pelos professores. **Sua participação é fundamental.** Não há necessidade de se identificar, apenas responda de acordo com a sua realidade. Gostaria que você tomasse como referência para responder às perguntas sobre a leitura na escola a disciplina de língua portuguesa. **Muito obrigada pela sua colaboração!**

**Objetivo específico:** Compreender como os alunos se apropriam do mundo da leitura organizado e encenado pelos professores.

### DEU, LEITOR

1) Com que frequência você costuma ler?

pouco       muito       raramente       nunca

2) Que tipo de livro/texto você costuma ler?

livro didático     livro paradidático     revistas     jornais     outros

3) Essas leituras são feitas onde?

na escola     em casa     em outros lugares    Quais.....

4) Por que você lê?

por obrigação     porque gosto     porque o professor manda     outro motivo.  
Qual.....

5) Quais os gêneros textuais que você mais lê?

- ( ) literário/paradidáticos      ( ) ficção científica/gibis  
( ) poesia      ( ) teatral  
( ) hiper-realismo      ( ) cordel

6) Quais os gêneros textuais que você mais gosta?

- ( ) literário/paradidáticos      ( ) ficção científica/gibis  
( ) poesia      ( ) teatral  
( ) hiper-realismo      ( ) cordel

7) Esses gêneros textuais são recomendados na escola?

- ( ) sim      ( ) não      Quem recomenda? \_\_\_\_\_

8) A leitura tem um suporte. Quais os suportes de leitura que você mais utiliza?

- ( ) texto impresso  
( ) leitura na tela do computador/internet  
( ) televisão/vídeos  
( ) jornais

9) Você costuma ler regularmente na tela do computador?

## II) A LEITURA NA ESCOLA

10) É o professor quem seleciona/escolhe todos os textos/livros para serem lidos em sala de aula?

- ( ) sim      ( ) não

11) Na escola é pedida a sua opinião sobre o que você gostaria de ler?

- ( ) sim      ( ) não

12) Você costuma receber alguma orientação/recomendação do professor para fazer a leitura solicitada?

- ( ) sim      ( ) não

13) Você lê os livros/textos passados pelo professor?

sim     não     às vezes

14) Você segue as recomendações/orientações dadas pelo professor para realizar a leitura dos textos?

sim     não     às vezes

15) Quanto à compreensão da leitura, prevalece sempre a interpretação dada pelo professor?

sim     não

16) O que acontece quando você realiza uma leitura (no sentido de compreender os textos) de forma diferente do professor?

Você argumenta com o professor mostrando que a sua compreensão de leitura também está correta.

Não responde em voz alta porque fica constrangido achando que sua compreensão de leitura está errada.

Argumenta com o professor, mas acaba modificando a interpretação que você fez e acata a do professor.

Você ouve a compreensão de leitura que o professor estabeleceu como correta, mas deixa no seu caderno a que você fez.

17) Você frequenta a biblioteca da escola?

muito     pouco     raramente     nunca, pois não há biblioteca na escola

18) O professor costuma incentivar o uso da biblioteca?

sim     não

19) O professor costuma recomendar as leituras de hiper-realismo?

sim     não

20) Como o professor avalia se você leu o texto/livro recomendado?

passa uma prova sobre o assunto.

- faz uma discussão em sala de aula sobre o texto/livro, utilizando perguntas sobre o texto/livro às vezes de forma oral, às vezes de forma escrita.
- pede para fazer uma redação sobre o texto/livro.
- passa uma ficha-resumo.
- Não é feita nenhuma avaliação específica, nós apenas lemos os textos.

21) Você sente dificuldade para ler os textos/livros solicitados pelo professor?

- sim     não

### III) A REPRESENTAÇÃO DE LEITURA E DE ALUNO-LEITOR

22) Quando o professor recomenda uma leitura, você lê como ele mandou ler?

- sim     não     às vezes

23) Caso sua resposta tenha sido **não** ou **às vezes**, quais são as estratégias que você utiliza para “burlar” essa leitura recomendada?

- Lê um outro livro que também comente o assunto para ampliar a compreensão do livro recomendado pelo professor
- Lê o livro e também busca outros na internet artigos e comentários sobre o autor e a obra recomendada.
- Não lê o livro, mas discute com o colega que leu e copia dele as anotações sobre a leitura recomendada pelo professor
- Não lê o livro todo, apenas um resumo da obra.
- Dificilmente lê os livros recomendados pelo professor.

24) Você acha que você lê do jeito que os seus professores gostariam que você lesse?

- sim     não     às vezes

25) Como você se vê como leitor?

- um ótimo leitor     um bom leitor     um péssimo leitor     um leitor que ainda precisa melhorar

26) Você acha que cabe a escola estabelecer o que é um leitor ideal?

sim     não



**ANEXO C - TERMOS DE CONSENTIMENTO****UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ MESTRADO  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/PAIS**

Caro (a) Senhor (a)

Eu, Ivelize Fausto da Silva, pesquisadora da UFAM, departamento de pós-graduação em educação/mestrado/FACED, av. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000, Campus universitário, e-mail [ppge@ufam.edu.br](mailto:ppge@ufam.edu.br), cujo telefone de contato é 3305-4397, vou desenvolver uma pesquisa cujo título é “Leitura nas escolas públicas de Manaus: as condições de produção pelos professores e as diferentes formas de recepção pelos alunos”.

O objetivo geral deste estudo é compreender os processos pelos quais se organizam e se realizam as leituras nas escolas públicas de Manaus. A participação do(a) seu(sua) filho (a) nesta pesquisa é voluntária e não determinará qualquer risco ou desconforto, pois não mantereí qualquer contato com ele (ela), ficando a coleta dos dados restrita a esta entrevista.

A participação do(a) seu(sua) filho (a) não trará qualquer risco direto, mas proporcionará um melhor conhecimento a respeito da leitura nas escolas que poderá beneficiar outras crianças ou então somente no final do estudo poderemos concluir a presença de algum benefício. Não existe outra forma de obter dados com relação ao procedimento em questão e que possa ser mais vantajoso.

Informo que o senhor (a) tem garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento e eventuais dúvidas. Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa entre em contato com O Comitê de ética em pesquisa (CEP/UFAM), rua Teresina, 495 Adrianópolis, em Manaus/AM, fone/fax 3305-5130, e-mail [CEP@ufam.edu.br](mailto:CEP@ufam.edu.br).

Também é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa. Garanto que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com outras crianças, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes.

O senhor(a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e caso seja solicitado, darei as informações que solicitar. Não existirão despesas ou

compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à participação do(a) seu (sua) filho (a). Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento do pesquisador.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa e os resultados serão veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a identificação do(a) seu(sua) filho(a).

### **Consentimento pós-informação**

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou quem foram lidas para mim, descrevendo o estudo “Leitura nas escolas públicas de Manaus: as condições de produção pelos professores e as diferentes formas de recepção pelos alunos”. Eu discuti com a pesquisadora Ivelize Fausto da Silva sobre a minha decisão em permitir a participação de meu (minha) filho(a) nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também que a participação do(a) meu(minha) filho(a) é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em permitir a participação do(a) meu (minha) filho (a) neste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Manaus, ...../...../2010

---

Assinatura do pai/ mãe ou responsável legal

---

Assinatura do pesquisador

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**  
**PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ MESTRADO**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/PROFESSOR**

Convidamos o (a) senhor (a) para participar do projeto de pesquisa “Leitura nas escolas públicas de Manaus: as condições de produção pelos professores e as diferentes formas de recepção pelos alunos”. O objetivo geral deste estudo é compreender os processos pelos quais se organizam e se realizam as leituras nas escolas públicas de Manaus. A sua participação nesta pesquisa é voluntária e não determinará qualquer risco ou desconforto para o (a) senhor (a).

A sua participação não trará qualquer risco direto, mas proporcionará um melhor conhecimento a respeito de leitura nas escolas que poderá beneficiar outros professores ou então somente no final do estudo poderemos concluir a presença de algum benefício. Não existe outra forma de obter dados com relação ao procedimento em questão e que possa ser mais vantajoso.

Informo que o senhor (a) tem garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento e eventuais dúvidas. Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa entre em contato com o Comitê de ética em pesquisa (CEP/UFAM), rua Teresina, 495 Adrianópolis , em Manaus/AM, fone/fax 3305-5130, e-mail [CEP@ufam.edu.br](mailto:CEP@ufam.edu.br). Também é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa.

O (a) senhor(a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e caso seja solicitado, darei as informações que solicitar. Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento do pesquisador.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa e os resultados serão veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a sua identificação. Para qualquer outra informação, o (a) senhor(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no

endereço av. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000, Campus universitário, e-mail [ppge@ufam.edu.br](mailto:ppge@ufam.edu.br), cujo telefone de contato é 3305-4397.

Fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Estou recebendo uma cópia deste documento, assinada que vou guardar.

Manaus, ...../...../2010

---

Assinatura do participante

---

Assinatura do pesquisador