

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

KELLEN CHRIS MADURO COUTO

**Experiências e vivências de leitura de alguns sujeitos-leitores: uma
análise discursiva**

**MANAUS
2018**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

KELLEN CHRIS MADURO COUTO

**Experiências e vivências de leitura de alguns sujeitos-leitores: uma
análise discursiva**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Martins de Souza.

**MANAUS
2018**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C871e Couto, Kellen Chris Maduro
Experiências e vivências de leitura de alguns sujeitos-leitores:
uma análise discursiva / Kellen Chris Maduro Couto. 2018
CLXVI f.: il.; 31 cm.

Orientador: Luiz Carlos Martins de Souza
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. análise de discurso. 2. efeitos de sentido. 3. formações
discursivas. 4. leitura. I. Souza, Luiz Carlos Martins de II.
Universidade Federal do Amazonas III. Título

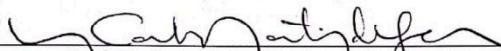
DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Universidade Federal do Amazonas
Programa de Pós-Graduação em Letras

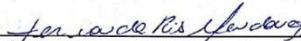
Kellen Chris Maduro Couto

**“As Experiências e Vivências de Leitura de Alguns Sujeitos-leitores de Manaus:
uma análise discursiva”**

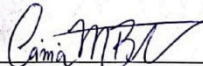
Banca Examinadora:



Prof. Dr. Luiz Carlos Martins de Souza - **Orientador**
Universidade Federal do Amazonas - UFAM



Prof. Dra. Fernanda Dias de Los Rios Mendonça - **Membro**
Universidade Federal do Amazonas - UFAM



Prof. Dra. Cássia Maria Bezerra do Nascimento - **Membro**
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Prof. Dra. Flavia Santos Martins - **Suplente**
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Prof. Dra. Claudiana Nair Pothin Narzetti Costa - **Suplente**
Universidade do Estado do Amazonas – UEA

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus ex-alunos por terem contribuído, mesmo que inconscientemente, para as minhas reflexões e inquietações que culminaram com a necessidade de investigar a leitura.

AGRADECIMENTOS

A Deus, porque creio que ele sempre se mostrou presente na minha vida;
Ao meu esposo, em especial, que me incentivou (e acalmou) nos momentos difíceis da produção deste trabalho;
Aos meus pais e irmãos, pela compreensão dos momentos não compartilhados;
Aos meus poucos amigos, pelo encorajamento e confiança;
Aos entrevistados da pesquisa, pela experiência compartilhada;
Aos meus ex-alunos, pela oportunidade de vivenciar experiências ímpares durante o processo de ensino-aprendizagem;
Aos professores do curso de Mestrado, com os quais aprendi e cresci intelectualmente;
E, por fim, ao professor e orientador Luiz Carlos, que acreditou e acolheu o meu projeto de pesquisa, desafiando-me a desfazer e reconstruir o sentido de leitura com fundamento em Análise de Discurso Materialista.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra”

(Paulo Freire)

RESUMO

A presente pesquisa busca analisar as experiências e vivências de leitura dos sujeitos situados na cidade de Manaus. O grupo foi estruturado a partir dos seguintes critérios de inclusão: participar (ou ter participado) dos projetos de incentivo à leitura, estar nos três primeiros lugares referentes aos exames de vestibular (por nota ou curso) e fazer parte de intuições de ensino reconhecidas pelo bom desempenho em avaliações oficiais, tanto do ensino básico quanto do ensino superior. Este trabalho parte do pressuposto de que as posições de sujeito revelariam deslocamentos, transformações e/ou entraves para a conquista do hábito de leitura. A coleta de dados foi efetuada segundo o procedimento metodológico da História Oral Temática. Em vista disso, a produção do *corpus* é, inicialmente, constituída de dez entrevistas realizadas nos anos de 2016 e 2017. Os entrevistados eram alunos, ex-alunos, professores e escritores. Quanto à organização e a análise dos dados, utilizei o dispositivo analítico da perspectiva discursiva materialista. Por este motivo, o *corpus* da pesquisa passa a ser composto por recortes discursivos, provenientes das entrevistas que foram transcritas e textualizadas. A Análise de Discurso Materialista, relativo ao aspecto analítico, concentra-se na descrição e interpretação de discursos. Neste caso, são os dizeres dos sujeitos-leitores entrevistados que passam pela descrição e interpretação, afim de analisar os seus efeitos de sentido para, então, mapear as formações discursivas e posições de sujeito.

Palavras-chave: análise de discurso; efeitos de sentido; formações discursivas; leitura.

ABSTRACT

The present research seeks to analyze the experiences and experiences of reading of the subjects located in the city of Manaus. The group was structured according to the following inclusion criteria: to participate (or to participate) in the reading incentive projects, to be in the first three places referring to the entrance exams (by grade or course) and to be part of teaching intuitions recognized by the performance in official assessments of both basic education and higher education. This work is based on the assumption that the subject positions would reveal displacements, transformations and / or obstacles to the achievement of the reading habit. Data collection was done according to the methodological method of Oral Thematic History. In view of this, the production of the corpus is initially composed of ten interviews conducted in 2016 and 2017. The interviewees were students, alumni, teachers and writers. As for the organization and analysis of the data, I used the analytical device of the materialistic discursive perspective. For this reason, the corpus of the research becomes composed of discursive cuts, coming from the interviews that were transcribed and textualized. The Analysis of Materialist Discourse, related to the analytical aspect, focuses on the description and interpretation of discourses. In this case, it is the sayings of the interviewed subjects who pass through the description and interpretation, in order to analyze their effects of meaning and then to map the discursive formations and positions of subject.

Keywords: discourse analysis; effects of meaning; discursive formations; reading.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Definição de amostragem	51
Quadro 2: <i>Corpus</i> da Documentação Oral	55
Quadro 3: <i>Corpus</i> da Documentação Oral	56
Quadro 4: <i>Corpus</i> da Documentação Oral	56
Quadro 5: <i>Corpus</i> da Documentação Oral	57
Quadro 6: <i>Corpus</i> da Documentação Oral	67
Quadro 7: Regularidades Discursivas.....	103

LISTA DE SIGLAS

ADM – Análise de Discurso Materialista

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

PISA – Program for International Student Assessment

SADEAM – Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas

UEA – Universidade Estadual do Amazonas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – LEITURA: O QUE SIGNIFICACOMPREENDER?	17
1.1 Discurso e Leitura.....	23
1.2 A perspectiva da análise de discurso materialista.....	27
1.2.1 O sujeito.....	28
1.2.2 A memória discursiva.....	31
1.2.3 A ideologia.....	32
1.2.4 O dispositivo analítico: o processo de descrição-interpretação do enunciado...34	
1.3 A memória coletiva e individual: as experiências e as vivências do sujeito.....	38
1.4 História Oral: como procedimento para analisar o discurso	41
1.4.1 As etapas da história oral.....	43
CAPÍTULO II – MÉMORIAS DE LEITURA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA	49
2.1 Primeiras etapas: o levantamento de dados e a definição de amostragem.....	50
2.2 A constituição do corpus	51
2.3 Gestos de interpretação: as regularidades das experiências e vivências de leitura dos sujeitos-leitores.....	56
CAPÍTULO III - O QUE O SUJEITO-LEITOR DIZ DE SUAS LEITURAS?	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	112
ANEXOS	116

INTRODUÇÃO

A leitura é um tema que ainda dispõe de muitas investigações por ser considerada uma problemática, especialmente, na área de ensino-aprendizagem. Com base na leitura que fiz de alguns artigos científicos, teses de doutorado e dissertações de mestrado, percebi que o foco das pesquisas realizadas consiste em analisar as práticas pedagógicas de leitura. Geralmente, o objeto de estudo são as atividades e as estratégias de leitura utilizadas em sala de aula. Parece-me que, na maioria das vezes, as pesquisas de leitura partem de uma necessidade imediatista pedagógica, com o interesse de resolver a “crise da leitura” na escola, na família, entre outros espaços sociais. Por outro lado, há também os trabalhos científicos de leitura que se propõem a explorar para além das estruturas pedagógicas, isto é, discorrem dessa temática na qualidade de prática discursiva.

A minha experiência e vivência como professora de língua portuguesa é a causa do interesse de investigar a leitura, pois, as escolas nas quais lecionava passavam por dois exames oficiais: o SADEAM (Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas) e a Prova Brasil, que avaliam as competências e as habilidades de leitura dos sujeitos-alunos. Essas avaliações oficiais traziam resultados negativos acerca do rendimento de leitura dos alunos, diagnosticando que as metas oficiais para a escola não foram atingidas. Por causa disso, com a intenção de melhorar as habilidades de leitura dos alunos, elaborei dois projetos no ano de 2012, cujo título é “Memórias Literárias do Carvalho Leal”, e outro intitulado “Pescando Palavras”, no ano de 2014 destinado às séries do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Os resultados foram satisfatórios ao observar o desenvolvimento da capacidade de leitura e interpretação dos sujeitos-alunos conforme as atividades propostas ao longo do projeto. Todavia, não foi possível atingir os índices satisfatórios nos exames oficiais da Prova Brasil e do SADEAM.

Bourdieu (2011) aponta o sistema escolar como a via principal do acesso à leitura. Desse modo, os resultados de exames oficiais, os processos seletivos de vestibular e os projetos e/ou atividades de incentivo à leitura se tornaram, neste trabalho, o caminho para investigar o hábito da leitura. A dissertação que aqui se apresenta, portanto, consistirá em uma análise discursiva das experiências e vivências de um grupo de sujeitos-leitores situados na cidade de Manaus, com formações escolares e ocupações profissionais variadas. A pesquisa considerou os resultados avaliativos do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), correspondente ao terceiro ano, e do ENADE (Exame Nacional do Ensino Superior), do curso de graduação da Engenharia da Computação, o processo seletivo de

vestibular da UEA (Universidade do Estado do Amazonas) e três projetos de incentivo à leitura, a saber “Clube do Livro”, “Literatura Marginal” e “Ler para Crescer”.

Em vista das informações da definição de amostragem, no parágrafo anterior, penso que é viável esclarecer alguns conceitos presentes na fundamentação teórica, nas análises discursivas e na reflexão do último capítulo. São os conceitos de: experiência e vivência e do saber e saberes.

Para Vygotsky (2009), a atividade gerada por um indivíduo é suscetível de reprodução ou reconstituição porque a memória predomina sobre essa atividade, provocando a repetição ou reconstituição das experiências (impressões) anteriores nas suas vivências (relação com o meio social). Assim, o conceito de Vygotsky parte da individualidade.

Ainda sobre a abordagem do conceito de experiências e vivências, Halbwachs (1968) coloca que tanto a memória coletiva quanto a individual se difundem entre as lembranças, pois, a rememoração de situações não se constitui exclusivamente da individualidade porque há uma memória social e histórica entrelaçada na experiência e vivência do sujeito. Assim sendo, o modo de pensar do sujeito, absorvido nos grupos sociais em diferentes contextos sócios-históricos, implica na oposição de pensamentos exteriorizando a representação social por meio dele.

Na ADM (Análise de Discurso Materialista), Pêcheux (1999) destaca que a memória discursiva é o restabelecimento dos implícitos – elementos citados e relatados – na leitura de um texto. O implícito está sob a formação discursiva do sujeito sublinhando o que deve e pode ser dito. Esse processo apoia-se no interdiscurso, ou seja, os diferentes discursos provenientes de lugares sociais e acontecimentos históricos distintos. É a questão do social que assinala as lembranças do sujeito em virtude da memória coletiva. Nesta perspectiva discursiva, a experiência e vivência se encontram simultaneamente em meio as condições sócios-históricas.

As palavras saber e saberes são aplicadas conforme o pensamento de Foucault (1994). Para esse pesquisador, o saber significa a ação de transformar e os saberes são as práticas que se centralizam para o processo de reprodução. Esses conceitos, por exemplo, ajudam a entender (ou ter a noção) o funcionamento das disputas de sentido, isto é, do que já se encontra estabelecido (saberes), contrapondo com uma outra forma de pensamento (saber), que ocasiona a resistência e o conflito no sujeito e entre os sujeitos.

As questões norteadoras da pesquisa, por assim dizer, são: como os sujeitos-leitores, afetados, avaliam as suas histórias com a leitura? Que sentidos e motivações aparecem a partir das trajetórias e jornadas desses sujeitos-leitores?

Levando-se em consideração o teor das questões da pesquisa, o objetivo primário é de investigar as discursividades nas experiências e vivências de leitura do grupo de sujeitos-leitores. Em razão disso, as etapas necessárias para efetivar a análise discursiva são de: compreender o processo de constituição do hábito de ler; definir os sentidos e as motivações que aparecem a partir das trajetórias dos sujeitos-leitores (a partir do *corpus*) e analisar as regularidades discursivas recorrentes nas experiências e vivências de leitura.

Na pesquisa formulei a hipótese de que as posições do sujeito revelariam deslocamentos, transformações e entraves para a conquista do hábito de leitura. Porém, ainda permaneci com a expectativa de observar algo diferente. Então, essa minha suposta percepção seria o fator essencial para compreender a sistematização das dificuldades existentes na leitura. Após a finalização da investigação, dei-me conta de que estava (no início) em busca de uma verdade absoluta.

No primeiro capítulo, fiz uma breve abordagem teórica de algumas implicações dos aspectos cognitivos da leitura fundado em Pardo, Pérez e Sánchez (2012). Estes pesquisadores são psicólogos e trabalham na área de Educação e de Psicologia da Universidade de Salamanca, na Espanha. Eles compõem o grupo de pesquisa chamado AIAPE (Aprendizagem, Instrução e Análise Educativa) no qual realizam estudos sobre a aprendizagem mediante o texto, o desenvolvimento da competência em leitura, interação entre professores e alunos e o assessoramento psicopedagógico. Também, relaciono as ideias de Pardo, Pérez e Sánchez (2012) com as de Kleiman (2013). Esta autora possui formação em Letras, pela Universidade do Chile, e Mestrado na área de concentração de Linguística. Em seus trabalhos, ela apresenta estratégias cognitivas para ajudar os professores, com os seus alunos, no processo de ensino-a aprendizagem da leitura. Em seguida, faço uma síntese de algumas das concepções de leitura pautadas nas explanações de Koch & Elias (2015). As autoras têm doutorado em Linguística além de serem especialistas na abordagem de estratégias da produção escrita. Elas se dedicam, em alguns dos seus textos acadêmicos, a discutir o contexto de ensino-aprendizagem da leitura por intermédio de ilustrações das atividades que envolvem os mais diversos tipos de textos.

Ainda no capítulo 1, dou continuidade a exposição da fundamentação teórica com o dispositivo teórico e analítico da ADM, de Michael Pêcheux (1990; 1995; 1999). Ele é filósofo e o precursor da análise do discurso francesa. Com base nos estudos de Pêcheux,

fiz algumas correlações com as ideias de Orlandi (1996; 2011; 2015). Eni Orlandi é considerada a responsável por introduzir, no Brasil, os estudos da Análise do Discurso. Ela é professora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Univas e professora colaboradora do IEL da Unicamp.

Do mesmo modo, relatei os estudos discursivos de Pêcheux com a pesquisa de Aiub (2015). Na sua tese de doutorado, intitulada **Condições de Produção de um Discurso sobre o Sujeito-Aluno na Educação à Distância**, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, explicou com clareza os principais conceitos da ADM. Seguidamente, nomeio Foucault com as suas reflexões referentes ao conceito de enunciado no livro **Arqueologia do Saber** (2014).

Além destes pesquisadores citados anteriormente, menciono outros que também realizam estudos discursivos com base na epistemologia de Pêcheux, como, por exemplo, Martins de Souza (2012), professor e pesquisador da Universidade Federal do Amazonas na área de Linguística com ênfase na Análise de Discurso Materialista. O professor e pesquisador Fernandes (2008) pela Universidade de Uberlândia, formado em Letras e com destaque para os estudos discursivos.

Para finalizar este capítulo, faço a exposição da relação da memória coletiva e individual em Halbwachs (1968). Este autor foi um sociólogo e pesquisador francês cujos trabalhos tratam da memória coletiva. Pude correlacionar as suas ideias com o procedimento da história oral em Meihy (2005). Além de pesquisador, Meihy é professor aposentado do Departamento de História da Universidade de São Paulo e pioneiro nos estudos de história oral no Brasil.

No segundo capítulo, explico o processo de funcionamento metodológico da coleta de dados e da organização e análise de dados. Para a coleta de dados, usei o procedimento da história oral com o propósito de produzir o documento oral. Logo, a definição do projeto de HO (História Oral) e a realização das entrevistas, da transcrição até a textualização, compõem as etapas da coleta de dados. O próximo passo, é organizar e analisar os dados. Para isso, formulei os recortes discursivos até a formação *do corpus*, para adiante expor as descrições e interpretações dos enunciados.

Na ADM, o processo de descrição-interpretação já se apresenta como a própria análise discursiva do analista. Dessa forma, no terceiro capítulo proporciono uma reflexão a partir das regularidades presentes nas formações discursivas dos enunciados dos sujeitos entrevistados, com o intuito de ampliar os aspectos sócio-históricos.

A busca por compreender as experiências e as vivências de um determinado grupo de sujeitos-leitores é uma maneira de tratar a temática da leitura como prática discursiva. Apesar da afirmação que fiz a respeito de ter criado uma expectativa com relação aos obstáculos que envolvem a prática da leitura, ressalto que o propósito deste trabalho não tem como prioridade a formulação de “receitas mágicas a fim de dar conta da exigência do imediatismo pedagógico, nem de impor conclusões (verdades) por conta dos resultados das análises.

De certa forma, este trabalho científico expõe a análise que a perspectiva discursiva materialista faz da leitura. Como bem esclarece Orlandi (1996), o processo da leitura está muito além das estruturas linguísticas, pedagógicas e sociais, visto que o contexto sócio-histórico está envolvido na constituição do texto e do sujeito-leitor. Por isso, a leitura deve ser constantemente (re) pensada para que ela possa estar efetivamente sendo observada, principalmente, no que tange aos sentidos e às motivações que afetam o sujeito leitor-aluno.

A história da leitura é um caminho que permite entender a forma como a sociedade contemporânea significa o ato da leitura (Zilberman, 2008). Em vista disso, acredito que ao final da leitura desta dissertação, o leitor terá a noção de como a ideologia se materializa no modo de significar do sujeito e para o sujeito.

CAPÍTULO I – LEITURA: O QUE SIGNIFICA COMPREENDER?

A leitura se coloca como um conjunto de ações que permite reconhecer as possíveis interpretações de um texto a partir da construção de sentidos. Uma pesquisa realizada por Sánchez, Pérez & Pardo (2012), sobre os acontecimentos que envolviam sujeitos-professores e sujeitos-alunos a partir da leitura de textos, culminou no livro **Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores**. Sua obra não tem como finalidade explicitar os conhecimentos acadêmicos adquiridos por meio da leitura, mas de analisar o que ocorre na sala de aula durante sua prática, já que intervenções em torno desse processo geram possibilidades de interações entre o sujeito-professor e o sujeito-aluno que trabalham os elementos textuais com o propósito de construir a interpretação e a compreensão.

Ao questionarem o que ocorre quando se interpreta um texto os autores mencionados anteriormente assumem que há um processo em funcionamento na mente. Esse processo se define como processo frio, que abrange a compreensão da linguagem, e o processo quente, que diz respeito aos fatores de cunho motivacional-emocional.

A mente apresenta uma velocidade do encontro das palavras no texto de modo que as ações devem se conectar para extrair as ideias recorrendo aos pensamentos e aos conceitos guardados na memória. Contudo, a conexão entre as palavras é “[...] interrompida pela existência de ‘rupturas’, desconhecimentos, contradições, surpresas [...]” (SÁNCHEZ, PÉREZ & PARDO, 2012, p. 49), fatores que dificultam a construção do significado.

Os processos denominados de frio e quente referentes à compreensão da linguagem e dos fatores motivacionais-emocionais encontram-se vinculados ao funcionamento da interpretação do texto. Sánchez, Pérez & Pardo (2012) afirmam que os critérios das competências e habilidades de leitura definidos, por exemplo, pela avaliação internacional do *Programa for International Student Assessment (PISA)*, privilegiam o processo frio, isto é, a compreensão da linguagem.

A partir da noção de concepção de leitura, os critérios das competências e habilidades de leitura podem se organizar em pressupostos que estabelecem formas distintas de trabalhar a leitura do texto. A concepção de leitura manifesta a noção de sujeito, de língua, de texto e de sentido. No processo de ensino, ela se materializa na forma de trabalhar as atividades de leitura.

A língua enquanto representação do pensamento, tendo o sujeito que determina as suas ações e o seu dizer, significam o texto como produto lógico do sujeito-autor, sendo da competência do sujeito-leitor a função de procurar a representação mental e as intenções do sujeito produtor do material, tornando passivo aquele que lê.

Na concepção de leitura em que a língua é vista como código, o texto é entendido como um produto da codificação de um emissor que precisa ser decodificado por um receptor (leitor/ouvinte) através do código linguístico. Para Koch & Elias (2015), a atividade de leitura consiste em focar a estrutura do texto, cabendo ao sujeito-leitor reconhecer o sentido das palavras do texto, ou seja, deve-se produzir o sentido do texto. Com isso, entende-se que a interpretação é uma ação que busca a construção dos significados. E é nisso que a compreensão profunda significa “[...] interpretar ou elaborar um modelo da situação tratada no texto [...]” (SÁNCHEZ, PÉREZ & PARDO, 2012, p. 42).

Manguel (apud SANTAELLA, 2013, p. 75) afirma que a leitura não é um mero processo automático com vistas a captar somente as ideias do autor. Ele vê a concepção de leitura como uma “[...] atividade que estabelece o texto como um lugar de interação dos sujeitos: a concepção interacional (dialógica) da língua [...]” (2013, p. 75). O sujeito-leitor não é passivo porque o foco é a interação autor-texto-leitor e o sentido do texto é constituído por meio dos aspectos linguísticos e, ao mesmo tempo, pelos aspectos sociocognitivos. Logo, a leitura é vista como uma atividade de produção de sentidos.

De acordo com Koch & Elias (2015), o ensino-aprendizagem da leitura consiste em atividades comunicativas do cotidiano como, por exemplo, um poema ou um anúncio publicitário. Segundo essa concepção, os textos são organizados a partir da função comunicativa e social e denominados de gêneros textuais, conceito bastante presente nas metodologias utilizadas em salas de aula.

A atividade metacognitiva e o controle da compreensão são ações que, possivelmente, podem vir amenizar o efeito do interrompimento (desconhecimentos, contradições, surpresas, entre outros) da conexão entre as palavras. Para compreender o papel da atividade metacognitiva e de controle da compreensão, Kleiman (2013) esclarece o processamento cognitivo da relação do sujeito-leitor com o texto. Nesse sentido:

[...] O conhecimento do aspecto psicológico, cognitivo da leitura é importante porque ele pode nos alertar de maneira segura contra práticas pedagógicas que inibem o desenvolvimento de estratégias adequadas para processar e compreender o texto. Esse conhecimento pode ainda nos alertar para os obstáculos à compreensão que decorrem de aspectos do texto, que, por diversas

compreender o texto. Esse conhecimento pode ainda nos alertar para os obstáculos à compreensão que decorrem de aspectos do texto, que, por diversas razões, tornam o PROCESSAMENTO mais difícil [...]” (KLEIMAN, 2013, p. 46).

O aspecto cognitivo da leitura estabelece uma forma mais segura dos processos de elaboração de práticas pedagógicas por meio do incremento de estratégias acessíveis para a compreensão textual. A relevância desse conhecimento se enfatiza mais ainda, pois ele permite enxergar as dificuldades que podem vir a deslocar a efetivação e o processamento do texto cujo funcionamento se organiza na percepção do objeto, na memória de trabalho, na memória intermediária e na memória semântica.

A leitura sensorial é a primeira ação a ser aplicada, já que trata da percepção e da interpretação do objeto. Para Kleiman (2013), a percepção do material escrito é uma questão individual e essa informação faz toda a diferença no processamento da memória de trabalho. Nessa etapa de processamento do texto, o conhecimento denominado de gramática implícita é organizado por intermédio de unidades sintáticas e princípios das experiências adquiridas pelo sujeito em virtude do uso da língua.

A memória de trabalho possui limitações, pois “[...] para poder relacionar uma ideia (ou uma palavra) com outra, ambas devem estar presentes ou ativas em nossa mente [...]” (SÁNCHEZ, PÉREZ & PARDO, 2012, p. 50), em outras palavras, a memória de trabalho é a transição para o reconhecimento das informações do texto, tornando-se uma memória intermediária, cuja função é de construir o sentido do texto e se caracteriza pelo armazenamento de todo o conhecimento obtido a longo prazo.

A memória semântica é o mecanismo envolvido no processamento do texto com a capacidade de exteriorizar as informações e experiências conforme a possibilidade das condições de propostas de leitura. Na perspectiva discursiva materialista, o fator semântico é atribuído a gestão social que fixa e sistematiza a língua em regras que estabelecem os saberes, ou seja, a estabilidade dos signos linguísticos no processo de significação das palavras.

Kleiman (2013) ressalta a importância dos aspectos cognitivos no processamento da leitura e na elaboração de estratégias de leitura, enfatizando que a interação entre o sujeito-professor e o sujeito-aluno, na sala de aula, é, pois, imprescindível porque deve-se proporcionar contextos de leitura para ajudar nas dificuldades do sujeito-leitor.

As intervenções, durante o processo de interação entre os sujeitos, devem consistir na produção e eficácia de perguntas, questionamentos, exemplos, e etc., para que a

compreensão não se estabilize como atividade inalcançável e não comprometa o objetivo da leitura. Porém, se a interconexão entre as palavras e as ideias sofrer uma “ruptura” que comprometa o fomento da compreensão do texto, é necessário rever as intervenções utilizadas pelo sujeito-professor.

Para Sánchez, Pérez & Pardo (2012), a atividade metacognitiva e de controle de compreensão pode contribuir no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da leitura. Seguem os autores dizendo, que para se compreender os processos quentes, é preciso fazer a distinção de três grandes fases (denominadas de fase deliberativa, volitiva e avaliativa) e seus processos de desenvolvimento.

A **deliberativa** está vinculada ao motivo intrínseco/extrínseco (Por que fazer?) e a crença retrospectiva/prospectiva (Posso fazer?) que definem o estado cognitivo-emocional. Esses dois aspectos são os impulsos para a realização da meta de leitura por intermédio da capacidade, do desejo e da viabilidade para desenvolvê-la (SÁNCHEZ, PÉREZ & PARDO, 2012, p. 54).

Já a segunda fase é denominada de fase **volitiva**, que diz respeito às possíveis interferências na compreensão do texto. Segundo Sánchez, Pérez & Pardo (2012), as situações que não permitem a condição necessária para atingir a meta viável e desejável podem ocorrer, por exemplo, quando a experiência de leitura proporciona lembranças desagradáveis ou frustrantes durante o processo da compreensão textual, o que implica na dificuldade do sujeito-leitor em dar continuidade no compromisso com a atividade. Assim, a expectativa/experiência se caracteriza como estratégia volitiva para revalorizar a meta de leitura.

Por último, tem-se a fase **avaliativa**, que se manifesta como atribuições causais que constituem a experiência individual e se relacionam com as trajetórias (boas e más experiências) de leitura do sujeito-aluno, agindo como bússolas de controle emocional, sendo “[...] ligadas à própria consideração da pessoa [...]” (SÁNCHEZ, PÉREZ & PARDO, 2012, p. 57) como, por exemplo, o orgulho ou a decepção de si mesmo no decorrer da atividade de leitura.

É necessário salientar que o processamento cognitivo e as fases motivacionais-emocionais, no processo de ensino-aprendizagem, podem se tornar referências para a elaboração de competências e habilidades de leitura, já que “[...] sem êxito não há competências, sem competências não há êxito [...]” (SÁNCHEZ, PÉREZ & PARDO, 2012, p. 61). Esse processo é gradativo. Nesse sentido, os pesquisadores apresentaram cinco competências consideradas imprescindíveis para a formação do sujeito-aluno: o

conhecimento para inferência, a habilidade no reconhecimento das palavras, a competência retórica, a habilidade metacognitiva e a memória de trabalho.

A competência da efetivação do conhecimento para a inferência condiz ao processamento das ideias, ou seja, a verificação da percepção diante do texto. E no que diz respeito à habilidade para o reconhecimento das palavras, refiro-me à capacidade instantânea de identificá-las. Na competência retórica, dispõe-se de um conjunto de atribuições para orientar a leitura. Em se tratando das habilidades cognitivas, enquadram-se na qualidade do processamento do conhecimento, regulando os obstáculos que podem prejudicar a verificação da leitura. Quanto à memória de trabalho, citado no décimo terceiro parágrafo desse capítulo, tem como finalidade a obtenção do maior número possível de ideias.

Os objetivos e as expectativas de leitura partem da ideia de busca pela compreensão textual. Sendo assim, o conhecimento prévio é o primeiro passo para se chegar à coerência do texto. Os conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos (de mundo) ajudam o sujeito-leitor a construir o sentido do texto. Entende-se que para elaborar competências e habilidades é fundamental ter um objetivo de leitura, pois “[...] há evidências inequívocas de que nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa [...]” (KLEIMAN, 2016, p. 32).

A partir das competências definidas pelos pesquisadores, o que fazer para efetivar o desenvolvimento da compreensão leitora? Para Sánchez, Pardo & Pérez (2012), as intervenções do sujeito-professor e as competências e habilidades são de suma relevância para a formação do sujeito-leitor. As denominações “ajudar” e “ensinar” agem como mecanismos em prol de uma prática pedagógica que seja adequada com as competências e habilidades definidas pelo sujeito-docente e, também, para que o sujeito-aluno possa progredir durante as atividades de leitura.

O ensino implícito, que significa ajudar a compreender, pretende “[...] transformar os contextos de maneira a esclarecer o sentido e o objetivo que possa ter sua leitura e proporcionar ajuda para alcançá-lo [...]” (SÁNCHEZ, PARDO & PÉREZ, 2012, p.88-89). As ajudas do sujeito-professor são revestidas como implícitas em virtude de não fazerem parte de um pré-trabalho pormenorizado, porque se inquieta com as dificuldades decorrentes de acontecimentos no espaço do processamento do texto.

O ensino explícito, o ensinar a compreender, funda-se em “[...] promover estratégias de compreensão ensinando-as diretamente [...]” (SÁNCHEZ, PARDO &

PÉREZ, 2012, p.88-89). As estratégias de leitura são intervenções inseridas no planejamento de uma aula de leitura e, resumidamente, orientam tanto os sujeitos-professores quanto os sujeitos-alunos para alcançar os objetivos estabelecidos.

A intervenção do sujeito-docente deve propiciar contextos de leitura que possibilitem situações de elaboração de objetivos e expectativas de leitura do próprio sujeito-discente e também a criação de momentos de apreensão de estratégias. Ressalta-se, novamente, o que Kleiman (2013) afirma em relação à atividade metacognitiva que é o favorecimento da capacidade do sujeito-aluno em estabelecer os seus próprios objetivos de leitura, levando-o a fazer uma avaliação do seu próprio conhecimento, aliado às atividades da dimensão motivacional-relacional. É dessa forma que se desenvolve o ensino implícito (ajudar a compreender) com o intuito de que o sujeito-discente dê sentido ao texto, e o ensino explícito (ensinar a compreender) com o propósito de uma prática pedagógica destinada a promover ações efetivas para o fomento da competência leitora.

Sánchez, Pardo & Pérez (2012, p. 102) enunciam que é mais útil priorizar “[...] primeiro, a ação; depois, a consciência [...]”, já que conduzir os sujeitos-alunos para o contexto de leitura, visando à compreensão profunda e/ou reflexiva, favorece o desenvolvimento metacognitivo. E assim, posteriormente, constituir o plano que visa o contexto de leitura para a aplicação do ensino de estratégias em que o aluno possa adquirir novas habilidades.

A leitura como processamento sociocognitivo, por meio dos pressupostos de Sánchez, Pardo & Pérez (2012) e de Kleiman (2013), favorece a reflexão das práticas pedagógicas que, geralmente, elaboram e organizam estratégias de ensino-aprendizagem visando o êxito, por exemplo, nas atividades e projetos didáticos ou, ainda nos exames oficiais. Esse aspecto comum das práticas pedagógicas, com o processo sociocognitivo, explanado ao longo desse capítulo, traz oportunidades de averiguar a necessidade de focalizar a participação do sujeito-aluno no processamento do texto, de conhecer o porquê dele ler um texto de uma determinada maneira e até mesmo de propor esse caráter aos objetivos das atividades de leitura.

Consoante Orlandi (2011), é preciso produzir condições de ensino em que o sujeito-leitor possa realmente estar à vontade para exteriorizar as suas experiências de leituras. Portanto, no tópico abaixo, expõe-se o pressuposto da análise de discurso materialista como propósito de pensar ou até mesmo de imaginar como seria trabalhar a leitura para além das estruturas linguísticas e textuais.

1.1 Discurso e Leitura

No tópico anterior, busquei explicar de maneira sucinta o processo da compreensão da leitura a partir da percepção cognitivista. Com o intuito de ultrapassar as estruturas linguísticas, compreendo que é relevante discorrer a percepção discursiva materialista a fim de evidenciar como o discurso e a leitura se apresentam na relação do sujeito com a linguagem considerando o aspecto sócio-histórico.

O discurso científico estabelece uma divisão dos conhecimentos que operam no ato da leitura: o linguístico, o pedagógico e o social. Entretanto, é inviável determinar a separação categórica, entre elas, pois estas disciplinas estão integradas em si. Dessa maneira, admito que a leitura é, ao mesmo tempo, uma questão linguística, pedagógica e social.

Considerando a perspectiva da análise de discurso materialista, Orlandi (1996) pressupõe três tipos de reducionismos a respeito da leitura: o pedagogismo; a distinção de classes sociais na relação com a escola e a leitura; e o linguístico, que agem simultaneamente:

Segundo Orlandi (1996), é necessário incitar uma reflexão da leitura que ultrapasse o caráter técnico, pois, dessa forma, não se conduziria apenas o tratamento de estratégias pedagógicas imediatistas. O imediatismo pedagógico é o primeiro tipo de reducionismo que visa promover soluções didáticas, desvinculando-as do aspecto sócio-histórico.

A sociedade capitalista determina uma escola democrática e, através dela, propõe o acesso ao conhecimento da classe dominante com o intuito de garantir a transformação social. Contudo, Orlandi (1996) explica que, de fato, há a realização do acesso a esse conhecimento, porém não se deixa explícito para quem e em que condições sociais é possível que se aconteça a transformação social.

Neste seguimento, abordo o segundo reducionismo: a distinção de classes sociais na relação com a escola e a leitura. Diante da conjuntura social, citada no parágrafo anterior, se configura o discurso da classe média em: o conhecimento dominante em contrapartida com aquele menos abstrato e rebaixado. A partir destes dois tipos de conhecimentos, a sociedade é dividida. Assim, há formas legítimas e não legítimas.

A leitura dominante, por exemplo, é uma circunstância que desvaloriza outras formas de conhecimento e, ao mesmo tempo, impede efetivamente as condições sociais do sujeito-leitor no processo do ato da leitura. Portanto, o reducionismo na escola busca

requerer uma forma de ler homogênea que corrompe o sujeito-aluno a trabalhar com a sua própria história de leitura, e também, com a história de leitura dos textos.

Na terceira observação de Orlandi (1996), o cerne da discussão é o objeto específico “o que é a leitura?”. Na perspectiva da linguística imanente, a leitura é apresentada como decodificação e, daí, propõem-se técnicas que derivam do conhecimento linguístico estrito. Sob tal enfoque, o texto tem um sentido e cabe ao sujeito leitor-aluno apreender esse sentido.

Por outro lado, na perspectiva da ADM, a percepção da linguística imanente é vista como um reducionismo linguístico. Então, afirmo que a ADM não vê a leitura do texto como um mero processo de decodificação, nem como apreensão de um único sentido (a informação). Quer dizer que tal perspectiva não reconhece o texto apenas como produto, mas busca observar o processo da produção de significação do sentido, pois a leitura é produzida.

Nesse sentido, a perspectiva da ADM procura determinar o processo e as condições de produção da leitura. Para Orlandi (1996), é o momento crucial da constituição do texto, já que é nele que o processo de significação se manifesta intensamente. Assim, na ocasião da realização da leitura dá-se forma à discursividade em que se estabelece um modo de significação específico.

Partindo da ideia de que a leitura é produzida em condições determinadas, as relações sócio-históricas são aspectos fundamentais que provam a constituição do conhecimento em sociedade. Logo, toda leitura tem a sua história. Quer dizer que para um mesmo texto, há a possibilidade de realizar leituras distintas conforme os diferentes contextos sócio-históricos.

Outro aspecto que chama a atenção, no que se refere às condições determinadas de leitura, é a previsibilidade das leituras de um texto. Então, nota-se que “[...] os sentidos têm sua história [...] Um texto tem relação com outros textos [...]” (ORLANDI, 1996, p. 42). Em outras palavras, os sentidos têm a sua história porque os seus funcionamentos diferem entre si, ou seja, em concordância com a conjuntura de sua utilização. Além disso, a intertextualidade (a relação de um texto com outros) define o modo como deve ser lido o texto.

A legitimação desse processo histórico da leitura se realiza de maneiras diferentes dependendo da forma organizacional de uma dada instituição. Para ilustrar, cito a escola. O discurso pedagógico é uma manifestação que propõe legitimar a leitura por meio do domínio científico representado, por exemplo, pelo sujeito-professor. Compreendo que o

docente considera o conhecimento científico do especialista, que no livro didático prestigia um determinado sentido para o texto, como parâmetro de leitura ideal no seu respectivo trabalho pedagógico.

Um segundo fator referente à escola acerca da legitimação do processo histórico da leitura, é o que Bourdieu (2011) designa de nível de instrução. Para o autor, a maioria dos textos transmitem uma informação sobre o seu modo de usar. Assim, há uma predominância de uma determinada maneira de ler o texto, definindo o que o sujeito-leitor deve fazer. É na escola que as leis da prática cultural da leitura se solidificam, sustentando o nível de instrução por meio da descrição das modalidades desta prática.

Outro ponto característico das condições determinantes para a leitura é o de que todo leitor tem a sua história de leitura. A capacidade da compreensão leitora é específica e deriva das leituras já feitas. Essas leituras, que já se encontram configuradas, podem ser ampliadas ou restringidas no processo da compreensão textual de um dado sujeito-leitor. Em síntese, as leituras já feitas de um texto e aquelas já realizadas por um leitor, são fatores que constituem sua história de leitura, formando, assim, a previsibilidade da leitura. De todo modo, Orlandi (1996) ressalta que a história é também capaz de produzir a imprevisibilidade, pois “[...] as leituras têm a sua história, no plural [...]” (ORLANDI, 1996, p. 43).

Nessa direção, as leituras previstas e as leituras possíveis para um texto, tornam viável uma possível discussão sobre o que o sujeito leitor-aluno não chegou a compreender. E isto é uma questão necessária e relevante porque abrange o processo de interação da leitura. Então, como determinar o limite mínimo (o que se espera ser compreendido) e o limite máximo (ultrapassa o mínimo) da leitura do sujeito-leitor?

O ponto de observação entre esses dois limites é, segundo Orlandi (1996), a história. Excluir o contexto sócio-histórico, cultural e ideológico significa entender que o texto é um mero objeto fechado e autossuficiente. A escola busca, sobretudo, eleger a leitura no seu limite mínimo, razoável. Diante dessa realidade, a autora propõe que seja feito as definições entre o que é possível e o que é razoável na forma de interação com o sujeito leitor-aluno, considerando as histórias da leitura.

Em suma, as condições de produção da leitura a partir da reflexão das histórias de leitura do leitor e do texto, são aspectos necessários para discutir o planejamento do ensino como também avaliar o processo de interação na escola. Os reducionismos (o pedagógico, o linguístico e o social) são também imprescindíveis nessa discussão, já que a escola tem excluído a relação do sujeito-leitor com outros tipos de linguagens,

principalmente a não-verbal, além da sua prática não-escolar. A imagem de sujeito-leitor da escola é aquela que se relaciona somente com a linguagem verbal e, por esse motivo, as propostas de trabalho metodológicas de leitura são enquadradas nesse pensamento. Além de tudo isso a escola explicita a necessidade de utilizar o conhecimento prévio do sujeito-aluno, mas, ao mesmo tempo, desqualifica essa prática não-escolar.

A imagem de sujeito-leitor da escola é aquela que se relaciona somente com a linguagem verbal e, por esse motivo, as propostas de trabalho metodológicas de leitura são enquadradas nesse pensamento. Além de tudo isso, a escola explicita a necessidade de utilizar o conhecimento prévio do sujeito-aluno, mas, ao mesmo tempo, desqualifica a essa prática não-escolar.

Segundo Orlandi (1996), é possível fazer um delineamento da formação da imagem do sujeito-leitor partindo de uma perspectiva histórica, dos conflitos e do desenvolvimento histórico, mediante a relação da linguagem com o poder e o conhecimento. Nesse esboço, a autora destaca o significado da palavra “texto” (livro de evangelho) no século XII e o deslocamento desse sentido já no século XIII. No que diz respeito ao deslocamento, o significado de texto passa a ter um sentido mais abrangente, geral. Como consequência dessa mudança, qualquer texto passa a ser denominado de sagrado ou profano. A divisão conceitual de texto é entre os textos autênticos (sagrados) e os comentários (profanos). Tal divisão atravessa uma transformação conceitual: o termo autêntico é empregado para designar o autor (reconhecido formalmente) e o que não é o autor. Os exercícios pedagógicos religiosos medievais e a utilidade da leitura como repetição em paralelo com as questões alternativas de resposta única, embora sejam modos de assujeitamento do indivíduo ao Estado (a Igreja), permitem compreender a presença de um deslocamento no modo de relação do sujeito com a linguagem, ainda que não se modifique a sua relação com o conhecimento. Mais adiante, a intervenção do jurídico se sobressai ao religioso e isso faz com que o sujeito apareça. Para Orlandi (1996), o sujeito passa a ser subordinado de uma forma menos explícita, quando comparado ao discurso religioso. O sujeito-autônomo é dono da sua ação, e ela, é o seu centro. Todavia esse pensamento se torna ambíguo, já que “[...] ele é ao mesmo tempo submisso e autônomo (responsável) [...]” (ORLANDI, 1996, p. 49).

A partir desse delineamento da formação do sujeito, é que se pode refletir o conceito de sujeito-leitor. Esse sujeito tem a liberdade de estabelecer os sentidos, mas, subitamente, ele é pressionado implicitamente a considerar apenas alguns sentidos e não outros. Desse modo, o sujeito-leitor se apresenta como um ser livre e capaz de determinar

os seus respectivos sentidos, no entanto, ambigualmente, é submetido às regras das instituições.

1.2 A perspectiva da análise de discurso materialista

A palavra discurso é comumente usada para referenciar, por exemplo, os pronunciamentos políticos assim como também outras situações do uso da língua em diferentes contextos sociais. Para compreender o sentido da palavra “discurso” como objeto de investigação científica, é necessário romper com o significado do senso comum desta palavra. Assim, apresento a Análise de Discurso Materialista (ADM) como procedimento para analisar os discursos dos sujeitos-leitores, que foram selecionados para esta pesquisa, a partir da explicitação da noção de discurso e do método de análise.

Michael Pêcheux (1995) propôs uma reflexão para a leitura e a interpretação de texto utilizando o campo de conhecimento da filosofia da linguagem e da teoria do discurso para explicar o que se denominou de teoria materialista dos processos discursivos. Tal reflexão, no primeiro momento, parte do uso da Linguística, que é requerida para além do seu conhecimento propriamente dito (PÊCHEUX, 1995, p. 87). No segundo momento, utiliza-se do aporte teórico das Ciências Sociais.

Em **Semântica & Discurso: uma crítica a afirmação do óbvio** (1995), Pêcheux apresenta análises lógicas por meio da estrutura sintática. Dentre elas, o autor destaca a “imperfeição da linguagem. Esta assertiva representa a ideia de que o pensamento está fora da linguagem. No entanto, a afirmação é descartada visto que não há um afastamento entre o que se pensa e a língua na forma de expressão, pois o pensamento está na língua pelo viés do discursivo.

Por conta da afirmação de que o pensamento e a língua estão simultaneamente coadunados, Pêcheux afirma que há diferença entre a língua e o discurso. O sistema linguístico, isto é, as estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, apresentam suas leis internas justamente por onde se desenvolvem os processos discursivos. Ainda sobre a língua e o discurso, vale destacar, segundo Pêcheux, que eles não se adequam a uma classificação categórica como de oposição do concreto/abstrato, já que o significado de discursividade não é equivalente à fala.

O processo discursivo, por sua vez, está para a relação entre língua/luta de classes, pois tal processo “[...] se inscreve numa relação ideológica de classes [...]” (PÊCHEUX, 1995, p. 92), o que significa que a língua não é meramente um sistema divisório e

organizacional de classes gramaticais. Como bem esclarece Aiub (2015), os aspectos históricos e os ideológicos, configurados no processo da enunciação, são materializados na/pela língua. Segundo Fernandes (2008), o conceito de enunciação na perspectiva discursiva materialista consiste na posição ideológica do sujeito no ato de enunciar, no ato de dizer.

É necessário ressaltar que um dos pontos de articulação entre a Teoria dos Discursos com a Linguística, é a ideia do pré-construído. Sobre isto, o autor exemplifica a forma de o sujeito de lidar com o “[...] impensado de seu pensamento [...]” (PÊCHEUX, 1995, p. 102), o que significa, em outras palavras, a presença de um pensamento pré-existente ao sujeito. Nesse sentido, entendo que o reconhecimento, por parte do sujeito, permite compreender os processos ideológicos. É a sua **representação** daquilo com o que ele se identifica. Pode-se dizer que a ideologia, na ADM, é a concepção de mundo do sujeito pelo processo de identificação no qual ele é capturado.

A teoria materialista dos processos discursivos traz a afirmação de que a materialidade dos processos ideológicos tem um aspecto linguístico, mas também discursivo. Com o propósito de pesquisar como um grupo de sujeitos-leitores avaliam as suas histórias com a leitura, pude constatar que a investigação do objeto discursivo oportunizou um diferente olhar na abordagem da leitura, embora ela se encontre entrelaçada junto das práticas linguísticas, pedagógicas e sociais. Essa possibilidade de analisar a leitura permite que se compreenda o processo de identificação no qual os sujeitos se inscrevem.

Em continuidade com a fundamentação teórica da perspectiva da ADM, o próximo passo, então, é de descrever os principais conceitos que estão envolvidos no processo do funcionamento discursivo. Dessa forma, abordo os conceitos de **sujeito**, de **memória discursiva** e de **ideologia**.

1.2.1 O Sujeito

A noção de sujeito, na perspectiva da ADM, trata do aspecto social e coletivo do indivíduo, e não da sua plena individualidade. O sujeito discursivo tem existência no espaço social e ideológico, isto é, nas formações sociais (História) e nas representações (Ideologia), o que significa que, discursivamente, ele “[...] não é o centro de seu dizer, em sua voz, um conjunto de outras vozes, heterogêneas, se manifestam [...]” (FERNANDES, 2008, p. 21). De acordo com Aiub (2015), a subjetividade se constitui pela história e pela

ideologia, produzindo efeitos e projeções. Desse modo, o sujeito é constituído por formações sociais e representações que acabam por se materializar na língua. Para Orlandi (2015), o sentido de uma palavra é o resultado da relação do sujeito com a história. O discurso se faz pelo sujeito porque o próprio sujeito é interpelado por ideologias e pelo inconsciente.

A abordagem teórica materialista do funcionamento das representações e do pensamento, através de processos discursivos, lida com a relação do sujeito com aquilo que o representa: uma teoria da identificação e da eficácia do imaginário. Nesse sentido, Pêcheux (1995) considera a ideologia como forças materiais, e não como ideias. Além disso, não vê a origem da ideologia no sujeito, mas como a prática constituidora dos indivíduos em sujeitos.

Para exemplificar a ideologia como prática constituidora dos indivíduos em sujeitos, cito Bourdieu (2011) que, afirma ser inevitável não reconhecer a importância da leitura na vida do sujeito. Ainda em consonância com a ideia do autor citado, o erro científico foi de buscar na questão social a (s) problemática (s) da efetivação da leitura como, por exemplo, de relacioná-la exclusivamente com a hierarquia socioeconômica sem atentar para o questionamento da produção de necessidade do reconhecimento da prática de leitura. Assim, a identificação e a eficácia do imaginário relativo à valorização da prática de leitura tratam de uma força material.

O sujeito é constituído por uma inter-relação social, o que significa que a sua subjetividade se relaciona com as determinações do coletivo. Ele se situa a partir do funcionamento inconsciente da interpelação ideológica. A noção de inconsciente, segundo a teoria discursiva materialista, é de que o sujeito não está plenamente ciente de suas práticas e não as relaciona como estruturas sociais e ideológicas. O sujeito está interpelado sem se dar conta disso. Por essa razão, o efeito ideológico, no sujeito, é o modo de ocupação de um determinado lugar socialmente, mas, ao mesmo tempo, discursivamente.

Segundo Orlandi (2015), o sujeito acredita “[...] que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras [...]” (ORLANDI, 2015, p. 33). Em outras palavras, o sujeito tem a ilusão de que os seus dizeres partem de uma originalidade (ser a origem), no entanto, o que ocorre é a retomada de sentidos preexistentes. Em síntese, há uma identificação (unificação) do sujeito consigo mesmo e, simultaneamente, a

identificação do sujeito com o universal por meio do suporte do Outro. Nesse sentido, irei explicitar de modo breve a relação da ADM com a perspectiva da psicanálise lacaniana.

A psicanálise lacaniana estabelece a linguagem como a ponte que dá acesso à relação intrínseca entre o Ideal do Eu e o Eu-Ideal. Desse pensamento, aparece o que Pêcheux (1995, p. 119) denomina de imaginário como sendo um “[...] efeito psicológico individual [...]” do sujeito reordenado pelo simbólico. O conceito de Ideal do Eu significa, pois, o “[...] lugar onde se situa a fala [...]” (LACAN, 2016, p. 317), ou seja, é o lugar em que se instaura a ordem da verdade. Quanto ao Eu-Ideal, entendo que a sua constituição é diferente do Ideal do Eu, sendo assim “[...] o lugar de um desconhecimento radical, se não incontornável, que opacifica a relação com o sujeito [...]” (VANIER, 2005, p. 50), dito de outro modo, é o princípio do imaginário. O Ideal do Eu e o Eu-Ideal regulam o imaginário porque:

[...] o inconsciente é o discurso do Outro, podemos discernir de que modo o recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico estão materialmente ligados, sem estar confundidos, no interior do que poderia designar processo do Significante na interpelação e na identificação, processo pelo qual se realiza o que chamamos as condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção [...] (PÊCHEUX, 1995, p. 133-134).

É através dos processos de imposição/dissimulação que se constituiu e se situa o sujeito. Na imposição, situa-se o sujeito significando para ele o que ele é. Na dissimulação, o sujeito é tido como assujeitado, porque é colocado para ele uma dada situação que dá a ilusão de sua. Como exemplo, cito a entrevista de um sujeito-leitor que, quando perguntado sobre suas lembranças de leitura na infância, descreve a sua participação no projeto de escrita e leitura da escola. Segundo o sujeito, as atividades propostas pelo projeto o influenciaram para a prática da leitura, pois ele deveria ler todo e qualquer tipo de livro para ter ideias e, assim, escrever o seu próprio livro. Perguntado sobre as circunstâncias de motivação para a leitura, o sujeito afirma que possui uma independência quanto às leituras acadêmicas. De acordo com o ele, elas são realizadas pelo seu desejo de ter conhecimento de um determinado conteúdo. Neste caso, compreendo que a prática da leitura da escola foi um acontecimento absorvido na memória, fazendo com que esse sujeito reconheça o modo de ler da escola, embora em outro nível de ensino, mas que não se inscreve em sua totalidade. Essa situação dá a ilusão de autonomia para o sujeito.

Vimos que o sujeito na perspectiva da análise de discurso faz parte de um conjunto de determinações coletivas. E, assim, o seu discurso é o efeito de processos sócio-históricos e ideológicos. O próximo conceito, a seguir, remete à memória discursiva como a exterioridade do que é enunciado pelo sujeito.

1.2.2 A Memória Discursiva

Na perspectiva da ADM, a noção de memória não se limita às memórias do passado de cunho individual, mas de uma memória social. A memória como condição do funcionamento discursivo, é constituída de uma materialidade social, histórica e cultural. Logo, o discurso manifesta uma memória coletiva.

Segundo Pêcheux (1999, p. 52), “[...] a memória discursiva é aquilo que face a um texto que surge como o acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ [...]”, em outras palavras, há uma mobilização de sentidos pelo sujeito em decorrência da sua inscrição em formações sócio-históricas e ideológicas. Na mesma direção, Achard (1999) destaca que a memória instituída no discurso não condiz ao discurso autônomo do sujeito. Tal ideia se articula com o pensamento de Orlandi (2015), pois ela considera o discurso como algo precedente ao sujeito que, afetado pela língua e pela história, tende a se localizar na sua posição de sujeito e, com isso, projeta no objeto de linguagem o seu imaginário, isto é, as suas ideias, pensamentos, crenças e ideologias.

Pêcheux (1995) explicita que, pela razão de o sistema e a estrutura da língua não possuírem traços definitivos, o enunciado é suscetível de descrição e interpretação. A proposta de trabalhar a materialidade discursiva consiste na descrição das “redes de significantes” com o real da língua. É por meio dos mecanismos linguísticos (morfológico, sintático, pragmático, semântico, entre outros) que se tem acesso ao objeto discursivo.

A memória está na estruturação/desestruturação da materialidade discursiva. A enunciação, proveniente dos lugares de retomada histórica, junto da constituição social de memórias são a materialidade simbólica de ordem histórica (apagamento, silenciamento, retorno, entre outros). Segundo Achard (1999), a inscrição da memória é mediada pelas reformulações que definem a possibilidade de enquadrá-las ou não. Essas reformulações consistem no processo polissêmico (o diferente) e no processo parafrástico (da repetição) sob o “jogo de força” o que dá limite ao sentido.

A regularização de uma memória, determinada pelo coletivo, é uma relação tensa e conflituosa de sentidos. Nessa direção, Pêcheux (1999) destaca a possibilidade de um acontecimento histórico vir a se inscrever em uma dada memória. O acontecimento pode ser absorvido na memória, mas, também, ele pode vir a escapar, não havendo a inscrição da memória.

De acordo com Fernandes (2008, p. 21), as condições de produção são os “[...] aspectos históricos, sociais e ideológicos que envolvem o discurso, ou que possibilitam ou determinam a produção do discurso [...]”. Dessa maneira, a mensagem não é concebida como uma transmissão de informações, mas como uma materialidade discursiva. Os enunciados são determinados pelos aspectos sócios-históricos e pela interpelação ideológica inconsciente produzindo os efeitos de sentido.

A memória não é um mero espaço de reserva de acontecimentos. É um espaço móvel, em que a vivência do sujeito e de suas respectivas coletividades repercutem a relação de força. A memória, a todo instante, passa pelo processo parafrástico e também atravessam o processo polissêmico (o diferente) causando as contradições. Então, no enunciado há um posicionamento do sujeito em que a memória ora se inscreve, ora se escapa.

Portanto, a memória discursiva é uma condição da produção de discurso que se constitui de acontecimentos sócios-históricos e culturais, anteriores e exteriores, além de refletir o lugar e as vozes que intervêm na materialidade linguística, discursiva. Na sequência, apresento o conceito de ideologia como um elemento relevante no processo do funcionamento discursivo e que também envolve a noção de sujeito e de memória discursiva.

1.2.3 A Ideologia

A noção de ideologia consiste no mecanismo imaginário o qual o sujeito se inscreve, ou seja, em determinado grupo social de uma dada circunstância histórica. Aiub (2015) explica a ideologia como processo de organização das formações sociais, isto é, os modos de produção e das relações de reprodução/ transformação das condições de produção. Sendo assim, estabelece o lugar social como um lugar empírico e a posição de sujeito como sócio-histórica.

A ideologia não se reproduz de forma homogênea porque é “[...] impossível atribuir a cada classe sua ideologia [...]” (PÊCHEUX, 1995, p. 144). Por esse ângulo, a

classe dominante é a que instaura a ideologia sobre a outra. A ideologia da classe dominante não sinaliza a sua localização, mas, no modo como ela é realizada (ou se realiza) é o que a torna dominante. As condições ideológicas das relações de produção no processo de reprodução/transformação se constituem nas/pelas condições contraditórias (o jogo de “força” entre a paráfrase e a polissemia).

A partir das condições contraditórias, em vista da luta de classes, a ideologia está sob a forma de formações ideológicas (FI) que regionalizam as posições de classe de acordo com os seus respectivos objetos ideológicos, caracterizando o modo como eles são utilizados, isto é, os efeitos e as projeções. Nesse seguimento, Pêcheux & Fuchs (1990 apud FERNANDES, 2008, p. 49) conceituam a formação ideológica como um conjunto de atividades complexas e de representações que se relacionam pelas posições de classes, travando um conflito tenso umas com as outras. Assim, a prática de um sujeito está sob uma ideologia pelo sujeito e para os sujeitos.

A constatação da evidência (“eu sou realmente eu”), pelo processo da interpelação-identificação, produz o lugar do sujeito que é imposto por “[...] relações sociais, jurídicas e ideológicas [...]” (PÊCHEUX, 1995, p. 159), ou seja, a forma-sujeito. Com isso, o sentido de uma palavra não está em si mesma, mas é determinado pelas posições ideológicas que estão dentro de um processo sócio-histórico. Os sentidos mudam de acordo com a posição do sujeito. Com isso, há outro elemento relevante no funcionamento discursivo: as formações discursivas.

Baseando-se na epistemologia de Pêcheux, compreendo que as formações discursivas são determinadas pelo o que pode e o que deve ser dito em uma dada época sócio-histórica. Desse modo, os processos de reprodução/transformação, das relações de produção sob as condições contraditórias, definem a posição do sujeito. A relação entre a formação ideológica e a formação discursiva condicionam o funcionamento dos saberes, recortando-os e produzindo a identificação do sujeito com estes saberes.

Esse processo complexo do funcionamento ideológico sob um processo discursivo, por meio da interpelação ideológica inconsciente do sujeito, funciona por meio do interdiscurso. Fernandes (2008, p. 49) define o interdiscurso como a “[...] presença de diferentes discursos, oriundos de diferentes momentos da história e de diferentes lugares sociais, entrelaçados no interior de uma formação discursiva [...]”, ou seja, o entrecruzamento de diferentes discursos sustenta e articula as formações discursivas. Aiub (2015) coloca o interdiscurso como o lugar onde se constituem os

objetos do saber, ou seja, uma memória do dizer. Logo, cabe à formação discursiva recortar do interdiscurso os seus respectivos objetos.

As formações ideológicas intrincadas ao interdiscurso configuram a formação discursiva, produzindo a ilusão de transparência de sentido que nela se forma. Pêcheux (1995) explica que dentro das formações ideológicas e das formações discursivas, as palavras e as expressões obtêm o sentido e, dessa forma, são produzidas. A seguir, demonstro por meio de uma figura ilustrativa como os indivíduos são interpelados em sujeitos através das formações discursivas, representando, na língua, as formações ideológicas que lhe são cabíveis. Assim, tem-se o seguinte esquema:

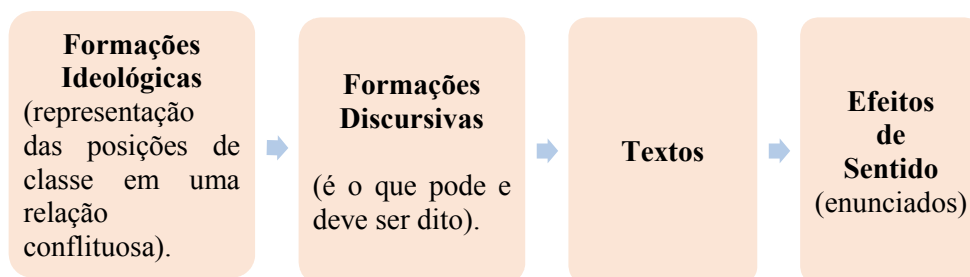


Figura 1 - A Relação da Formação Discursiva com a Formação Ideológica.

A história e a interpelação ideológica produzem os lugares de enunciação do sujeito bem como os lugares de identificação, designando os sentidos. Em **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**, Orlandi (2015) utiliza como exemplo a situação de comunicação entre o professor e o aluno. O sujeito-professor fala desse lugar social e significa de modo diferente diferentemente do lugar social do sujeito-aluno. A sua vivência com a coletividade e o fato da memória não atuar como mero reservatório permitem o entrecruzamento de dizeres e de lugares discursivos distintos.

Há uma hierarquia social agindo em meio a esses lugares discursivos como, por exemplo, o poder da palavra do sujeito-professor em relação à palavra do sujeito-aluno: é a relação de forças. Portanto, pode-se pensar que a ideologia é algo que constitui e produz os efeitos de sentido. A partir da exposição dos principais conceitos da ADM junto com a necessidade de destacar o funcionamento do dispositivo analítico, a seguir, apresento o processo de descrição- interpretação dos enunciados.

1.2.4 O dispositivo analítico: o processo de descrição- interpretação dos enunciados.

O dispositivo analítico da ADM estabelece que a teoria e a metodologia são indissociáveis, isto é, a metodologia engloba os conceitos definidos pela Análise de Discurso Materialista. Então, o analista recorre ao fundamento teórico para fazer a sua compreensão e análise. Além disso, para compreender o processo de funcionamento do dispositivo analítico, vejo que é necessário esclarecer de que é possível desestruturar e reestruturar um determinado enunciado.

O espaço administrativo (jurídico, econômico e político), um dos responsáveis por garantir a ordem e o funcionamento discursivo, estabelece o que é proibido e o que não é a partir da regulação de posições por uma lógica-disjuntiva. Os espaços discursivos dão a impressão de que os enunciados são estabilizados. E isto acontece por conta da lógica-disjuntiva que condiciona o sujeito a ter a convicção de saber do que realmente está se falando ou escrevendo, ou seja, trata-se da crença da transparência da linguagem.

Os espaços discursivos estão ligados pelas evidências lógico-práticas como, por exemplo, o objeto A não pode estar, ao mesmo tempo, em duas localizações diferentes. Assim como um acontecimento A não pode se inscrever ou não se inscrever. Essa homogeneidade lógica está afetada por uma equivocidade (PÊCHEUX, 1990), em outras palavras, essa coerção lógica-disjuntiva não suporta o real.

O sujeito pragmático se difere do sujeito discursivo, pois o primeiro “[...] tem por si mesmo uma imperiosa necessidade de homogeneidade lógica [...]” (PÊCHEUX, 1990, p. 33) e isso acontece em virtude da multiplicidade do conjunto de processos da gestão social dos indivíduos como, por exemplo, nos aspectos da vida cotidiana, social e afetiva do sujeito. A equivocidade abrange todo tipo de situação, mobilizando uma série de possibilidades de manifestar uma “[...] bipolarização lógica das proposições enunciativas [...]” (PÊCHEUX, 1990, p. 33), isto é, um reagrupamento da instância lógica-disjuntiva.

Foucault (2014) afirma que o enunciado não é homogêneo. O referencial (a coerção lógica-disjuntiva) não se baseia em fatos ou realidades, mas de normas de possibilidades e também de regras de existência para os objetos que se encontram nomeados e descritos. Ele precede o enunciado que age sob a função de materializar as posições do sujeito configurando as relações de afirmação e negação.

De acordo com Pêcheux (1995), o primeiro ponto de exigência para o dispositivo analítico é interrogar e questionar as proposições enunciativas da coerção lógica-disjuntiva. Elas não são vistas como defeitos, já que o próprio sujeito pragmático tem a necessidade dessa homogeneidade lógica que dá lugar ao real. Por exemplo, um saber se torna diferente daquele saber estipulado e moldado, discursivamente, por meio dos

espaços administrativos (jurídico, econômico e político). Por causa disso, o real é aquilo que não é ensinado e tão pouco transmitido, mas a sua presença é inevitável.

O processo de descrição consiste no reconhecimento do real da língua, ou seja, ela não prioriza a homogeneidade. Nesse sentido, Foucault (2014) refere-se à língua como se fosse um enquadramento dos aparecimentos e das delimitações impostas pelo enunciado, dando sentido à frase e, sobretudo, ao valor da proposição emitida. A descrição do nível enunciativo não pode ser trabalhada do ponto de vista homogêneo da língua, ou seja, “[...] nem por uma análise formal, nem por uma investigação semântica, nem por uma verificação, mas pela análise das relações entre o enunciado e os espaços de diferenciação [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 111), ou seja, os espaços de diferenciação condizem com os espaços discursivos.

O segundo ponto de exigência, solicitado por Pêcheux (1990), é a afirmação de que todo enunciado é linguisticamente descritível. Foucault (2014) explicita que há uma diferença entre o sujeito do enunciado e o sujeito enunciante. O sujeito do enunciado é o que estabelece a existência do enunciado e o sujeito enunciante é aquele que aceita e assume o próprio enunciado como sua lei. A ação de descrever o nível enunciativo, por exemplo, não se refere a analisar as relações entre o autor com o que ele quis dizer, mas em estabelecer qual é a posição que o indivíduo deve ocupar para ser o seu sujeito. É nesse espaço que a ação de interpretar se estabelece, discursivamente, pelo fato de haver uma relação das filiações históricas com as memórias e as relações sociais, que se organizam em estruturas significantes.

Consoante a possibilidade do processo de descrição-interpretação, proposto pela ADM, a principal questão é de definir o momento crucial para fazer a interpretação. Sendo assim, é necessário dizer que o processo de descrição- interpretação não é algo contínuo, pois se trata de uma alternância (PÊCHEUX, 1990 p. 54). Nesse sentido, apresento o terceiro e o último ponto de exigência que trata da discursividade enquanto estrutura ou acontecimento. Para isso, ressalto a distinção entre discurso e discursividade. O discurso representa as filiações sócios-históricas do processo de identificação e, simultaneamente, nomeia o efeito dessas filiações a partir do repetível e do deslocamento. A discursividade é compreendida pelo processamento simultâneo da estrutura e do acontecimento, o que caracteriza o processo de análise da ADM: a descrição- interpretação dos enunciados. E por não haver uma identificação efetivamente bem sucedida, há a possibilidade da desestruturação-reestruturação das redes de memória para entender a ligação da filiação sócio-histórica com o objeto de identificação do outro.

Após esclarecer os pontos de exigências de Pêcheux, dou destaque para a constituição do *corpus*. Nesse sentido, Orlandi (2015) esclarece que, para elaborar o *corpus*, é necessário o estabelecimento de recortes, isto é, de montagens discursivas com a finalidade de o analista do discurso organizar, conforme as suas pretensões, o processo da descrição-interpretação do seu objeto de análise.

A sistematização dos recortes deve estar interligada com o dispositivo teórico e as questões formuladas pelo próprio analista, visando à compreensão do funcionamento discursivo do objeto em análise. Assim, o dispositivo de interpretação ocorre em dois momentos de análise:

- a) Em um primeiro momento, é preciso considerar que a interpretação faz parte do objeto da análise, isto é, o sujeito que fala interpreta e o analista deve procurar descrever esse gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido à análise;
- b) Em um segundo momento, é preciso compreender que não há descrição sem interpretação, então o próprio analista está envolvido na interpretação. Por isso é necessário introduzir-se um dispositivo teórico que possa intervir na relação do analista com os objetos simbólicos que analisa, produzindo um deslocamento em sua relação de sujeito com a interpretação: esse deslocamento vai permitir que ele trabalhe no entremeio da descrição com a interpretação (ORLANDI, 2015, p. 58-59).

O trabalho analítico se constitui na descrição-interpretação do contexto imediato (as circunstâncias da enunciação) com o contexto sócio-histórico (memória). É a partir da superfície linguística e do objeto discursivo que se dá o início do processo de superficialização linguística e discursiva com o intuito de alcançar o processo discursivo. Quanto ao dispositivo teórico, é preciso que o analista esteja no entremeio da subjetividade e da objetividade para não comprometer a sua análise discursiva.

A constituição do dispositivo analítico do analista deve ser embasada nas interpretações dos recortes com relação ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico, afim de manifestar o processo de significação dos sujeitos (ORLANDI, 2015). O analista destaca os lugares de interpretações para compreender o funcionamento discursivo o objeto em análise, a partir das posições assumidas e negadas pelo sujeito.

Os conceitos de sujeito, de memória discursiva e de ideologia sustentam a descrição-interpretação dos enunciados, pois ajudam a revelar as estruturas significantes. É oportuno lembrar (ver o tópico 1.1.2 Memória Discursiva) que uma das principais condições de produção de discurso é a memória, pois ela envolve os aspectos sócio-históricos e culturais que intervêm nos dizeres do sujeito. Com o propósito de se

aprofundar e expandir o conceito de memória discursiva, proponho no próximo tópico um diálogo com a memória coletiva e memória individual na perspectiva de Halbwachs (1968).

1.3 A Memória Coletiva e Individual: as experiências e as vivências do sujeito.

Parece-me oportuno pontuar, primeiramente, de modo breve, as diferentes e/ou semelhantes percepções acerca das experiências e vivências do sujeito, para, em seguida, justificar a relação entre a memória da perspectiva discursiva junto com a memória coletiva e individual defendida por Halbwachs (1968).

A rememoração de um acontecimento pode ajudar a compreender o lugar e a posição de um determinado sujeito. Nesse seguimento, Freire (2011, p. 20) descreve suas lembranças de leitura assim: “[...] me senti levado a ‘reler’ momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência [...]”, ou seja, sua experiência com a vivência de leitura constitui o sujeito.

Em se tratando de experiência e vivência, Vygotsky (2009, p. 11-12) faz o seguinte relato: “[...] quando me lembro da casa onde passei a infância ou de países distantes que visitei, reproduzo as marcas daquelas impressões que tive na primeira infância ou à época das viagens [...]”, ele quer dizer, que as impressões são suas experiências. Estabelece-se a ideia de funcionamento da experiência como uma espécie de zona de conforto em que o sujeito apenas reproduz a sua experiência anterior, facilitando a sua inserção na relação com o meio social.

Ainda sobre o processo de funcionamento da experiência, segundo Vygotsky (2009, p. 13-14), quando o sujeito regulariza as suas ações obtém-se a “[...] criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores de sua experiência, pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório [...]”. Assim, a vivência consiste na possibilidade de reproduzir ou reconstruir experiências constituídas no decorrer da existência do sujeito.

Diante dos pensamentos de Freire e Vygotsky, considero a memória como uma ação de recordar as imagens, as ideias, os pensamentos e os acontecimentos experimentados e vivenciados em diferentes grupos sociais, formando, então, a historicidade do sujeito. Na ADM, como exposto no tópico anterior (ver o item 1.1.2), a memória coletiva é o mediador da regularização dos sentidos formulados pelo sujeito. No

aspecto discursivo, as relações da experiência com a vivência do sujeito remetem às formações discursivas.

Para Paveau (2013), a memória coletiva é constituída de “memórias plurais” em que os saberes primários devem ser absorvidos e reproduzidos. De acordo com a ADM, esses saberes são designados de estrutura lógica-disjuntiva que sustentam e articulam a gestão social dos indivíduos por meio do gerenciamento de técnicas que devem ser produzidas. Ainda segundo a autora, a representação individual com a memória coletiva escapa ao sujeito, dando-lhe a impressão de ser algo familiar, ou seja, uma espécie de conhecimento intrínseco em virtude da memória histórica que pode ser reproduzida ou deslocada, ao mesmo tempo, exteriorizando os acontecimentos sócios-históricos.

Segundo Halbwachs (1968), a definição de memória coletiva se entrecruza com a memória individual visto que “nunca estamos sós”. O sujeito internaliza o modo de pensar de um determinado grupo fazendo com que a memória individual esteja na comunhão de ideias e com a memória coletiva simultaneamente. Logo, a descrição da lembrança individual exterioriza uma determinada situação coletiva.

O afastamento total de um grupo não compromete as suas características representativas, pois elas se alteram para o esquecimento. Halbwachs (1968, p. 28) destaca que a “[...] nossa memória não é uma tabula rasa [...]”, ou seja, o esquecimento não significa o encerramento das ideias e dos pensamentos referentes ao grupo social anterior. Pois, a rememoração induz o sujeito para a ação de recordar e, com isso, de ir ao encontro com o seu “antigo” modo de pensar.

A Análise de Discurso Materialista caracteriza a polissemia como as vozes diversas e presentes no discurso do sujeito. Então, o que se fala ou se discute tem uma ligação com as memórias coletivas e individuais. Então, a constituição do sujeito, o “espírito crítico” é o resultado do “[...] conflito ou desta combinação de influências [...]” (HALBWACHS, 1968, p. 48), sendo que uma delas se sobressai em relação à outra.

Um exemplo da ideia exposta no parágrafo anterior, é fornecido por Halbwachs (1968) que relata a situação de um sujeito-professor que, ministrando aulas para um grupo de sujeitos-alunos, foi solicitado a relembrar certas vivências de uma época. O sujeito-discente descreve minuciosamente os fatos, os objetos e os sentimentos ocorridos naquele ano. Contudo, o sujeito-docente não consegue recordar os detalhes como pode ser observado no texto abaixo:

[...] Ele reencontra com um dos seus antigos alunos, e mal o reconhece. Este fala de seus colegas de outrora. Ele recorda os lugares que ocupavam nos diversos bancos de sala de aula [...] Ora, é bem possível que, de tudo isso, o professor não tenha guardado nenhuma lembrança. Entretanto, seu aluno não se engana. É indubitável, aliás, que naquele ano, durante todos os dias do ano, o professor teve presente no espírito o quadro que lhe representava o conjunto dos alunos bem como a fisionomia de cada um deles [...] Como esqueceu tudo isso? E como acontece que salvo um pequeno número de reminiscências muito vagas, as palavras de seu antigo aluno não despertem em sua memória nenhum eco de outrora? É porque o grupo que constitui uma classe é essencialmente efêmero [...] (HALBWACHS, 1968, p. 29).

Ao pensar no contexto de ensino-aprendizagem, a convivência entre esses sujeitos ocupa-se inconscientemente da relação de forças: professor *versus* aluno. A rememoração dos fatos da sala de aula, pelos sujeitos-alunos, reproduz instantaneamente o reconhecimento deles como grupo. No entanto, o sujeito-professor os reconhece como uma classe e não como grupo, pois “[...] não existe nenhum grupo permanente do qual o professor continue a fazer, no qual tenha a ocasião de repensar, e o ponto de vista do qual possa se recolocar, para recorda-se com ele do passado [...]” (HALBWACHS, 1968, p. 30).

Só para ilustrar, mais uma vez, o entrecruzamento de vozes que, possivelmente, intervêm no dizer do sujeito, cito as experiências e vivências de leitura. Elas são “[...] a imagem dos lugares e do dia em que as fizemos [...]” (PROUST, 2001, p. 24), ou seja, a memória do sujeito-leitor passa pelo processo da regularização exteriorizando as suas formações discursivas, pois o estado de consciência da infância não é absoluto de neutralidade. A relação da língua com o pensamento em meio à discursividade permite o sujeito-adulto a ativar o estado do sujeito-criança, produzindo os efeitos de sentido os quais poderão ser reproduzidos ou deslocados.

No que concerne as lembranças da vida adulta, Halbwachs (1968) explicita metaforicamente que: igual à construção de uma linha imaginária traçada para aproximar duas estrelas de constelações diferentes, os pensamentos, quando reaproximados, reforçam a dicotomia entre si. Para a ADM, essa dicotomia corresponde ao “jogo de força” de sentidos, ou seja, as contradições em virtude do efeito da inscrição dos sujeitos em filiações ideológicas. Com isso, a rememoração é um ato de regular a posição do sujeito, ou seja, são as lembranças do contexto sócio-histórico que dão condições para perpetuar uma determinada forma-sujeito.

O processo de reconstrução das lembranças da infância e da fase adulta, por exemplo, ajuda a compreender que a formação sócio-histórica e ideológica advém de um

conjunto de lembranças individuais e coletivas ocorrendo ao mesmo tempo. Isso é possível em virtude da memória dar condições para a inscrição de acontecimentos sócio-históricos, cabendo ao sujeito reconhecer e transformar à medida que vai se identificando com a posição social.

Pode-se concluir, que é possível relacionar os pressupostos teóricos da memória coletiva e individual de Halbwachs com a Análise de Discurso Materialista de Pêcheux. Partindo da ideia de que a memória coletiva e a memória individual atuam simultaneamente nas lembranças do sujeito e, que, do ponto de vista discursivo materialista a memória manifesta os aspectos sócio-históricos-culturais e ideológicos, compreendo que o procedimento da história oral contribua significativamente no processo do dispositivo analítico (ver o tópico 1.1.4) por meio da coleta de discurso que, neste caso, refere-se aos dizeres dos sujeitos-leitores entrevistados.

1.4 História Oral: como procedimento para coletar o discurso.

Sabe-se que o sujeito está sob a ação da memória retomando lembranças individuais e coletivas. De acordo com a ADM, a memória é precedida de caráter coletivo e se materializa no modo de pensar, por exemplo, de um grupo social. A memória coletiva e a memória histórica representam o agrupamento de formações discursivas que se constituem em filiações ideológicas.

Em se tratando de história oral, a memória “[...] é um suporte para as narrativas [...], mas não é ela [...]” (MEIHY, 2005, p. 62), em outras palavras, não é sinônimo de memória nem de entrevista. Cabe dizer que a memória e a entrevista são os meios de suporte, mobilizando e realizando o processo de formação dos estudos orais.

Com o propósito de analisar os discursos, a história oral é usada para coletar os discursos do grupo de sujeitos-leitores selecionados para esta pesquisa. Nesse sentido, é favorável tornar explícito a noção de história oral assim como, também, expor o método de coleta.

Conceituar e definir a história oral são questões complexas, entretanto, a sua função apresenta a estabilidade de pesquisar e estudar a memória de grupo sociais. Não significa tratar exclusivamente da transcrição do oral para o escrito, mas, principalmente, de analisar, sobretudo, as implicações socioculturais e políticas nos dizeres dos entrevistados. Assim sendo, as dimensões que estabelecem o panorama dos estudos orais, são: a composição, a organização e a estrutura.

Essas dimensões se referem às condições responsáveis pelo funcionamento da entrevista como forma de produzir a fonte oral. Do início até a sua conclusão, a história oral apresenta etapas, tais como: a preparação do projeto, a dependência da aparelhagem eletrônica, o contato direto com os entrevistados, a autorização prévia da entrevista, o caderno de campo, a formulação do documento e a transcrição do registro oral para o escrito, pois:

[...] É difícil precisar o que é história oral, pois essa prática, além de renovada pelo uso dos aparelhos eletrônicos e com fundamentação moderna, é dinâmica e criativa, fato que torna discutível qualquer conceituação fechada. Pode-se, em nível material, considerar que a história oral consiste em gravações premeditadas de narrativas pessoais, feitas diretamente de pessoa a pessoa, em fitas ou vídeo, tudo prescrito por um projeto que detalhe os procedimentos [...] (MEIHY, 2005, p. 17).

A história oral é considerada uma prática científica usada para esclarecer os fatos históricos isolados, mas, também, para abordar os aspectos sociais e culturais de uma dada sociedade. Nesta pesquisa, por exemplo, abordo sobre um grupo de sujeitos-leitores que, por ocuparem lugares sociais em projetos de incentivo à leitura, na aprovação com rendimento notável em exames de vestibular e nos resultados considerados favoráveis quanto à qualidade de ensino em avaliações oficiais, manifestam as suas experiências e vivências de leitura por meio da discursividade.

As práticas sociais desses sujeitos-leitores sob a forma de história de vida dão margem para tratar os aspectos socioculturais e históricos. Para pôr em prática o conjunto de ações proposto pela história oral, orienta-se a elaboração de um projeto que defina a forma de realização de todas as etapas necessárias a fim de produzir a fonte oral.

A dificuldade para conceituar a história oral como procedimento ou como técnica é por conta dela não permanecer somente na superficialidade da apreensão do oral, nem da transcrição da fala. Além disso, os objetivos desse tipo de estudo busca compreender o funcionamento da sociedade, de um dado contexto sócio-histórico, e da posição social dos sujeitos-entrevistados determinados em grupos, sendo o aspecto crucial dessa área de pesquisa. Considerando esses fatores relativos ao estudo da história oral, entendo que é mais coerente procedê-la como procedimento a técnica.

Segundo Meihy (2005), a história oral consiste no ato de utilizar e de preparar os documentos que, possivelmente, podem ser arquivados e estudados a partir da necessidade e da viabilidade de investigar as experiências sociais dos sujeitos. Desse modo, pode-se dizer que a história oral é o “tempo presente” de um contexto sócio-

histórico, pois ela “[...] é uma parte do conjunto de fontes orais [...]” (MEIHY & HOLANDA, 2015, p. 14), manifestada por meio da entrevista.

A entrevista com a história oral resultou na designação de documentação oral cuja origem é composta pelas gravações em áudio. Em um primeiro momento, a entrevista é vista como um procedimento simples por parecer não implicar uma série de orientações para a sua realização. Contudo, é necessário compreender o seu funcionamento, principalmente, quando utilizado no âmbito científico e acadêmico.

Meihs (2005) enfatiza que a condição eletrônica foi e continua sendo um recurso irrefutável para a história oral, pois, é preciso produzir os textos e, assim, formulá-los e arquivá-los com o intuito de divulgar o documental oral. Outro fator preponderante da condição eletrônica é o desempenho do entrevistado. A entrevista não se define por um aglomerado de frases inseridas em um dado relato, porém, há um conjunto de fatores emocionais que se coadunam entre a voz e a expressão física, embora não seja visto como relevantes para o fomento do documento oral.

Nesse primeiro momento, o objetivo foi esclarecer sobre o que se trata especificamente o estudo da história oral. Dessa forma, percebo que a memória e a entrevista são elementos fundamentais para o processo de funcionamento da história oral. No próximo tópico, será destacado o processo de funcionamento das etapas que definem a forma de realização da documentação oral.

1.4.1 As etapas da História Oral

As etapas correspondentes ao funcionamento do método da história oral são as seguintes: a elaboração do projeto, a realização das entrevistas (a documentação oral), a transcrição dos áudios para a forma da escrita, textualização e a transcrição. Portanto, o processo da história oral é representado por etapas que se articulam para pôr o planejamento (o projeto) em prática tendo, por fim, o documento oral.

Meihs & Holanda (2015) explicam a proposta do projeto de história oral por meio de três expressões que indicam quais as situações importantes para a produção do projeto de história oral. Assim tem-se as expressões: “quem”, “como” e “por quê” configurados nas seguintes interrogações: que tipos de pessoas serão entrevistadas? Quais os critérios que selecionam os entrevistados? Qual é o motivo e a justificativa desses critérios?

A partir desses questionamentos é que se entende a necessidade de elaborar um projeto de história oral, pois, é a partir dele que o pesquisador irá direcionar as escolhas e sustentar a sua conduta diante dos procedimentos a serem realizados do começo ao fim. O projeto de história oral ajuda na resposta aos problemas da pesquisa, porque:

Um projeto de história oral é sempre composto por duas partes complementares: a) fundamentos temáticos e teóricos; b) parte operacional. Os fundamentos temáticos e teóricos do item “a” são as razões do estudo, a relevância do esforço, bem como seu eventual impacto, o que compreende o tema, a justificativa (que contenham os objetivos), a definição da colônia, a formação da rede e a hipótese de trabalho. Em relação ao item “b”, especifica-se a operação mostrando o significado do detalhamento sobre as entrevistas, a transcrição, a conferência, o uso e o arquivamento (MEIHY, 2005, p. 174).

Os fundamentos temáticos e teóricos já começam pelo tema cuja representação se reveste do significado geral da pesquisa e responde o porquê do tema abordado. O título do projeto é importante porque orienta o pesquisador ao assunto que ele mesmo propôs trabalhar através do procedimento da história oral. Além do mais, deve-se apresentar a abordagem teórica-metodológica da pesquisa, e também discriminar o tipo de história oral usado na investigação científica.

Após ter escolhido o tema, elabora-se a justificativa ressaltando a importância do estudo com uma pergunta de corte que consiste em “[...] uma questão que perpassa todas as entrevistas e que deve referir a comunidade de destino que marca a identidade do grupo analisado [...]” (MEIHY, 2005, p. 176).

Entretanto, no caso desta pesquisa, na entrevista dos sujeitos-leitores, a pergunta de corte não foi necessária porque se trata da história oral temática. A caracterização desses tipos de histórias orais é abordada nos últimos parágrafos em virtude da ordem que é colocada por Meihy (2005). Retomando a constituição do tema, depois de justificar, cria-se a problematização ou hipótese de trabalho com o intuito de fazer questionamentos sobre a realização da pesquisa.

Quanto aos objetivos, Meihy & Holanda (2015) orientam que eles devem estar subdivididos em objetivo geral, específicos e complementares. O objetivo geral trata de apresentar, amplamente, a comunidade que se pretende estudar. O específico se resume na descrição das questões da comunidade de destino que se pretende analisar. E, por fim, há os complementares que tratam da devolução pública do trabalho realizado.

De acordo com Meihy & Holanda (2015, p. 49), “[...] o estabelecimento das entrevistas ou formulação do *corpus* documental é outra etapa do projeto [...]”, ou seja, o

primeiro ponto do procedimento da história oral consiste no *corpus* documental. O documento oral é o *corpus*, que se orienta dos objetivos do projeto e se caracteriza por três elementos denominados: comunidade de destino, de colônia e de redes. Esses elementos sustentam a dimensão e a complexidade do tema proposto, respondendo as questões de: “quem”, “como” e “por quê”.

O primeiro ponto, “quem”, diz respeito à comunidade de destino que pode ser designada como um conjunto de fatores políticos e socioculturais constituídos na identidade da coletividade enquanto memória. Quanto à colônia, para Holanda & Meihy (2015, p. 52), trata-se de uma subdivisão da comunidade de destino em virtude da abrangência do “todo”. Logo, a colônia é uma maneira de detalhar, por fragmentação, as características comuns de um grupo.

O conceito de redes ou formação de redes significa uma subdivisão da colônia cuja finalidade é para definir a articulação da entrevista. Segundo Meihy (2005), a rede é uma unidade menor da comunidade de destino sobre o grupo. Com a definição da comunidade de destino, da colônia e da formação de redes, dar-se início ao próximo passo da prática da história oral, que é o de especificar o tipo de entrevistados.

Conforme o segundo ponto, “como”, o projeto deve prever um planejamento acerca do andamento e da condução das entrevistas. Quem entrevista e quem é entrevistado devem e precisam estar em consenso prévio, pois “[...] a explicação do projeto, do por que a pessoa é convidada para compor o conjunto de pessoas entrevistadas, bem como os destinos das gravações, precisam ser apresentados [...]” (HOLANDA & MEIHY, 2015, p. 16). A realização da entrevista é uma das etapas do projeto de história oral cuja prática requer alguns cuidados que se referem ao antes, o durante e o depois da entrevista.

A condução das gravações se organiza acerca da definição de locais, do tempo de duração, dos fatores ambientais, da transcrição e do estabelecimento de textos, da conferência do produto escrito e da autorização para o uso e também para o arquivamento.

O local da realização da entrevista deve ser previamente combinado entre o entrevistador e o entrevistado. O tempo de duração deve ser estabelecido a partir da disponibilidade de cada um. Quanto aos fatores ambientais, refere-se à escolha do local cujo lugar deve fornecer de alguma forma a privacidade do entrevistado e também das condições cabíveis de gravação (ruídos, barulhos, entre outros).

A transcrição e o estabelecimento de textos são processos complexos e gradativos e estão denominados de: transcrição, textualização e de transcrição. As etapas do

processo de transcrição, o estabelecimento do texto escrito, devem ser efetivadas e finalizadas conforme os seus respectivos requisitos e critérios, por exemplo, a coerência e a objetividade nas transcrições.

Ressalto que o processo da transcrição é aquele relativo ao momento em que o texto oral se transforma em texto escrito. No entanto, há alguns aspectos que geram a problematização desse processo como, por exemplo, a transcrição fiel da fala do entrevistado. Sendo assim, os ruídos, os risos, a ansiedade, os barulhos, entre outros; e os desvios da língua padrão podem ou não ser incluídos. É válido ressaltar, a discussão sobre a transcrição absoluta, pois, na maioria das vezes, ela é interpretada como a prova da realidade do acontecimento (entrevista).

Outra etapa da transcrição é a textualização, que se reporta à correção ou ao ajustamento do que foi transcrito a fim de fazer com que o texto esteja propício para a leitura, visando o entendimento do leitor. O objetivo desta etapa não é omitir a intervenção do colaborador (entrevistado), mas de explicitá-la. Segundo o significado do conceito de textualização, na história oral, o texto é realçado com frases selecionadas pautadas no objetivo do projeto. E, finalmente, tem-se a etapa da transcrição que consiste, sobretudo, na possibilidade do texto ser recriado, pois, desse modo, favorece as ideias centrais concernentes aos objetivos do projeto e, além disso, torna o texto conciso e coerente. Nesse caso, a intervenção do entrevistador, no texto, faz-se necessária por conta da prescrição do processo da transcrição.

Os fatores complementares são as fichas de acompanhamento (o controle) para obter um bom resultado. A ficha de acompanhamento é referente aos dados do projeto, do colaborador, dos contatos e da entrevista, do andamento das etapas e do preparo do documento final assim como o modelo de acompanhamento e o envio de correspondência. O modelo de acompanhamento discorre de quem já foi entrevistado enquanto que o envio da correspondência trata das cartas de apresentação do projeto e do convite de participação juntamente com o termo de consentimento. E, finalmente, o caderno de campo que é uma forma de acompanhar as entrevistas para registrar a evolução do projeto.

O arquivamento é a etapa do armazenamento das gravações para serem utilizadas para outras abordagens científicas. Geralmente, os projetos de história oral são elaborados para casos imediatos, mas há a possibilidade de arquivar os dados cuja finalidade deve ser explicitada ao colaborador. Daí a relevância dos cuidados éticos, pois é relevante garantir ao entrevistado a sua integridade. Assim, por formalidade ética, o entrevistador

deve estar acompanhado de uma carta que descreva o objetivo, a metodologia e o uso pleno ou relativo do registro oral.

Após as exposições sobre a prática da história oral fica evidente que ela pode apresentar características distintas, ou seja, depende do objetivo geral do projeto. Nesse seguimento, exponho o terceiro ponto: o “por que”. Os tipos de história oral são: de vida, de temática e a de tradição oral. Estes são os modos possíveis de trabalhar com a fonte oral. A história oral de vida decorre de narrativas livres, isto é, de perguntas e de respostas amplas já que o principal objetivo é ter acesso à dimensão subjetiva do entrevistado. Quanto à história oral temática, que é o caso dessa pesquisa, ela limita-se à diversidade subjetiva a partir de perguntas pré-elaboradas consoante ao objetivo do projeto, entretanto, não se deixa de evidenciar as características subjetivas do sujeito. E, para finalizar, a tradição oral que é a mais específica na observação dos elementos da memória coletiva, e segundo Meihy (2005), não se enquadra no procedimento da entrevista.

Para encerrar este tópico, retomo ao aspecto da história oral temática. Holanda & Meihy (2015, p. 38) explicam que “[...] a história oral temática é a solução que mais se aproxima das expectativas acadêmicas [...]”, por conta disso, encontrei neste tipo de história oral o modo mais adequado para abordar a pesquisa do grupo de sujeitos-leitores da cidade de Manaus. A história oral temática é um procedimento que busca tematizar a subjetividade dos sujeitos-entrevistados. Portanto, a história oral temática permite vislumbrar os pormenores que revestem os dizeres dos sujeitos-entrevistados que, ao lado da perspectiva discursiva materialista, são descritos e interpretados a partir da função enunciativa do sujeito inserido na estrutura lógica-disjuntiva da língua.

CAPÍTULO II – MÉMORIAS DE LEITURA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA.

A questão norteadora da pesquisa (“como os sujeitos-leitores, afetados, avaliam as suas histórias com a leitura?”) determina o objetivo primário: a investigação das discursividades nas experiências e vivências do grupo de sujeitos-leitores. A realização desse ato exige a criação de objetivos secundários, a fim de estabelecer e orientar o conjunto de ações pertinentes para se ter conhecimento do processo discursivo das histórias de vida dos sujeitos-leitores. As etapas deste trabalho são assim divididas: a definição de critérios para a formação do grupo, a produção da documentação oral e a análise das regularidades discursivas.

Optar por uma investigação discursiva da leitura possibilita uma reflexão na busca pelos sentidos e pelas motivações dos dizeres do sujeito. Então, em virtude da capacidade de se analisar o objeto discursivo, formei um grupo de leitores que estivessem de alguma maneira envolvidos com o ato da leitura. Por este motivo, consolidei os bons resultados de exames oficiais bem como os projetos de estímulo à leitura e as boas colocações em exames de vestibular. É a partir desta ideia, portanto, que se deriva o critério para a formação do grupo de sujeitos-leitores.

A história oral temática, abordada no capítulo anterior, foi o procedimento usado para elaborar a documentação oral deste trabalho. A documentação (o *corpus*) está em conformidade com as perguntas da entrevista juntamente com a questão norteadora da pesquisa. Diferentemente da ADM, a história oral não está concentrada no aspecto da discursividade apesar de ambas poderem dialogar em virtude de a fonte oral ser uma materialidade discursiva. O processamento da documentação oral foi formado, sobretudo, para analisar os aspectos sócio-históricos e ideológicos por intermédio do processo discursivo.

Para esclarecer o funcionamento discursivo do grupo de sujeitos-leitores, a pesquisa foi enquadrada na base teórica e analítica da ADM (abordada no capítulo 1). Para analisar as condições sócio-históricas e as formações ideológicas nas quais os sujeitos se inscrevem, recorri ao processo de desestruturação do objeto discursivo a fim de reestruturá-lo para uma compreensão da dimensão do funcionamento discursivo segundo a avaliação das histórias de leitura dos sujeitos-leitores.

No próximo tópico, irei esclarecer as etapas metodológicas deste trabalho. Assim, os subtítulos estão agrupados conforme a ordem da realização do procedimento

metodológico usado para esta pesquisa, a saber: o levantamento de dados e a definição de amostragem, a constituição do *corpus* e os gestos de interpretação das experiências e vivências do grupo de sujeitos-leitores.

2.1 Primeiras etapas: o levantamento de dados e a definição de amostragem

A coleta de informações, primeiramente, baseou-se no levantamento sobre os resultados de exames oficiais. No que se refere aos melhores resultados, destacam-se: o curso de graduação em Ciências da Computação da Universidade Federal do Amazonas, que obteve a primeira colocação no Enade de 2015, e a Fundação Nokia, que obteve a terceira posição no Enem de 2014 (destaque dentro do grupo das escolas privadas do ensino médio da cidade de Manaus).

A referência dessas avaliações oficiais na definição de amostragem, justifica-se pela aceitação social de averiguação dos estabelecimentos de ensino citados no parágrafo anterior. Além do mais, a estrutura do ENEM e do ENADE avaliam as competências e habilidades em leitura. Apesar de serem exames para níveis de ensinos distintos, ambos buscam determinar a capacidade leitora (compreensão e interpretação de textos) conforme a área do conhecimento específico.

Os resultados dos processos seletivos de vestibular também fazem parte desse levantamento. O processo seletivo da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) foi a referência para verificar as mais bem sucedidas colocações por curso e/ou nota geral, que se deu pela disponibilidade imediata dos dados. Dessa maneira, as primeiras colocações do vestibular da UEA estão relacionadas com o desempenho de aprovação nos cursos de Direito e de Medicina do ano de 2012.

O levantamento de dados se finaliza com a pesquisa de alguns projetos de incentivo à leitura como, por exemplo: o Clube do Livro, o Ler para Crescer e o Literatura Marginal. Esses projetos foram selecionados a partir da divulgação virtual (páginas de jornais da cidade de Manaus) juntamente com as premiações em circunstância local, entre outros critérios. Quanto aos entrevistados, a definição de amostragem fica estabelecida por ordem de execução da entrevista, como podemos observar no quadro abaixo:

CRITÉRIOS	PERFIL DO ENTREVISTADO	SUJEITOS
Instituições de ensino (básico e superior) que obtiveram bom desempenho em exames oficiais.	ENADE (Exame de Avaliação do Ensino Superior); ENEM (Exame do Ensino Médio).	4
Candidatos de exames de vestibular classificados nas duas primeiras colocações.	Processo Seletivo da UEA 2012.	2
Projetos de incentivo à leitura.	Clube do Livro, Literatura Marginal e Ler para Crescer.	4

Quadro 1: Definição de Amostragem
Fonte: Projeto de Pesquisa

Os sujeitos do quadro acima estão classificados segundo a ordem de sequência do alfabeto como forma de garantir a identidade do sujeito-entrevistado. Assim sendo, os sujeitos “A”, “B”, “C” e “D” estão enquadrados no critério das instituições de ensino que obtiveram um bom desempenho em exames oficiais. O sujeito A foi o primeiro a ser entrevistado. Ele é professor no curso de graduação de Engenharia da Computação pela UFAM. Há vinte anos leciona na área de informática nessa instituição de ensino. A indicação para a entrevista partiu do coordenador do referido curso, o qual destacou a dinamicidade das aulas ministradas por esse sujeito. O sujeito B, por sua vez, é aluno do sujeito A. Sua indicação para a entrevista foi feita pelo próprio sujeito-professor, que ressaltou a habilidade e a participação ativa do sujeito B nas interpretações dos textos acadêmicos discutidos em sala de aula.

Já o sujeito C é professor do ensino médio pela Fundação Nokia e possui vinte anos de docência. Além disso, leciona em escolas públicas de Manaus. A coordenação pedagógica da fundação o indicou para participar desta pesquisa. O sujeito D é aluno do terceiro ano do ensino médio na Fundação Nokia. Sua indicação para participar da pesquisa foi feita pelo sujeito C por conta da participação ativa do sujeito D nas discussões de texto em sala de aula.

Posteriormente, tem-se os sujeitos “E” e “F” são os candidatos classificados nas duas primeiras colocações em exames de vestibular, isto é, foram colocados no segundo critério do perfil de participante desta pesquisa. O sujeito E tem formação em Odontologia, mas é também aluno do curso de Medicina pela UEA tendo sido aprovado

em primeiro lugar no referido curso em 2011. O sujeito F é formado em Direito pela UFAM. Contudo, foi no exame de vestibular da UEA (2012) que ele obteve a primeira colocação por nota geral e recentemente concluiu o nível superior.

Em seguida, os sujeitos “G”, “H”, “I” e “J” estão agrupados no terceiro critério da pesquisa que trata dos projetos de incentivo à leitura. Embora o sujeito G tenha concluído o curso de Direito, ele exerce a profissão de empresário além de ser o fundador do projeto “Clube do Livro”. Tal projeto ocorre nos finais de semana com a discussão da temática do livro indicado pelo grupo. No ano de 2016, o projeto foi apresentado pelo jornal local “A Crítica” que detalhou as informações dos encontros.

O sujeito H obteve a segunda colocação no concurso de redação dos Correios do Amazonas no ano de 2013. A sua participação neste concurso se deu pela sua inclusão no projeto de leitura da escola em que estudou. O sujeito I tem formação em Letras. Ele é professor pela Secretaria do Estado do Amazonas (SEDUC-AM) na Escola Estadual de Ensino Fundamental Pedro dos Santos, localizada no interior do estado. O projeto de leitura “Literatura Marginal” foi realizado em algumas escolas públicas do ensino fundamental II. O sujeito J formado em Biblioteconomia e é mediador de leitura no projeto “Ler para Crescer” direcionado a crianças e adolescentes da periferia manauara.

2.2 A constituição do *corpus*

Para explicar o processo de constituição do *corpus* desta pesquisa, é necessário rever alguns conceitos da ADM (expostos no primeiro capítulo). Um exemplo disto é fornecido por Orlandi (2015), que explana o funcionamento discursivo entre a paráfrase e a polissemia. A paráfrase, em suma, é o retorno de dizeres estabilizados por conta da absorção de uma determinada memória. A polissemia significa o deslocamento e a ruptura desses dizeres estabilizados. Em síntese, cabe ao analista de discurso observar o funcionamento simultâneo entre a repetição e o deslocamento do processo de significação.

Outro conceito imprescindível da ADM é o interdiscurso. Ele é o conjunto dos diferentes discursos constituídos em vários contextos sócio-históricos, ou seja, nomeia o sentido das palavras da forma como deve e pode ser dito. Em paralelo ao interdiscurso, há o intradiscurso que mantém uma comunicação com os diferentes discursos. Segundo a perspectiva discursiva materialista, é o intradiscurso que determina o processo de identificação inclusive a interpelação ideológica que é designada de forma-sujeito.

O propósito de retomar alguns dos principais conceitos da ADM, é para destacar a relação deles com o processo da análise. No instante em que o analista realiza as suas descrições e interpretações, estará fazendo também o uso desses conceitos teóricos em sua análise. Assim, tem-se os deslocamentos (a polissemia) e/ou as repetições (paráfrase) que manifestam uma dada interpelação ideológica por parte do sujeito-entrevistado.

Ressalto, outra vez, a relevância da entrevista para a constituição do *corpus* em virtude de ser uma maneira para adentrar a memória discursiva. Com a formação do documento oral, a respeito de experiências e vivências dos sujeitos-leitores entrevistados, pude organizar os recortes discursivos para dar início ao processo de descrição- interpretação dos enunciados. Esses recortes discursivos derivam da gravação dos áudios, que, posteriormente, foram transcritos em consonância com as orientações do procedimento da história oral temática.

No *corpus* estabelecido para a análise discursiva, os sujeitos-leitores relatam o período da infância e da formação escolar, as circunstâncias motivacionais para ler, as dificuldades para manter esse hábito bem como os benefícios adquiridos. Todas as perguntas foram tematizadas em conformidade com as possíveis experiências e vivências de leitura.

Embora o procedimento da história oral temática estabeleça que as perguntas devam ser necessariamente específicas, era necessário que a primeira pergunta fosse ampla com o intuito de respeitar a ordem da formação social do sujeito. Adiante, centralizei a pergunta em conformidade com os objetivos pré-estabelecidos. Para exemplificar, apresento a primeira pergunta:

Entrevistador - Conte-me sobre sua infância no contato com a leitura, detalhando suas preferências e/ou fatos considerados marcantes, relacionando-os com a família, a escola, os amigos, entre outros.

Sujeito B - “Na infância, eu lia bastante. Eu lia até mais do que hoje em dia, porque, além de ter os meus pais que me colocavam para ler [...]”.

A segunda pergunta é mais específica comparada à primeira. No que diz respeito ao objetivo da pesquisa, foi imprescindível perguntar aos entrevistados quais eram as circunstâncias que ajudavam no hábito de ler. Assim, temos:

Entrevistador - Quais são as circunstâncias que proporcionam o seu hábito de leitura?

Sujeito J - “[...] Eu leio para me informar, estudar e simplesmente por prazer. A literatura, eu amo de paixão [...]”.

A terceira pergunta, por sua vez, tem como objetivo trazer os aspectos que manifestam as dificuldades em relação ao hábito da leitura. Nesse sentido, tem-se:

Entrevistador - Quais as dificuldades que você enfrenta para manter e estimular hábito de leitura?

Sujeito G - “[...] Encontrar livro é muito difícil. Às vezes é muito acima do valor. Ou quando o valor é baixo, a editora corta algumas coisas do livro [...]”.

A quarta e a quinta pergunta abordam o contexto da sala de aula, quanto à interação do sujeito-aluno nas aulas de leitura. Logo, apresento o seguinte exemplo:

Entrevistador - Como você descreve o seu comportamento, as suas ações e a sua participação no desenvolvimento das aulas de leitura?

Sujeito H - “[...] Essas atividades relacionadas à leitura, em sala de aula, eu sempre procurei ser bastante ativo e participar desde o próprio estudo do tema e fazendo as leituras que eram passadas [...]”.

A sexta pergunta tem o propósito de conhecer quais as mudanças proporcionadas ao sujeito por conta da leitura.

Entrevistador - A leitura transformou algo na sua vida? Conte um pouco dessa história.

Sujeito I - “[...] A leitura me salvou. Quer dizer é uma salvação e uma condenação ao mesmo tempo [...]”.

A sétima e última pergunta retoma a conjuntura da sala de aula, mas com outra abordagem: a de sugerir ações ao sujeito-professor no propósito de instigar e despertar o

interesse dos seus respectivos sujeitos-alunos com a leitura. Como exemplo, exponho um trecho dessa entrevista:

Entrevistador - O que você sugere para um aluno desenvolver o hábito de leitura?

Sujeito F - “[...] Vou falar do papel em incentivo em relação à infância porque acredito que na vida adulta a própria vida estimula a gente [...]”.

No dia marcado para a entrevista foram esclarecidos, aos sujeitos-entrevistados, o roteiro de perguntas, a temática do roteiro assim como o objetivo deste trabalho. As principais dificuldades enfrentadas antes e durante a pesquisa se resumem a formação do grupo de sujeitos-leitores, visto que houve momentos de incompatibilidade de horário entre o entrevistador e o entrevistado. A falta de recurso para a efetivação dos procedimentos necessários também acentuou as dificuldades desta investigação científica como, por exemplo, o gravador de áudio usado na execução das entrevistas.

O processo de análise se desenvolveu com a descrição e a interpretação dos recortes discursivos, e são elas que evidenciam a tomada de posição do sujeito. O *corpus* foi constituído com base nas respostas dos sujeitos-entrevistados (o documento oral). Recortei apenas os trechos que estavam em conformidade com a temática e a ordem das perguntas.

A primeira pergunta é relativa ao contato com a leitura na infância consoante aos espaços sociais da família e da escola. Como vimos no capítulo 1, é possível analisar a discursividade neste recorte, assim como todos os outros, por trazer informações da história de vida do sujeito no período que corresponde à infância. Abaixo está exposto um dos recortes:

RECORTE
“[...] Então, digo que meu pai foi a minha maior influência com relação à leitura. Desde pequenininho, minha família sempre comprava bastante gibi e, também, tinha outros familiares que tinham gibis [...]” (Sujeito A).

Quadro 2: *Corpus* da Documentação Oral
Fonte: Entrevistas realizadas.

O próximo quadro continua tendo como referência a temática da primeira pergunta. Por conta da necessidade dos sujeitos-leitores descreverem os estímulos recebidos para a leitura, a escola é um dos elementos com maior expressividade. Na ilustração abaixo, o sujeito rememora as lembranças da época do ensino básico com base na descrição das atividades do projeto de leitura do qual participou.

RECORTE
“[...] Na primeira escola que estudei havia um projeto que nós mesmos escrevíamos o livro. Lembro-me de uns três ou dois que eu tinha escrito e que tenho guardado até hoje. Para escrever eu tinha que ler, pois precisava de ideias. Isso me incentivou a ler e gostar de qualquer coisa. Às vezes eu ia à biblioteca e pegava um livro que eu nem conhecia e lia. Não entendia nada, mas eu lia só para saber [...]” (Sujeito B).

Quadro 3: *Corpus* da Documentação Oral
Fonte: Entrevistas realizadas.

O próximo quadro apresenta o recorte derivado da segunda pergunta do roteiro de entrevista. Trata-se das afirmações do sujeito em relação às suas circunstâncias motivacionais para manter o hábito de ler. Neste caso, o ato de ler é resultante da necessidade do sujeito em obter informações. Destaco este detalhe, pois são eles que evidenciam a possibilidade de analisar o processo discursivo.

RECORTE
“[...] Gosto de ler jornal para estar inteirado nos assuntos. Mas os meus hábitos de leitura estão muito nisso: um pouco da internet mesmo, da pesquisa de artigos, jornais e os livros que costumo deixar na cabeceira da minha cama antes de dormir. Eu tenho também a minha esposa que gosta demais de ler. Então, para mim é importante que meus filhos me vejam lendo, gosto de ler para eles e que eles leiam para mim [...]” (Sujeito C).

Quadro 4: *Corpus* da Documentação Oral.
Fonte: Entrevistas realizadas.

O tema da próxima pergunta aborda as dificuldades dos sujeitos leitores entrevistados para manter o hábito da leitura, em outras palavras, eles enumeram os obstáculos que distorcem a sua ação de ler. Considerando o objeto discursivo, essas informações são fundamentais para a análise do funcionamento discursivo. Segue abaixo, o recorte como exemplo dessa pergunta.

RECORTE
“[...] Por incrível que pareça é a escola porque falta muito tempo para fazer. Sobra pouco tempo para fazer outras coisas pessoais como, por exemplo, ler [...]” (Sujeito D).

Quadro 5: *Corpus* da Documentação Oral
Fonte: Entrevistas realizadas.

As perguntas e respostas da quarta e da quinta pergunta não foram inseridas no *corpus* dos recortes discursivos, pois há uma proximidade com as respostas da primeira pergunta. O recorte abaixo é referente à temática dos benefícios adquiridos pela leitura. Assim, o sujeito faz a descrição das suas transformações advindas do ato de ler.

RECORTE
“[...] Eu vejo assim: para conversar, para conseguir levar um debate ou uma discussão. Quando você tem o hábito de ler você consegue conversar com qualquer pessoa. Eu vejo isso: ajudando a sua vida social. É uma transformação total: te faz pensar mais, refletir [...]” (Sujeito E).

Quadro 6: *Corpus* da Documentação Oral
Fonte: Entrevistas realizadas.

De acordo com Pêcheux (1990), é possível desestruturar-reestruturar um dado enunciado. E é assim que o analista poderá ter o acesso às formações discursivas, isto é, ele reconhecerá as condições sócio-históricas e as filiações ideológicas que se inscrevem no discurso que constituem o sujeito. Portanto, a seguir, apresento as descrições e as interpretações dos recortes discursivos provenientes da entrevista do grupo de sujeitos-leitores.

2.3 Gestos de interpretação: as experiências e vivências de leitura dos sujeitos-leitores.

Recorte n.º 1

“Eu sempre tive muito contato com a leitura. Meu pai sempre gostou muito de ler. Então, digo que meu pai foi a minha maior influência com relação à leitura. Desde pequenininho, minha família sempre comprava bastante gibi e também tinha outros familiares que tinham gibis e eu acabava lendo todos” (Sujeito A).

Neste recorte, o sujeito A descreve os estímulos recebidos para o ato de ler, durante a infância. No enunciado “eu sempre tive”, o uso do pronome pessoal “eu”

certifica de que o sujeito foi influenciado pela família. O seu contato com a leitura se dá pela influência do pai, seu verdadeiro incentivador.

Na expressão “Meu pai”, por exemplo, pode-se afirmar a posição de filho porque o sujeito A confirma a responsabilidade do seu pai como um fator preponderante a sua formação educacional. De acordo com fundamento da ADM, a formação discursiva possibilita compreender o processo da produção de sentidos (ORLANDI, 2015). O sujeito se utiliza de uma formação discursiva que, pelo viés do interdiscurso, isto é, do que pode e deve ser dito, repousa na relação de força entre o sujeito-pai e o sujeito-filho, determinando a família como o lugar que solidifica o seu sentido de leitura.

O prazer da leitura se materializa na menção repetitiva do gibi em uma rede de sentido que estabelece a leitura, ao mesmo tempo, como hereditária e prazerosa. Por outro lado, a preferência do texto escrito (o gibi) possibilita compreender a absorção do acontecimento sócio-histórico acerca da valoração da escrita. O reconhecimento do processo da escrita, como meio de comunicação, é também uma condição para compreender a definição de leitura.

A politização do desejo de ler se configura no reconhecimento formal da necessidade do envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos. As condições sócio-históricas da leitura, por exemplo, a conveniência de ler, constitui a família como o espaço social reprodutor do desejo pela leitura do sujeito A. Portanto, o lugar discursivo do sujeito A nomeia os efeitos de sentido que enfatizam o ato de ler como hereditário e prazeroso.

Recorte n.º 2

“Eu lia bastante na infância até mais do que hoje em dia. Além de ter os meus pais enchendo o saco para ler, tinha nas escolas que estudei. Teve uma (escola) que, estudei, tinha um projeto para nós mesmos escrever o livro. Então, lembro de uns três ou dois escritos. Tenho guardado até hoje. Para escrever eu tinha que ler para ter ideias. Isso me incentivou a ler e eu gostava de qualquer coisa. Às vezes ia na biblioteca e pegava um livro que nem conhecia e lia. Não entendia nada, mas lia só para saber ou, quando alguém me dava. Então, eu tinha esse hábito de ler. Gosto pessoal fui criar agora, mas, antes, na minha infância mesmo, lia qualquer coisa” (Sujeito B).

Segundo o sujeito B, a família e a escola são os principais incentivadores da leitura, sendo a última o lugar preponderante para a aquisição do gosto pela leitura. Ele faz uma comprovação “Eu lia bastante na infância até mais do que hoje em dia”, colocando a obrigação como regra do funcionamento do desejo para o hábito de ler. Nesse caso, o sujeito enfatiza a obrigação que a escola impunha no instante em que relata a proposta da produção escrita do livro.

Desse modo, o sujeito reproduz a ideia de que a escola é o lugar da leitura obrigatória como percurso para o hábito e o prazer. Ele produz tarefas instigantes de produção escrita como incentivo à leitura. Esse lugar advém de uma voz social representada por um conjunto de valores que definem a relevância em dominar o sistema da escrita, além de estabelecer diferenças no que se refere à ausência da capacidade de ler e de escrever.

Há uma contradição importante de ressaltar no momento em que o sujeito B afirma que lia mais do que atualmente. O sujeito defende a obrigação e a tarefa da produção escrita como circunstâncias de envolvimento para a leitura. Entretanto, isso não garante a permanência do hábito de leitura, já que ele diz “esse gosto pessoal fui criar agora”. Assim, tem-se a seguinte questão: como ele tem o gosto pessoal da leitura se admite não ler tanto comparado à época da infância?

Observo que o desejo de ler do sujeito B não é mais por obrigação. Com o intuito de exemplificar esse deslocamento, recorro ao pensamento de Zilberman (1998) cuja ideia consiste em afirmar que as causas sociais são fatores implícitos e estão inseridas no ato da leitura, o que provavelmente significa o efeito de formação da autonomia (o gosto pessoal) do sujeito-leitor. Nesse sentido, o deslocamento presente no discurso do sujeito B advém de um lugar social que estabelece a ideia de uma leitura prazerosa e não mais obrigatória. Logo, o sentido de leitura obrigatória é desestabilizado por outro lugar no qual define outras regras para o desejo de ler, o que ocasiona um processo de identificação inconsciente do sujeito B com a ideia de uma leitura por prazer.

Recorte n.º 3

“Há três aspectos importantes na minha infância [...] Uma tia minha que sempre teve muitos livros. Isso foi um incentivo muito grande para mim, porque ela me dava alguns desses livros para ler, e o primeiro contato com a leitura foram os gibis da turma da Mônica [...] Tinha uma professora particular ao lado da minha casa que foi muito importante na minha vida nesse processo de leitura. Ela me ensinou a ler de verdade e hoje é uma coisa que faço muito bem é ler [...] Além dessa minha tia e dessa professora foi importante a minha catequista. Porque ela me ensinava na catequese as leituras e me colocava sempre para ler na turma” (Sujeito C).

Nesse recorte há um entrecruzamento de diferentes posições as quais ecoam os lugares sociais que manifestam os processos de identificação. O desejo de ler do sujeito C está constituído pelo lugar da família, por intermédio da tia, mediante a leitura do gibi, atribuindo à rede de significantes esse tipo de gênero textual como fortalecimento para o processo de incentivo à leitura. Há também o lugar da professora particular que retrata o sistema de ensino escolar quanto ao processo de aprendizagem da leitura. E, por fim, o lugar da catequista que, ao pôr o sujeito C para ler diante da turma, enfatiza a questão do status social da leitura.

A convivência com os livros, a leitura por prazer e não por obrigação, e a valorização da dignidade humana, são as regras de funcionamento do desejo para o ato de ler. No enunciado “e me colocava sempre para ler na turma”, a ênfase dada à situação de ser o escolhido implica que o papel de destaque e a autoestima são os influenciadores no hábito de ler do sujeito C. As condições sociais proporcionadas ao sujeito-leitor estão inseridas no modo de significar a leitura. Então, o fato da catequista escolher o sujeito C para ler diante dos outros catequizandos, isto é, ter que fazer uma leitura pública associada ao lugar de destaque, isso tudo o ajuda a se colocar nestas diferentes posições: de aluno, de catequizando e de sobrinho.

São essas as regras do funcionamento do desejo que sustentam a necessidade de ler e que acontecem simultaneamente nos lugares sociais: da família, da escola e também da igreja. No entanto, a família é o lugar o qual ele destaca como uma das primeiras influências para o ato de ler. Quanto ao espaço social da escola, foi a professora particular que o ensinou a ler de verdade. Assim, o ler de mentira significa não saber ler nem

interpretar. O processo da alfabetização ou até mesmo o analfabetismo funcional se contrapõe à expressão “ler de verdade”, mencionada pelo sujeito C, porque para ele o sujeito-leitor precisa ser treinado e estimulado a ler.

As condições sócio-históricas, o entrecruzamento dos lugares, e as posições do sujeito C, partem de uma ordem social instituída, mediante a funcionalidade da escola, que favorece a divisão social entre o grupo que está mais preparado intelectualmente para o ato de ler do que o grupo que não acompanha a extensão da transformação da leitura, por exemplo, o ato de decifrar ao invés de interpretar o texto. Portanto, o entrecruzamento de diferentes lugares e de diferentes posições corroboram para a regra do funcionamento do desejo de ler do sujeito C.

Recorte n.º 4

“Com relação à influência da família, não me lembro de ter muita. Lembro dos meus pais lendo algumas coisas e achava bem legal ver as pessoas lendo. Eram inteligentes. Então, sempre tive vontade ler e acho que o primeiro livro efetivo que li, estava no 7º ano ou no 8º ano, foi O Pequeno Príncipe. Foi o primeiro livro. Gostei bastante da história [...] Depois comecei a não gostar porque descobri outra literatura” (Sujeito D).

Este recorte apresenta também uma identificação com o lugar relacionado à autoestima e à dignidade. Além disso, há o valor agregado à necessidade do ato de ler como algo preponderante para a construção do conhecimento, isto é, da inteligência. São essas as regras de funcionamento do desejo do sujeito D para o ato da leitura.

O sujeito D nega a discursividade da família. O resultado disso é uma contradição que reforça implicitamente um determinado reconhecimento da leitura dentro do contexto familiar, por exemplo, “Lembro dos meus pais lendo algumas coisas e achava bem legal”.

Entretanto ele se encontra fora desse espaço social porque existe outro lugar que remete à valorização social da inteligência. É a regra do desejo que diz que a inteligência deve ser premiada. O sujeito D se identifica com o paralelismo entre a leitura e a inteligência como atributos imprescindíveis. A divisão social dos grupos, quanto ao acesso ao ato de ler, é a imagem que de alguma maneira é tomada por esse sujeito. É nesse lugar onde se realiza o deslocamento, formando a concepção da autoestima, da dignidade e da inteligência.

Segundo o sujeito D, o gosto pela história do livro **O Pequeno Príncipe** é substituído por outra literatura. Embora o enredo da história tenha sido interessante, o que o estimula são as suas escolhas. Essa literatura, possivelmente, refere-se aos textos que o fizeram alterar o sentido de leitura obrigatória por prazer. É esse outro lugar que constitui a regra do funcionamento do desejo para a leitura, ainda que a família tenha contribuído no processo da formação leitora desse sujeito. Em síntese, o entrelaçamento entre as regras do desejo da autoestima, da dignidade e da valorização social da inteligência, a discursividade familiar e a leitura por prazer são os elementos presentes no discurso do sujeito D.

Recorte n.º 5

“Eu comecei a ler desde muito cedo. Na minha época, ainda existia a alfabetização e entrei nessa fase praticamente já sabendo ler. Era uma criança muito curiosa. Quando andava de carro com o meu pai queria entender todas as faixas e o que estava escrito e ele me respondia. Então, de tanto eu perguntar e de tanto ficar perguntando para ele, acabei aprendendo bastante coisa antes de iniciar a alfabetização. Depois da alfabetização é que eu realmente aprendi a ler. Meus pais compravam bastante revista infantil. Aqueles gibis eu lia bastante. Esse foi o meu primeiro estímulo para iniciar a leitura” (Sujeito E).

No recorte acima, o sujeito E institui níveis de leitura para a sua trajetória de leitura. No primeiro momento, alega ter sido uma criança curiosa porque buscava entender tudo aquilo que chamava a sua atenção. O segundo momento corresponde à sua formação escolar, isto é, à alfabetização. Bourdieu (2011) e Orlandi (2011) destacam a escola como o centro de reprodução cultural que possibilita, sob a forma de neutralidade, a interpelação do sujeito como resultado do efeito de legitimidade.

As regras de desejo para a leitura se manifestam através de forças subjetivas, mas também atendendo às necessidades sociais de se apoderar dos saberes pré-estabelecidos. A família proporcionou o primeiro estímulo à leitura por meio dos gibis. A autoestima caracterizada por saber ler e escrever e as regras de funcionamento da escola, por exemplo, refletem que a criança precisa dar importância às expectativas da sociedade. Para isso, o parâmetro imprescindível é a formação escolar.

O sujeito E é interpelado pelo imaginário escolar no instante em que diz: “depois da alfabetização é que eu realmente aprendi a ler”. Há uma quebra da regra de desejo, já que o sentido de leitura é deslocado do lugar da família para o lugar da escola. Assim sendo, as formações discursivas refletem a identificação com a prática de ensino da escola que, aliada às necessidades de saber ler, produzem os respectivos efeitos de sentido.

Recorte n.º 6

“Em relação à infância tive apoio dos meus pais. Meu pai lê com certa frequência. Ele sempre está lendo alguma coisa: um livro, um romance ou contos. Nunca tive um estímulo específico muito forte de ficar sempre lendo. Quando eu era criança lia, por exemplo, gibis, esporadicamente, mas nunca fui aquela criança que tinha pilhas e pilhas de livros infantis”
(Sujeito F).

Neste recorte, o sujeito F admite que os seus pais foram os incentivadores de leitura, especificamente, o seu pai pelo fato de ele estar lendo frequentemente os livros de romance ou contos. Segundo Bourdieu (2011), a leitura obedece à lei do nível de instrução e estabelece a noção da quantidade de livros lidos. Para o sujeito, a frequência, no sentido de quantidade, é um aspecto correlacionado ao ato de ler

O fato de relatar o uso de gibis para o ato da leitura, e de o seu pai estar lendo exclusivamente os contos e os romances, significa reconhecer o ato de ler na presença de textos escritos e, geralmente, por meio de livros.

Embora o sujeito reconheça que o estímulo à leitura recebido pela família fosse pela frequência e pela quantidade de livros lidos por seu pai, para ele, a leitura era algo esporádico. No enunciado “nunca fui aquela criança que tinha pilhas e pilhas de livros”, é possível interpretar que o sujeito F manifesta a ruptura com a memória de que o hábito de ler advém do acesso à quantidade de livros lidos. Tal memória é uma condição sócio-histórica estabelecida pela necessidade de estimular o processo econômico capitalista por intermédio de crenças relacionadas com os benefícios sociais por conta da leitura. Por exemplo, a posição de destaque que o comentarista recebe durante a celebração de uma missa. Logo, o sujeito reconhece os textos escritos e desloca o sentido acerca da ideia de que o hábito advém do acesso à quantidade de livros, quando afirma ler esporadicamente.

Recorte n.º 7

“Tinha uns dez anos quando começou a febre do Harry Potter, daí várias pessoas vão lendo na minha sala. Quando comecei de fato a ler, acho que já estava no terceiro livro, o incentivo foi da minha família. Meu avô começou a comprar os livros para mim” (Sujeito H).

Neste recorte a sala de aula e a família foram os lugares relevantes para o estímulo à leitura, já que o sujeito H via a sua turma de escola ler os livros de Harry Potter além de o seu avô comprar os livros escolhidos por esse sujeito. Observei que os espaços sociais da escola e, até mesmo, da mídia são reconhecidos implicitamente pelo sujeito. Assim, o processo de letramento está presente no modo como ele significa a leitura, pois a apropriação da escrita como resultado da convivência com a leitura, especialmente com o avô e a turma da escola, são as condições de estímulo à leitura, e estão evidentemente relacionadas com os lugares sociais da escola e da família.

As expressões “a febre do Harry Potter” e “várias pessoas vão lendo na minha sala” marcam a posição de aluno, mas também, filia-se à posição de sujeito-midiático no sentido de ser capturado nos efeitos produzidos pela mídia. Ainda que o sujeito H esteja inserido no espaço social da escola, ele é interpelado pela forma-sujeito midiática. A ficção literária está presente na sua forma de significar a leitura, não cabendo alguma referência ou indício de interrogativa sobre isso.

O incentivo à leitura é mérito da família, já que era o avô quem comprava os livros. É com este aspecto que se observa a filiação do sujeito com o ato de dar livros como condição para instigar a leitura. Portanto, as formações discursivas refletem um processo de identificação do sujeito H com o modo de ler (legitimidade) estabelecida pelas mídias.

Recorte n.º 8

“Experiência com a leitura foi com o incentivo da minha mãe, mas como castigo. Minha mãe começou a me colocar de castigo para copiar textos e ler textos, quando acabava ela me perguntava e mandava explicar o que tinha acontecido no texto. Se eu não explicasse, ela fazia eu copiar tudo de novo e isso foi virando um hábito para mim de copiar texto e de explicar. Foi criando uma facilidade na escola” (Sujeito G).

A leitura foi marcada pelo incentivo da família, em especial, pela mãe do sujeito G. No entanto, há uma informação peculiar nesse recorte, trata-se do deslocamento da palavra “incentivo”. Segundo Pêcheux (1990), há uma ligação das filiações históricas com a memória promovendo a reprodução/transformação, manifestadas nas redes de significantes. Nessa direção, a mãe do sujeito G reconhece e reproduz o uso de técnicas de ensino consideradas como práticas pedagógicas tradicionais.

O ato de copiar e de ler textos, quando submetidos ao propósito de avaliação, é significado pelo sujeito como castigo. A palavra “castigo” é uma maneira de negar essa percepção imaginária acerca da leitura. Ao mesmo tempo, há o entrecruzamento de outras formações discursivas, confrontando com a reprodução dos saberes que são assumidos pela mãe do sujeito.

Apesar da resistência, perante as ações de copiar e ler textos, o sujeito G se identifica inconscientemente com os benefícios do sistema de ensino (“foi criando uma facilidade na escola”). As condições sócio-históricas do processo da escrita se reinscrevem, criando outros saberes imprescindíveis como, por exemplo, a produção de textos por intermédio da língua padrão. O desempenho escolar é a regra do funcionamento do desejo para a leitura, o que significa redigir bons textos. Dessa forma, o sujeito G assume a posição de aluno e o seu discurso reflete o processo de identificação com a forma que a leitura é trabalhada na escola.

Recorte n.º 9

“Para início, devo destacar que sou filho de pais divorciados e semianalfabetos. Assim, já parte de um princípio meio de desestrutura no que diz respeito a essa questão de referências educativas. E a leitura acabou entrando justamente por conta dessa desestrutura. Meu padrasto foi trabalhar como gari na Tupex, que é a empresa que trabalha coletando lixo, e acabou levando para dentro de casa - na época da transição do vinil para o CD - muitos vinis que eram jogados fora, junto com esse material, gibis, livros de história com o carimbo do Latu Sensu” (Sujeito I).

O recorte acima apresenta, primeiramente, uma observação do sujeito I: de que os seus pais são “divorciados e semianalfabetos”. Essa expressão lógica-disjuntivo manifesta o posicionamento do sujeito a respeito da formação do leitor. Consoante

Pêcheux (1990), é no instante do processo de identificação que há uma “pluralidade contraditória” de objetos discursivos inscritos em uma dada filiação. Nesse sentido, o sujeito reproduz a ideia de que a condição socioeconômica é um subsídio que possibilita o acesso à leitura, ele desestabiliza esse dizer ao afirmar que “a leitura acabou entrando por conta dessa desestrutura”, ou seja, há um aspecto que produz a necessidade de leitura.

A iniciativa do padrasto, do sujeito I, de levar para a casa os objetos encontrados no lixo como, por exemplo, os gibis e os livros de história do colégio Lato Sensu, foram um dos seus primeiros contatos com a leitura. Esta situação é implicitamente reinscrita por uma condição sócio-histórica da necessidade de ler. Embora a mãe e o padrasto não possuam uma formação escolar, eles reconhecem a relevância da leitura de modo a reproduzir esse pensamento aos filhos: o mérito escolar, por exemplo, para adquirir o diploma.

O sujeito I não se encontra na posição de aluno, pois, possivelmente, os textos escolhidos aleatoriamente pelo seu padrasto davam a oportunidade de conduzir a sua própria maneira de fazer a leitura sem a intervenção da escola. Logo, as formações discursivas refletem a identificação do sujeito com o prestígio adquirido em virtude da posição social de leitor.

Recorte n.º 10

“Meu contato com o mundo da leitura foi praticamente e somente com os livros didáticos. A gente esperava o início do ano para ganhar os livros didáticos e, assim, ter algo para ler. Eu digo a gente, eu, e a minha irmã. Nós líamos todos os livros e principalmente, o de língua portuguesa, que vinha com trechos de histórias, até mesmo completas e dicas de livro. Meus pais não eram leitores. Então, esse exemplo da leitura veio da escola por parte dos professores” (Sujeito J).

Segundo Orlandi (1996), a posição social do sujeito implica a constituição dos sentidos. Assim, não é pelo fato de a escola estar inserida no processo da formação leitora que o sujeito J a reconhece, mas pela questão de significá-la inconsciente e ideologicamente.

Ainda que o sujeito J diga não ter recebido estímulos da família, especificamente dos pais, a leitura fez parte da sua infância a partir dos livros didáticos e da ajuda dos

professores. Ele se coloca na posição de interpretar que os pais têm a função de incentivar a leitura em virtude da necessidade de ler como um aspecto social imprescindível para a formação intelectual da criança.

De acordo com a história da leitura, o sistema de ensino visava o estabelecimento das técnicas de leitura para manusear os suportes (as tecnologias) que faziam uso da escrita. Essa memória se manifesta na interpretação do sujeito em decorrência com a ênfase dada ao livro didático como objeto de leitura. Então, a regra do funcionamento do desejo está associada ao modo de ler da escola por meio dos livros didáticos.

O sujeito J, no uso da palavra “principalmente”, faz alusão ao contexto de ensino-aprendizagem. Ele se identifica com o pensamento de que a disciplina língua portuguesa é o lugar de estímulo para a prática da leitura. Essa situação se inscreve na memória sócio-histórica do ensino da língua portuguesa, em que os livros de literatura eram utilizados para ensinar a língua padrão (cultura). Desse modo, o sujeito reconhece a maneira de ler da escola.

Recorte n.º 11

“Todo mundo tinha que ler [...] a gente lia por obrigação, porque depois tinha uma avaliação e uma atividade que eram as fichas de leitura [...] a escola de certa forma complementou as minhas leituras com essas literaturas. No entanto, eu já tinha o gosto de leitura por causa da família” (Sujeito A).

O sujeito A afirma que, na escola, as atividades de leitura eram avaliações com fins linguísticos. Além do mais, reconhece que essa experiência contribuiu para o seu processo de formação como leitor. No entanto, sinaliza o gosto pela leitura como resultado do incentivo da família.

Evidencia-se, aqui, um “jogo de força” nas posições de sujeito entre professor e aluno na sala de aula. Essa hierarquia é conduzida por uma memória histórica que enaltece a imagem de prestígio social do sujeito-professor por ele possuir conhecimentos apropriados para o processo de ensino-aprendizagem.

O sujeito A ocupa a profissão de docente. Esse detalhe contribui para entender a formação discursiva do reconhecimento da legitimidade escolar no processo de ensino-aprendizagem da leitura e, ao mesmo tempo, da identificação com o ato de ler incentivado pela família. A regra de desejo para o ato de ler está caracterizada entre a obrigação e o

incentivo. A escola é o lugar que obriga e a família é o lugar que incentiva, causando o seguinte efeito de sentido: obrigar se torna gostar de ler. Logo, o conflito entre o repetível (a leitura da escola) e o deslocamento do sentido, evidenciam-se na discursividade do sujeito, no entrecruzamento interdiscursivo do reconhecimento com as atividades de leitura obrigatória e avaliativa e do deslocamento que se materializa por outro saber de leitura articulado com o espaço social da família.

Recorte n.º 12

“Sempre fui muito ativo. O professor vai dar aula sobre um assunto X. Eu gosto de sair da sala já sabendo sobre tudo. Por exemplo: fazer uma prova daqui há um mês e não precisar estudar. Então, sempre fui muito ativo, perguntando e questionando, mas questionando para poder entender e guardar aquilo” (Sujeito B).

No enunciado “sempre fui muito ativo”, constatei a identificação com a forma-sujeito do sistema de ensino no instante em que o sujeito B afirma a sua necessidade de se apropriar do conhecimento. É o que Foucambert (1994) denomina de mérito escolar inserido no sistema de ensino, que coloca o meio educativo como algo essencial e de absoluta realidade por meio da imposição/dissimulação, tendo a escola como o centro de reprodução do saber.

No decorrer do recorte, há outras colocações que emergem da posição de aluno. As práticas para a apreensão do conhecimento, com o intuito de superar a si e às expectativas do sistema de ensino, são possivelmente condutas relacionadas à inscrição de filiações ideológicas concernente às condições do contexto sócio-histórico da fundação da leitura como uma necessidade social. Por exemplo, a ação de estar frequentemente estudando para não precisar se preparar para uma prova é resultado dessa formação ideológica reproduzida pelo sistema de ensino.

Mais adiante, o sujeito B coloca a maneira de ser do sujeito-leitor ativo: “perguntando” e “questionando”. Ele destaca a ação de questionar como fator primordial para a compreensão do conteúdo com o intuito de “guardar” o conhecimento. Esse conjunto de atos representativos posicionam e formam o sentido do sujeito a uma dada formação ideológica da história da leitura.

Ainda sobre a palavra “guardar”, ela manifesta a posição na qual se inscreve o sujeito B, pois denota a finalidade de querer ser ativo: armazenar o conhecimento a fim

de, por exemplo, sair-se bem em uma prova. Na educação bancária, a relação entre o sujeito professor e o sujeito-aluno é denominada de vertical porque as posições hierárquicas desses sujeitos definem em ações de transmitir (docente) e de armazenar (discente). Portanto, o sujeito B reconhece a forma-sujeito da educação bancária.

Recorte n.º 13

“Quando cheguei à escola, já vinha de uma escola, isto é, de uma aula particular. Já tinha aprendido a ler nessa aula. Aprendi muito com os meus professores” (Sujeito C).

O sujeito C afirma que antes de adentrar ao espaço escolar, já estava no processo de ensino-aprendizagem. Segundo ele, a aula particular significa o lugar de reprodução das práticas pedagógicas da escola. É por meio desse pensamento que o sujeito sustenta a sua percepção imaginária de ter aprendido a ler muito antes de os professores ensinarem.

O sujeito se identifica com o discurso pedagógico cuja característica é de nomear os sujeitos-professores como os responsáveis pelo sucesso da aquisição do hábito de leitura dos sujeitos-alunos. A interpelação ideológica do sujeito C consiste no ensino-aprendizagem da leitura estabelecida pelo sistema de ensino. Então, nota-se que o sujeito assume a posição de professor, embora ele tenha relatado as lembranças da infância (leitura) a partir da posição de aluno. Dessa forma, o discurso é marcado predominantemente pelo entrecruzamento do processo de identificação com o discurso pedagógico e, de um modo geral, com o modo de ler da escola.

Recorte n.º 14

“Quando os professores estão falando, desperta uma opinião que eu já tinha. Assim, sinto a necessidade de falar e de expressar. O professor de filosofia dá muita liberdade. Aliás, todos os professores dão muita liberdade para opinar. Por exemplo, a professora está trabalhando sobre o Modernismo, falando que eles queriam quebrar tudo. Ela disse a opinião que eu já tinha sobre esse movimento que é do querer romper com o passado e com as tradições. Os professores dão bastante espaço para a gente. Nas aulas de leitura, somos obrigados a ler porque a professora põe as coisas que devem ser lidas” (Sujeito D).

É por intermédio das relações sociais que os sujeitos materializam os seus significantes, isto é, de um lugar de interpretação (Pêcheux, 1990). No recorte acima, o sujeito D descreve o seu comportamento, as suas ações e a sua participação nas aulas de leitura, dando margem para a posição de aluno inscrita na relação de força entre professor *versus* aluno.

O sujeito D admite ter somente a necessidade de falar, quando se identifica com a opinião do sujeito-professor. Isto é, a interpretação dominante se torna a opinião desse sujeito. No enunciado “os professores dão muita liberdade”, o sentido da palavra liberdade corresponde à participação concedida pelos sujeitos-professores aos sujeitos-alunos. Logo depois, considerando o enunciado “somos obrigados a ler”, observei um possível deslocamento da palavra liberdade para o sentido de obrigação, já que o próprio sujeito alega se sentir forçado a ler aquilo que a professora determina. Há, portanto, um divisor entre o que o sujeito gosta de ler com o tipo de leitura que é recomendada pela escola.

Considerando a equivocidade da língua (PÊCHEUX, 1990), vemos que o sujeito D está em duas posições de conflito: a de aluno e de leitor. Tais posições são expressas a partir do uso das palavras “liberdade” e “obrigação”, significando o ato da leitura como obrigação, obediência e liberdade. O sujeito-professor dá ao sujeito-aluno o direito de participar da aula, porém, nas aulas de leituras, lê-se aquilo que é estabelecido pelo sujeito-docente. Assim, o sujeito D reconhece a leitura como obrigação e obediência. Além do mais, há uma possibilidade de deslocamento no que se refere ao pensamento da leitura legítima instituída pela escola.

Recorte n.º 15

“(No ensino fundamental) Era uma discussão bem dinâmica. Tinha bastante interação entre os alunos. No ensino médio era algo mais sem interação. A professora indicava livros para a gente ler. Geralmente, eram literaturas brasileiras e tínhamos que fazer uma resenha ou uma prova sobre o assunto. Uma coisa mais avaliativa! Não tinha muita participação. Não tinha muita interação com os alunos. Ninguém comentava muita coisa sobre o livro. Era mais uma avaliação escrita”
(Sujeito E).

Neste recorte, o sujeito E traz lembranças de leitura do ensino fundamental de uma maneira superficial, mas se identifica com a dinamicidade e a interação proporcionada nesse nível de ensino. Ao comparar esse fato com as lembranças do ensino médio, ele não assume positivamente a experiência por conta da ausência de interação durante a realização das atividades. Então, a memória categoriza a abordagem de leitura feita no ensino fundamental, sobressaindo-se o modo de condução do ato de ler.

Apesar dessa indiferença, há o reconhecimento do efeito de legitimidade produzido pelo sistema de ensino. Por consequência, manifesta-se a posição de aluno. A descrição do incentivo e das atividades de leitura como, por exemplo, a indicação de livros e a preferência por literatura brasileira se referem ao reconhecimento do ensino da leitura da escola, embora a contraposição do sujeito seja com a ausência de interação nas aulas de leitura no ensino médio.

A condição sócio-histórica da leitura condiciona a definição da boa leitura, por exemplo, quando na aplicação de atividades para se produzir uma resenha ou ser submetido à uma prova com o propósito de avaliar a compreensão do conteúdo. Diante disso, compreendo que o sujeito E reconhece o sistema de ensino além de ter o deslocamento acerca das práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem da leitura do ensino médio.

Recorte n.º 16

“Em relação à escola, sempre estudei em lugares que tinham uma cobrança muito forte no conteúdo. Estudei no “Laviniense”, quando era nos primeiros anos e, depois, fui para o “Lato Sensu”, que são dois colégios muito puxados. Então, tinha a parte de leitura, que era sempre relacionada com o próprio colégio” (Sujeito F).

De acordo com Foucault (2014), é possível que a descrição de um acontecimento discursivo esclareça o uso de um dado enunciado e não de outro. Por este ângulo, observo a relação que o sujeito faz do termo “cobrança” com a ação das escolas por onde ele estudou. Esta mesma ideia é destacada novamente por meio da expressão “puxados” no momento em que ele menciona os colégios Laviniense e Lato Sensu como instituições de ensino exigentes no que diz respeito ao domínio do conhecimento. Ao que indica, o próprio sujeito reconhece a prática de leitura do sistema de ensino.

Há um traço relevante para ser discutido discursivamente. O enunciado “a parte de leitura que era sempre relacionada com o próprio colégio” caracteriza o tipo de leitura reconhecida pelo sujeito: a legitimidade do sistema de ensino. Por outro lado, verifica-se a identificação com outro tipo de saber: a leitura que o próprio sujeito realiza fora do contexto escolar. Assim, tem-se um conflito de posições que se materializam discursivamente no repetível (a paráfrase) em parêntese com o deslocamento (a polissemia).

O sentido de leitura se manifesta em contraposição a obrigação, a cobrança e o conteúdo relacionado com a própria escola, com a vida, com as demandas profissionais, com o desenvolvimento integral do humano e de suas capacidades. Portanto, a relação contraditória, entre as filiações ideológicas, está no entrecruzamento do reconhecimento do sistema de ensino e do reconhecimento da prática de leitura fora do contexto escolar.

Recorte n.º 17

“Eu li **O Primeiro Amor de Laurinha**, do Pedro Bandeira. Foi o meu primeiro contato, de fato, com a leitura. Na verdade, foi o meu primeiro contato espontâneo. Foi um livro que escolhi. O que é interessante é que, no ensino médio, li o livro **O Alienista**, de Machado de Assis e lembro que odiei. Não gostei nada e, depois, quando fui ler de novo por vontade própria já gostei muito. E hoje sou encantadíssima com esse escritor. Eu já mantinha um hábito por conta própria, por gostar” (Sujeito G).

O sujeito G descreve que, na escola, recebeu estímulos para a leitura como, por exemplo, o livro **O Primeiro Amor de Laurinha**. O fato interessante é que, no primeiro momento, ele classifica essa experiência como primária por acreditar que a liberdade trata da possibilidade de ter escolhido o livro. Com isso, o termo “espontâneo” manifesta a identificação da leitura como uma questão de escolha. No enunciado “o que é interessante é que, no ensino médio, li **O Alienista**, de Machado de Assis e lembro que odiei”, rememora-se a situação vivida durante o ensino médio para exemplificar a discordância da maneira de ler da escola.

O sujeito reconhece o seu contato com a leitura no espaço social da escola, relatando os livros que fizeram parte desse acontecimento. Porém, desloca esse sentido de leitura espontânea, no instante em que menciona as palavras “odiei” e “gostei”, ou

seja, a vontade dos outros *versus* a vontade do sujeito. Em conclusão, o sujeito não se identifica com a maneira de ler do sistema de ensino (obrigação). Ele opta por outra forma de conceber a leitura que diz respeito ao prazer.

Recorte n.º 18

“No ensino médio tinha uma professora que passava livros. Um livro que marcou muito foi a **Divina Comédia**, mas, a gente discutia porque ela não apoiava a minha ideia e queria que eu explicasse os sete infernos da maneira dela. Então, isso foi um “desafio para mim: de querer provar a minha tese. Foi marcante para mim o primeiro ano. Daí, conheci a história de **Os Miseráveis** para provar que eu conhecia a história e também para fazer a redação que ela queria” (Sujeito H).

As lembranças de leitura do ensino médio do sujeito G são marcadas por um conflito nas posições de sujeito-aluno e de sujeito-professor estabelecidas pelas regras de comportamento. O sujeito G apresenta uma resistência diante dos saberes que orientam a tensão entre o docente *versus* o discente, causando uma contraposição com o próprio lugar social e também com o lugar do sujeito-professor. O que ocorre é a negação da proposta da interpretação de texto oferecida através da ajuda do sujeito-docente. É nesse instante que o conflito se materializa por meio da contra-identificação desse sujeito com o sistema de ensino.

A resistência é tomada pelo não reconhecimento da leitura como ação de reprodução das ideias. A memória da condição histórica do ensino tradicional, de transmitir o conhecimento, não é inscrita plenamente. E é nesse ponto que a palavra “desafio” exterioriza o deslocamento de sentido do sujeito G.

Ao final do recorte, o sujeito relata outra situação envolvendo a imposição/dissimulação do sistema de ensino no nível médio, por meio da prática pedagógica do sujeito-professor. A imposição da interpretação do sujeito-docente fez com que o sujeito G lesse **Os Miseráveis** para defender a sua interpretação e, ao mesmo tempo, produzir o texto escrito. Assim, o sujeito estabelece o entrelaçamento da identificação com a relação de força entre professor *versus* aluno, o sistema de ensino

(nível médio), mas também um deslocamento referente à prática pedagógica usada para a compreensão do texto.

Recorte n.º 19

“As aulas de português se reduziam à análise sintática. Eram fragmentos que você ficava destrinchando e procurando pelo objeto direto e indireto. Formei-me em Letras e odeio isso até hoje. Então, não tinha esse estímulo não. Eu fui ter realmente esse contato com uma leitura mais diferenciada, já no ensino médio” (Sujeito I).

O sujeito I é enfático quanto às suas experiências e vivências de leitura na escola. Ao negar o ensino exclusivo do conteúdo de análise sintática, ele está se identificando com outra forma de conduzir a aula de língua portuguesa, especialmente, no que se refere às atividades de leitura.

O estereótipo de que o curso de Letras significa necessariamente à aprendizagem da nomenclatura gramatical, é uma consequência da valorização da ideia de que a disciplina de língua portuguesa trata exclusivamente do ensino da Gramática. A convicção dada pelo sujeito através da palavra “odeio”, é justamente o fator contraditório, visto que o sujeito escolhe estudar Letras, mas, ao mesmo tempo, nega a forma como é conduzida o processo de ensino-aprendizagem do conhecimento linguístico.

A partir da palavra “odeio”, posta ao lado do termo “Letras”, é possível também compreender o sentido de aula de língua portuguesa para este sujeito, já que a sua família o incentivava a aprender de uma maneira diferente daquela proposta pelo ensino superior (recorte n.º 08). Sendo assim, o sujeito I não reconhece que a aula de português seja reduzida somente à nomenclatura gramatical.

O sujeito I também compara a sua experiência de leitura do ensino fundamental com a do ensino médio, e reforça o deslocamento de sentido por meio da expressão “leitura diferenciada”. O sentido de estímulo e desestímulo está atrelado à questão da obrigação *versus* prazer. Para o sujeito, o ensino da nomenclatura gramatical não é uma condição de estímulo à leitura. Portanto, há um deslocamento do objeto de ensino da língua portuguesa, o que gera outro confronto relacionado à categorização do curso de Letras e o reconhecimento da necessidade ler.

Recorte n.º 20

“Sempre tive professor mediador de leitura do primeiro ao quinto ano. O professor tirava um tempo e daí contava uma história para a gente. O professor é quem fazia o sistema de empréstimo (do livro) porque até então não tinha contato com a biblioteca, pois não sabia do que se tratava. Os professores acabavam levando o livro para a sala de aula e pouquíssimos fizeram isso: dois professores é que tinham um contato um pouco maior com os livros” (Sujeito J).

Neste último recorte, o sujeito J descreve uma situação do ensino fundamental ao se reconhecer no lugar de aluno no instante em que ele diz “a gente”. O sujeito-docente era o mediador de leitura porque emprestava os livros da biblioteca, levava-os para a sala de aula e contava as histórias, em outras palavras, facilitava a aproximação dos sujeitos-alunos com o livro. Com isso, pude observar a identificação do sujeito com o discurso pedagógico o qual nomeia o sujeito-professor como o principal responsável pelo processo do ensino-aprendizagem da leitura.

Ao relembrar o acontecimento da sua experiência com a leitura no ensino fundamental, o sujeito assume a posição de aluno, pois afirma que as práticas pedagógicas (a narração de histórias ou a ação de transportar livros para a sala de aula) permitiam o contato com a leitura.

Para o sujeito J, a ação dos sujeitos-professores de proporcionar momentos de leitura e de se colocar como um incentivador, são estímulos para a leitura. O sentido da palavra “contato” é justamente uma referência desse imaginário que se relaciona com a ideia de que os sujeitos-professores são responsáveis pela aprendizagem dos sujeitos-alunos. De acordo com as condições sócio-históricas de leitura, este sujeito reconhece que o professor tem a responsabilidade em aproximar, na sala de aula, o aluno com a leitura. Logo, ele se inscreve na forma-sujeito do discurso pedagógico a partir do incentivo à leitura mediante ao processo de interação entre professor/livro/aluno.

Recorte n.º 21

“De vez em quando, aparecem uns livros que realmente são daqueles que você lê rapidinho [...] Tem a leitura técnica por causa do meu trabalho como professor e a gente acaba lendo muita coisa *on-line* e na nossa área é muito comum” (Sujeito-Professor A).

No recorte n.º 01, o sujeito A responsabiliza os seus pais pela sua aproximação com a leitura através dos gibis. O intuito de reaver esse recorte é em virtude da possibilidade de ter alguma relação com o enunciado descrito no recorte n.º 21. Então, a palavra “rapidinho”, de modo provável, evoca a memória do sujeito A acerca das leituras de gibi como prazer, entretenimento e passatempo. A expressão “leitura técnica” caracteriza a diferença em relação ao sentido empregado na palavra “rapidinho”. Essa distinção se baseia no reconhecimento da necessidade de apreender as informações pertinentes à sua área de pesquisa e de docência.

O lugar assumido por esse sujeito é de professor, mas a posição discursiva também se filia às situações da infância (o grupo social família), misturando-se com a identificação do discurso pedagógico em que o sujeito-professor é o responsável em propiciar as boas leituras. Além disso, tem a identificação com a imprescindibilidade da leitura como prática sociocultural que se organiza e adquire materialidade em decorrência dos avanços tecnológicos da escrita, no caso deste recorte, a *internet*. Assim, há um reconhecimento do discurso pedagógico e um deslocamento do sentido de leitura que consistem na leitura por obrigação e por prazer.

Recorte n.º 22

“A questão de estudo da universidade não é pelo fato de ser da área ou porque a universidade está mandando. É porque eu quero fazer e aprender tal coisa [...] o que me motiva a leitura fora da universidade são os temas que gosto” (Sujeito B).

Neste trecho, as circunstâncias para ler são por causa das leituras acadêmicas e daquelas motivadas pelo gosto pessoal. Considerando os lugares sociais do contexto presente e do passado, observo a contraposição ambígua que repousa entre: reconhecer e negar o sistema de ensino tanto do ensino básico quanto do ensino superior.

O sujeito dá indícios de rejeição, em relação ao seu lugar social de aluno, quando afirma que a sua área de formação (informática) não controla a sua iniciativa de fazer as leituras acadêmicas necessárias ao aprimoramento do seu conhecimento. Quanto ao ato de ler por gosto pessoal, ele explica que é mobilizado por temas de seu interesse e curiosidade. O sujeito B acredita ter controle na produção das suas circunstâncias de leitura. No entanto, isso se caracteriza como falsa autonomia porque o lugar social se evidencia no discurso do sujeito que, neste caso, refere-se ao espaço da escola.

A memória do sujeito é absorvida pelo acontecimento sócio-histórico do sistema de ensino, dando lugar à lembrança coletiva como sujeito-aluno de modo a reproduzir a maneira de ler da escola. Esse apagamento sustenta e articula o discurso do sujeito B por meio da falsa autonomia referente ao desejo e à vontade de ler, caracterizada pela apreensão do conhecimento. O mesmo ocorre com as leituras por gosto pessoal. Elas são o efeito da forma-sujeito midiático porque ele prioriza determinadas temáticas de leitura como, por exemplo, os fatos históricos. Portanto, o discurso evidencia uma identificação com as condições de leitura do sistema de ensino e, de um modo geral, das mídias.

Recorte n.º 23

“Leio muito filosofia e sociologia por causa das disciplinas, artigos que saem pela *internet* e porque gosto de ler jornal para estar inteirado nos assuntos. Eu tenho também a minha esposa, que gosta demais de ler. Então, para mim, é importante que meus filhos me vejam lendo. Gosto de ler para eles e de que eles leiam para mim” (Sujeito C).

No recorte acima, o sujeito-professor C enumera as circunstâncias que o mantém ávido para a leitura como: a condição de ser sujeito-professor, a necessidade de informações e por gostar de ler. Ele se posiciona como sujeito-professor ao dizer que lê bastante para ter informações de filosofia e de sociologia, identificando-se com o sentido de leitura do sistema de ensino.

A necessidade de ler como forma de apreensão do conhecimento e o discurso pedagógico da responsabilidade do sujeito-professor, no processo de ensino-aprendizagem, são condições para o ato da leitura categorizadas pela memória do sujeito C, o que evidencia um reconhecimento com o propósito de leitura estabelecido pelo sistema de ensino.

A palavra “gosto” reflete a forma-sujeito constituída pela relevância da leitura nas suas diversas formas de se organizar e de se estruturar como, por exemplo, os suportes da escrita, sendo o mais recente a *internet*. A expressão “gosto de ler” é colocada como efeito de identificação também da sua esposa, sustentando ainda mais a interpelação ideológica inconsciente da história da leitura relativamente a necessidade de ler.

A posição discursiva do sujeito C é de aluno, mas também, filia-se com a posição de professor. De acordo as experiências e vivências, isto é, as lembranças da infância desse sujeito, as expressões “me vejam lendo” e “gosto de ler para eles” sustentam a identificação com a maneira de ler ensinada pela escola. A posição de professor repercute a necessidade de ler para os seus filhos e que estes leiam para ele como forma de reprodução de um ritual ideológico. Assim, há um reconhecimento da maneira de ler da escola em meio às condições de leitura como prática sócio-histórica.

Recorte n.º 24

“Tem a coisa da escola! As disciplinas e os livros obrigatórios principalmente na disciplina de português. Sou muito curioso para saber as coisas, por exemplo, ler o livro *Zaratustra*, de Nietzsche. Quero entender essa leitura porque dizem que se fores ler sem nenhuma base, entende uma coisa completamente diferente, mas, se tiveres lido os livros dele antes, tu compreendes a coisa certa”
(Sujeito D).

As circunstâncias de leitura para o sujeito D se organizam, no primeiro momento, com o sistema de ensino, ou seja, os livros estabelecidos pelas disciplinas especialmente de língua portuguesa. Dessa forma, a escola é um lugar que propicia a leitura a qual ele significa como obrigatória.

Por outro lado, observo a negação com a leitura definida pelo sistema de ensino. Como dito anteriormente, o sujeito D ressalta a disciplina de português como leitura obrigatória. Os clássicos da literatura fazem parte não só do espaço social da escola, mas, de um modo geral, da sociedade, a fim de corresponder às expectativas, por exemplo, da reprodução cultural e do sistema econômico que fazem produzir a necessidade desse tipo de literatura. Como bem esclarece Orlandi (2011), o sistema de ensino é o reprodutor da legitimidade.

Em meio a esse processo de reprodução da leitura legítima, o sujeito D é capturado, por exemplo, pela mídia e pela divulgação entre os amigos. Há também outra força subjetiva que é do próprio sujeito que remete ao desejo e à curiosidade de ler, neste caso, o livro **Zaratustra**, de Nietzsche. Então, é possível que o sujeito D não perceba que, ao enunciar a curiosidade por esse livro, está assumindo uma posição discursiva do efeito midiático cuja ação é definir os livros e as temáticas que devem ser recebidas pelos sujeitos-leitores.

No enunciado “tu compreendes a coisa certa” está presente o efeito de identificação do sujeito D com o processo de ensino escolar, por exemplo, de ler a coletânea dos livros de um mesmo sujeito-escritor para obter o mérito do status intelectual do conjunto de informações inserido no conteúdo do livro. Logo, o discurso remete à negação do valor da boa leitura pelo sistema de ensino, especialmente, do ensino médio, e, ao mesmo tempo, o reconhecimento com as leituras midiáticas e o modo de ler da escola.

Recorte n.º 25

“Acho que noventa por cento do meu tempo é dedicado ao contexto acadêmico. Porém, quando tem um feriado prolongado ou férias é uma forma de lazer eu ler alguma coisa do meu interesse pessoal. Daí varia: os livros de ficção, livros de séries de TV ou de filmes. Quero ler para entender um pouco mais da história” (Sujeito E).

As circunstâncias de leitura do sujeito E acontecem por causa dos estudos acadêmicos. As leituras sobre os conteúdos clínicos são privilegiadas por este sujeito e ocupa a maior parte do seu tempo. Com isso, é possível dizer que a forma-sujeito se filia com o sistema do ensino superior.

O enunciado “meu interesse pessoal”, por exemplo, remete à regra do desejo de ler, que se constitui com os textos narrativos. São esses tipos de textos que dão condições para a realização dessa leitura espontânea que, provavelmente, ocorre fora do contexto da universidade. O sujeito E também se identifica com a forma-sujeito do efeito midiático por meio da multiplicidade de alternativas de leitura, por exemplo, livros, séries e filmes.

Segundo Bourdieu (2011) e Orlandi (2011), a escola é o lugar da reprodução cultural em que o sistema de ensino é a forma mais dissimulada para transmitir os valores dominantes sob a aparência de neutralidade. Nesse sentido, a busca pela objetividade na interpretação do texto é uma característica do modo de ler estabelecido pela escola. Desse

modo, o sujeito E se inscreve na forma-sujeito das mídias e na maneira de ler da escola no que diz respeito ao modo de interpretar os textos.

Recorte n.º 26

“As questões das obrigações acadêmicas foi uma coisa muito forte e importante tanto no tempo da escola como agora. Depois que vim para a faculdade passar cinco anos no curso de Direito, que é um curso arcado por essa parte de leitura, sempre tive a motivação de ler. Eu não sou um tanto entusiasta da literatura de ficção. Não sou uma pessoa que leu muitos romances, esse tipo de leitura por prazer. Mas gosto muito de ler a imprensa escrita: revistas e jornais. Eventualmente, leio alguma coisa entre jornalismo e literatura propriamente dita, um livro de biografia, um livro que conte e reporte fato histórico importante” (Sujeito F).

O sujeito F concluiu recentemente o curso de Direito e, quando perguntando das circunstâncias de leitura, afirmou que as obrigações acadêmicas e escolares foram de suma relevância. O sentido de leitura é a necessidade, ou seja, a obrigação de ler tanto no “tempo da escola” (ensino básico) quanto no “agora” (ensino superior). É fundamental destacar que as palavras “obrigação” e “motivação” manifestam o reconhecimento do processo de leitura determinado pelo sistema de ensino, ou seja, do ensino básico ao ensino superior.

Nos enunciados “eu não sou um tanto entusiasta da literatura de ficção” ou “uma pessoa que tenha lido muitos romances”, o sujeito, diferentemente do seu pai que lia contos e romances (recorte n.º. 06), não assume tal prática. Contudo, reconhece esses tipos de textos como ficção. Desse modo, a questão colocada é: “o que não é realidade e o que é realidade?”. Possivelmente, para o sujeito F, uma história fictícia não pode ser compreendida como leitura por prazer. Ao contrário, o livro de biografia e o livro de algum fato histórico importante, são leituras prazerosas porque tratam da realidade do mundo. Quanto ao enunciado “a literatura propriamente dita”, o sujeito se refere aos livros clássicos como leitura legítima.

De acordo com Zilberman (2014), o filósofo Agostinho rejeitava os sentimentos gerados pela ficção porque acreditava que o ser humano deveria se comover com as “dores reais”. A partir disso, a regra do desejo de ler desse sujeito é por textos reais e não fictícios. Portanto, o sujeito não reconhece os textos fictícios como leitura prazerosa.

Recorte n.º 27

“Hoje em dia a minha leitura é por hobby, mas, na época da minha faculdade era por obrigação. Eu sou formada em Direito. Era complicado. Tenho uma facilidade grande para ler livros de literatura por prazer. O livro técnico era terrível. Eu sofria bastante. Então, pensando naquela época eu era motivada pelas datas da prova e tinha que ler” (Sujeito G).

As circunstâncias de leitura do sujeito G apresentam uma relação categórica da leitura por obrigação *versus* prazer. O termo “hobby” materializa a posição discursiva do sujeito. A “obrigação” remete à negação com a leitura produzida pelo sistema de ensino (o nível superior) como reprodutor da leitura obrigatória. O “prazer” reporta-se ao tipo de leitura que é diferente daquela praticada na faculdade de Direito. A palavra “facilidade”, por exemplo, manifesta a regra do desejo de ler os livros de literatura

Nas palavras “complicado” e “prazer” tem-se a disjunção dos objetos de identificação reforçando o “jogo de força” entre as formações ideológicas. Segundo Pêcheux (1999), o acontecimento é absorvido na memória, assim, a história da leitura e as experiências e vivências do sujeito E se concentram na materialidade da posição do sujeito.

Em “técnico” e “sofria” são expressões de resistência porque representam o deslocamento de sentido da leitura, tendo como referencial o método de comparação com as suas experiências e vivências da época da faculdade. Dessa maneira, o sujeito desloca o sentido de leitura a partir da negação do modo de ler do sistema de ensino (nível superior) para o reconhecimento da leitura de narrativas (prazer).

Recorte n.º 28

“Quando estava estudando, havia trabalhos para fazer, apresentações, seminários e discussões. O incentivo dos professores era de passar livros para a gente alugar na biblioteca. Às vezes, ia para a biblioteca pública e ficava lá. Olhava os livros. Esses tipos de circunstâncias para passar o tempo” (Sujeito H).

O sujeito H relembra as circunstâncias de leitura do Ensino Médio. As atividades escolares, tais como: as apresentações e os seminários, são as formas em que ele se sentia estimulado a ler. A sua condição para o ato de ler é para apreender o conhecimento.

O incentivo à leitura, para o sujeito H, tem outro sentido, pois, na expressão “passar livros”, há uma negação do estímulo tradicional de leitura, que consiste na ausência da interação entre o professor/livro/alunos, conformando-se apenas com a oferta de livros. Além disso, as atividades citadas pelo sujeito H, aparentemente, também não significam circunstâncias de incentivo à leitura.

O lugar de interpretação da expressão “a gente” remete à posição de aluno porque o sujeito reconhece a autoridade do sujeito-professor em sala de aula. Ao final do recorte, mais uma vez, o sujeito H se reporta ao sentido de incentivo à leitura, que para ele é outro, porque na expressão “passar o tempo”, há um processo de deslocamento de sentido acerca do incentivo à leitura da escola. Portanto, o discurso do sujeito se caracteriza por um entrecruzamento entre o reconhecimento com o modo de ler da escola, e um possível deslocamento de sentido (a palavra incentivo), quanto às práticas escolares de incentivo à leitura.

Recorte n.º 29

“O caos me leva ao isolamento e no isolamento existe a leitura. É um refúgio. A gente está vivendo um período obscuro. Quando está tudo bem não existe razão para a busca de fugas.” (Sujeito I).

Nas circunstâncias de leitura do sujeito I, a regra do funcionamento do desejo é o caos e o isolamento. Há uma identificação com o pensamento do Romantismo da segunda geração. De um modo geral, as características desse movimento literário se referem à evasão da realidade como, por exemplo, o isolamento. E para o sujeito, o sentido de leitura é a fuga.

Na expressão “a gente”, o sujeito afirma que todas as pessoas, inclusive ele, estão “vivendo um período escuro”, permitindo interpretar que os problemas coletivos (as questões sociais, políticas e econômicas) proporcionam uma aproximação com a leitura. No entanto, como a leitura pode ser uma fuga, se há a ideia de coletividade? Então, temos uma contradição em razão do entrecruzamento das posições discursivas do sujeito I. São as posições de escritor e de professor que estabelecem as regras do funcionamento do

desejo de ler. Assim, há uma identificação com a leitura como mecanismo para a expressão das forças subjetivas.

Recorte n.º 30

“Se dependesse de mim, passaria o dia lendo. Leio para me informar, estudar ou simplesmente por prazer. Amo de paixão a literatura. E para a aprendizagem, por exemplo, quando estou estudando algo”
(Sujeito J).

A necessidade de ter conhecimento (“informar” e “estudar”) gerou as circunstâncias de leitura do sujeito J assim como a “paixão” pela literatura. No enunciado “se dependesse de mim”, ele reconhece a legitimidade como condição social para o ato da leitura. A relevância da aprendizagem e a falta de tempo (para ler textos literários) são resultados da valorização do que deve ser privilegiado nos momentos de leitura.

Quando o sujeito J diz “Leio para me informar”, a percepção dele com a leitura é objetiva, pois significa uma forma de apreender os diversos saberes. Contudo, há uma necessidade de estar conveniente às exigências das regras sociais que ordenam a maneira de ler como, por exemplo, ter o domínio do novo acordo ortográfico da língua portuguesa. Com isso, compreende-se que a necessidade da leitura é reforçada pelas instituições sociais, principalmente, pela escola. E este lugar, portanto, evidencia a posição de aluno do sujeito J.

A outra filiação se manifesta por meio da palavra “prazer”, seguida do enunciado: “amo de paixão a literatura”, em que a forma-sujeito remete aos textos literários, o sentido de prazer. A regra do funcionamento do desejo funciona também para o campo da literatura, o que provavelmente seja um fator resultante das mídias, das amizades, entre outros. Logo, o sujeito se identifica com a prática social da leitura e com a ideia da leitura por prazer.

Recorte n.º 31

“Hoje teve um material que eu tinha pegado recentemente e estava meio inseguro se usava ou não e como não achei coisa melhor, usei. A explicação foi a minha avaliação totalmente de repente. Realmente não conhecia aquele site, mas o material “joguei”: vou mostrar para eles! É uma coisa que tento ter muito cuidado. Às vezes a dificuldade é de avaliar qual o material é adequado ou não para a leitura” (Sujeito A).

O sujeito A relatou uma situação de dificuldade em relação à sua rotina como sujeito-professor. O enunciado “não achei coisa melhor” remete à identificação com a necessidade de se integrar à leitura legítima. Dessa maneira, a leitura é vista como obrigação no sentido do que é bom e do que é ruim. Isto é, os textos considerados imprescindíveis para a formação acadêmica do curso de Engenharia da Computação.

As palavras “inseguro” e “joguei” fazem referência ao reconhecimento das leituras de referência da área de Informática, ou seja, o efeito de legitimidade. De uma maneira mais específica, é possível dizer que o sujeito A se identifica com o modo de ler do sistema de ensino no qual busca estar em conformidade com as condições da leitura legítima. Sua experiência e vivência provavelmente se materializam na posição de professor, o que denota a reprodução do modo como aprendeu a ler textos no sistema de ensino escolar.

Nos enunciados “é uma coisa que tento ter muito cuidado” e “o material é adequado ou não para a leitura”, manifestam-se o efeito de legitimidade relacionada ao ato da leitura em sala de aula. A boa leitura é, sobretudo, uma obrigação que precisa se enquadrar aos critérios da escolha de textos. Assim, a cautela e o senso de seletividade caracterizam o perfil do sujeito-professor. O sujeito reconhece a leitura legítima, embora ela seja a dificuldade de leitura.

Recorte n.º 32

“A maior dificuldade para manter o hábito de ler é o tempo. Só gostar de ler não é a única coisa que motiva a pessoa ler, pois ela tem que ter o hábito. A falta de tempo me atrapalhou. Lembro que lia um livro numa semana. Pegava o livro e começava a ler no meio da aula. Estava me atrapalhando no estudo com coisas que não eram da escola” (Sujeito B).

O sujeito B descreve a dificuldade com a leitura enfatizando, primeiramente, a falta de tempo. O sentido da palavra “motivação” vem do reconhecimento com a leitura escolar, além de admitir que o hábito de ler supera a ideia de apenas gostar de leitura.

Bourdieu (2011) enfatiza que toda prática cultural apresenta suas leis. No caso da leitura, cabe à escola reproduzir, através do processo de ensino, as categorizações que sustentam a lógica-disjuntivo sobre o ato de ler. A ideia de hábito está incorporada à imagem do sujeito-leitor voraz de ler uma determinada quantidade de livros. Para o sujeito B, a relação da escola com a leitura se expressa como obrigação, que, por conseguinte, deve se transformar em um hábito.

Os termos “atrapalhou” e “atrapalhando” são materializações discursivas contraditórias, pois ao dizer que a falta de tempo, causada pelas obrigações escolares, dificultou o seu hábito de ler, o sujeito reconhece que este hábito prejudicou os seus estudos. As posições de aluno e de leitor estão em conflito. O sujeito ora se posiciona porque reconhece a leitura legítima da escola, ora se identifica com a leitura estimulada pela família, pela mídia, pelos amigos, entre outros. Portanto, o sujeito B reconhece a leitura como obrigatória no âmbito escolar. Quanto à leitura por prazer, é ela que influencia no seu hábito de ler. Neste caso, trata-se das leituras adquiridas fora do contexto escolar.

Recorte n.º 33

“Para estimular (a leitura), sinto a falta de um acompanhamento muito forte por parte da família. Percebo isso nos meus alunos. Aqui na Fundação Nokia, por exemplo, temos um diferencial porque os meninos já têm certo hábito de leitura. Então, isso facilita muito para a vida deles. Mas em outras instituições onde já trabalhei e trabalho, encontra-se uma dificuldade muito grande” (Sujeito C).

A maior dificuldade para o sujeito C, é a falta de incentivo à leitura aos sujeitos-alunos por parte da família. Na palavra “forte”, o sujeito reconhece a relação leitura/escola/família como algo imprescindível para o processo de incentivo à leitura.

Na história da leitura, Zilberman (2008) explica que o fortalecimento do processo econômico capitalista impulsionou a produção tecnológica da escrita, tornando-a uma prática social que garantiria a apreensão de saberes, além de possibilitar a ascensão social na vida do sujeito. Nesse sentido, é possível compreender a interpretação do sujeito C quanto à necessidade de engajar a família no processo de incentivo à leitura, com o intuito de promover mais sujeitos-leitores, por exemplo, para a compra de livros.

A partir da ação do sujeito C de comparar as instituições de ensino, nas quais leciona, destaca-se a palavra “hábito”. Esse termo aparece como elemento preponderante diante da comparação. A partir da ação do sujeito C de comparar as instituições de ensino, nas quais leciona, destaca-se a palavra “hábito”. Esse termo aparece como elemento preponderante diante da comparação. Novamente tem-se a ideia de Bourdieu (2011) da correlação do nível de instrução com a quantidade de leituras. Desse modo, o sujeito C aparece na posição de professor dando ênfase à leitura como necessidade social, por exemplo, quando se faz uma previsão do que o sujeito lê por meio do seu nível de formação (o ensino fundamental, o ensino médio, o ensino superior e a pós-graduação; ou ainda, o mercado de trabalho).

A leitura também é significada como uma obrigação da família porque o sujeito-aluno precisa se enquadrar no modo de ler da escola. O sentido de dificuldade se relaciona com o fato de o sujeito-aluno não se encaixar no padrão pré-estabelecido, ou seja, pelas regras da maneira de ler da escola. Como exemplo, tem-se o poder das leituras clássicas de sobrepor as leituras desprovidas de legitimidade. A regra do funcionamento do desejo consiste no hábito da leitura. Logo, o sujeito reconhece a necessidade do ato da leitura como regra social pautada no que é considerado legítimo.

Recorte n.º 34

“Sobra pouco tempo para fazer outras coisas pessoais como, por exemplo, ler. Ainda não consegui comprar *online* **Guerra e Paz**. Só tem no Mercado Livre e o frete é um absurdo. Você vai à Saraiva atrás de **Guerra e Paz** que deveria ter e não tem. Aqui tem biblioteca. Tem bastante livro. Só sinto falta de alguns livros porque, mesmo que tenha bastante, é pouco” (Sujeito D).

O sujeito D estabelece o ato de ler como uma ação pessoal. Além disso, descreve uma situação em que precisava comprar pela *internet* o livro **Guerra e Paz**, mas não obteve sucesso. No final de sua fala, afirma que a biblioteca da escola não abrange todo e qualquer tipo de livro como forma de se referir ao fato de não haver os livros de sua preferência.

Na expressão “coisas pessoais”, o sentido de leitura está relacionado com o poder de escolha, isto é, ler aquilo que se deseja. Contudo, há uma contraposição do sujeito quanto ao sistema de ensino, pois compara a leitura que faz fora da escola com os livros disponíveis na biblioteca, alegando que eles não são suficientes.

Nos enunciados “aqui tem biblioteca” e “tem bastante livro”, o sujeito D busca enfatizar o significado de biblioteca para contrapor à sua constatação de que esse lugar não dá conta do seu gosto pessoal. É possível dizer que esse sujeito reconhece a leitura legítima, quando afirma que o livro escolhido por ele deveria estar disponível tanto na loja virtual quanto na biblioteca da escola. Além do mais, reflete a respeito da posição discursiva do sujeito como um receptor da leitura oferecida pelas mídias e amigos.

As experiências e vivências da infância, por exemplo, afetam o sujeito D no modo de significar a leitura. A simples escolha de um livro é, provavelmente, uma falsa autonomia do sujeito, pois sem se dar conta da interpelação ideológica, ele acredita que a sua escolha é exclusivamente subjetiva e sem interferências. Assim, o sujeito se identifica com a leitura intermediada pela mídia e pelas relações interpessoais.

Recorte n.º 35

“Em razão ao acesso de livros não sou nem muito de ir em livrarias. Nós (cidade de Manaus) não temos uma grande variedade (livraria). Eu comprava *online* os livros. Então, você encontra muita coisa na *internet* e é uma coisa fácil. Não precisa sair de casa. Você compra e chega à tua casa” (Sujeito E).

Para que o recorte acima seja compreendido, foi perguntado ao sujeito quais foram as dificuldades (as resistências, os silenciamento, o apagamento de sentido e da razão) enfrentadas para manter o hábito da leitura. Assim sendo, a regularidade das dificuldades observadas se refere, principalmente, à resistência com a forma social de estabelecer o acesso à leitura e o apagamento da razão, ou seja, de questionar o que produz a necessidade de realizar determinada leitura.

O sujeito E faz referência ao livro e também ao fato de não ter o hábito de frequentar as livrarias. Para ilustrar, no início do recorte ele diz que “em razão ao acesso de livros não sou nem muito de ir em livrarias”. Na palavra “livraria”, o sujeito atribui o sentido de acessibilidade à leitura o que evidencia um reconhecimento de que, por conta das condições de uma memória sócio-histórica, esse lugar é a maneira de se manter próximo da leitura. Além disso, significa dizer que ele também reconhece o livro impresso como objeto crucial para a realização da leitura. No enunciado “não temos uma grande variedade”, o sujeito faz menção ao tipo de leitura que ele gosta de fazer. Ou seja, há um efeito de legitimidade que afeta esse sujeito.

A *internet* tem o sentido de ser uma “coisa fácil”, o que sustenta a ideia da possibilidade de uma força social (a necessidade de ler), política (a forma de venda e de compra) e subjetiva (o que o outro ler e o que eu desejo ler) agir sobre a tomada de posição do sujeito E. Logo, a identificação do sujeito se entrecruza com o processo de identificação da forma-sujeito midiática, possivelmente, contrapondo-se ao tipo de leitura do sistema de ensino.

Recorte n.º 36

“Acredito que o acesso ao livro tenha ficado muito menos forte por causa da questão da *internet* em que é possível ter muito material de leitura, principalmente, os livros mais antigos. Na época da faculdade, ficava lendo mais coisas relacionadas ao curso. Isso dificultava e impedia que eu lesse outras coisas que também são do meu interesse pessoal. Leituras de lazer e de diversão ficavam realmente com o tempo comprometido por causa da carga horária de estudos” (Sujeito F).

No recorte acima, o sujeito F afirma que o livro impresso foi prejudicado por conta da *internet* (nova forma de venda e compra), o que significa o reconhecimento com a ideia do livro impresso como principal objeto para a realização da leitura. A articulação entre as palavras “principalmente” e “antigos” refletem a identificação com a legitimidade das leituras clássicas.

O sujeito F estabelece uma divisão quanto ao significado de leitura como obrigação ou lazer. As palavras “impedia” e “dificultava” fazem referência às leituras do sistema de ensino. O enunciado “meu interesse pessoal”, diz respeito a uma leitura diferente daquela por obrigação, isto é, as leituras que não correspondem ao parâmetro da legitimidade do sistema de ensino. As palavras “lazer” e “diversão” refletem o sentido de leitura por prazer e, por conseguinte, estabelece uma contraposição às leituras da graduação.

Portanto, o não reconhecimento das leituras do curso de graduação causa o deslocamento do sentido de leitura por prazer como interesse pessoal. A formação escolhida pelo sujeito não lhe dá o prazer de ler, mas de obrigação. Esse prazer é destituído da noção de trabalho, de dificuldade e de cultivo, disciplina, escolha e esforço.

Recorte n.º 37

“Acho que a dificuldade em leitura é o preço dos livros físicos. Então, se for considerar uma média de cinco a seis livros por mês e colocar uma média de quarenta reais dá uns quatrocentos reais por mês. É complicado! Só que hoje em dia, a gente tem outros mecanismos de leitura e recorro muito a eles: os livros virtuais, os digitais” (Sujeito G).

A dificuldade de leitura do sujeito G é em relação ao preço do livro. Diante dessa afirmação, há o reconhecimento da leitura à ideia de o livro impresso ser o objeto exclusivo para o ato de ler. Na palavra “complicado”, o sujeito dá espaço, possivelmente, para um deslocamento no sentido do ato da leitura, quando ele se refere às outras maneiras de realizar a leitura. O sujeito define o que é bom e acessível (virtuais e digitais) e o que é ruim (o preço dos livros físicos) para o ato de ler.

De acordo com Bourdieu (2011), é interessante colocar em evidência quais são as condições responsáveis por produzir a necessidade de leitura. Sendo assim, para o sujeito G, ter um livro significa possuir capital para adquiri-lo, quer dizer, o poder de compra. Além disso, é provável que o nível de instrução se estabeleça no modo de ler, pois a maneira como se impõe positivamente os valores como, por exemplo, a ideia do mérito escolar (ter o diploma), sustenta o perfil do gosto e da preferência dos sujeitos-leitores por determinado tipo de leitura.

No entanto, a leitura é renovada por novas condições estabelecidas em relação à posse do livro. A aquisição de livros com outros formatos e acessibilidade facilitam a expansão e a prática do ato de ler. Em suma, o sujeito se identifica com as novas tecnologias (tabletes, computadores e celulares) que cada vez mais se intensificaram e, com isso, proporcionaram o progresso da escrita por meio de alternativas da exposição do texto (o virtual e o digital).

Recorte n.º 38

“Encontrar livro é muito difícil. Às vezes é muito acima do valor e quando o valor é baixo a editora corta algumas coisas do livro. Não é a mesma história do autor original. A gente fica meio desmotivado. A gente procura ler e pede pela *internet*. Sempre procuro ficar lendo um livro para ver se chega logo o outro para não perder esse hábito de leitura” (Sujeito H).

O sujeito H declara que a maior dificuldade de leitura é de encontrar um livro original. O enunciado “não é a mesma história do autor original” remete à legitimidade, por exemplo, aos clássicos da literatura considerados como boa leitura. Então, a questão não é somente ler, mas também do que se está lendo (o que é bom e o que é ruim).

No enunciado “a gente fica meio desmotivado” na palavra “a gente”, o sujeito se reconhece como leitor (prestígio social). Quanto ao termo “desmotivado”, o sentido de motivação estabelece uma relação com a leitura de prestígio, pois o estímulo consiste no acesso aos livros originais. Sobre isso, Bourdieu (2011) esclarece que o sujeito diz mais sobre o que lê do que ele, preferencialmente, gostaria de ler. Esta situação tem relação com o efeito de legitimidade. Nesse sentido, a leitura do sujeito H tem correlação com o efeito de legitimidade ao invés das leituras que faz ou que gostaria de fazer.

Em se tratando da palavra “hábito”, ela evidencia uma identificação com a leitura da escola. O pensamento da leitura como obrigação (“para não perder esse hábito de leitura”) reflete a posição de aluno e do prestígio social internacional para quem tem o hábito de ler. Assim, o sujeito H reconhece a leitura legítima e as condições sociais que dizem respeito à imagem social do sujeito-leitor.

Recorte n.º 39

“Quando fui morar no interior não tinha rádio nem TV. Somente o livro. Vim a Manaus recém formado, desempregado e com os pais sem condições de comprar livros. Na faculdade tive essa mesma dificuldade. Por isso, busquei sebos. O principal obstáculo é a busca por alternativas. A gente vê que tem vários lugares do país buscando baratear o livro para criar sensibilidade e tentar estabelecer relações com os leitores” (Sujeito I).

Segundo o sujeito I, as suas dificuldades com a leitura eram por conta da pouca acessibilidade de material para o ato de ler. Os únicos meios de comunicação disponíveis, no interior do estado do Amazonas, eram o rádio e a televisão. O livro foi a opção em meio às condições nas quais se encontrava. Os enunciados “recém formado”, “desempregado” e “os pais sem condições de comprar livro” manifestam o reconhecimento com as características que categorizam o perfil de quem não tem o poder de compra, significando a leitura como prestígio social e intelectual.

O sujeito é condicionado a buscar outras maneiras de se apropriar do livro por causa da necessidade de leitura. Apesar da condição social do sujeito I, ele entende que há alternativas para adquirir o livro impresso: os sebos. Partindo desta informação do sujeito, observo que há uma reprodução de sentidos em relação às condições que efetivam um sujeito como leitor. Como bem diz Bourdieu (2011), o nível de instrução sobrepõe o nível social e isso é a regra do funcionamento do desejo. Tal regra valoriza o grau de formação para se distinguir daqueles que não são instruídos. Isto é mais importante do que a condição socioeconômica.

Outra materialidade discursiva presente no material do enunciado, diz respeito ao reconhecimento da interação entre autor e leitor como forma de incentivar a leitura. O sujeito I se inscreve na posição de escritor materializada nas expressões “a gente” e “criar sensibilidade”. Desse modo, o sujeito I reconhece que a leitura é imprescindível para alcançar o mérito da competência e da instrução o que, possivelmente, justifica a sua posição de escritor.

Recorte n.º 40

“Acredito o que dificulta é a falta de tempo. Estabelecer prioridades para o que deve ser lido e de ter mais livros que eu possa ler. Compro compulsivamente. Então, tenho um grande número de livros para atualizar. Porque ter preguiça de ler, essas coisas, não tenho” (Sujeito J).

Ao se reportar em relação às dificuldades de leitura, o sujeito J relatou que o tempo é o fator limitante para manter o hábito de leitura. No enunciado “estabelecer prioridades para o que deve ser lido”, a palavra “prioridade” se refere à leitura como obrigação. O ponto de conflito é o estabelecimento do que precisa ser lido.

A principal dificuldade consiste em ler uma determinada quantidade de livros. A partir deste fato, retoma-se à ideia do nível de instrução que diz respeito à necessidade de estar entre os sujeitos competentes e instruídos, diferenciando-se dos outros por meio da leitura. O perfil do sujeito-leitor ideal exige fazer uma determinada quantidade de leituras. Nessa lógica, a regra do funcionamento do desejo é o hábito de ler o que explica a compulsão do sujeito J por acumular livros.

Na expressão “porque ter preguiça de ler, essas coisas, não tenho”, o sujeito dispõe de uma falsa autonomia no que diz respeito à vontade de ler. Sua subjetividade é afetada por uma condição sócio-histórica da leitura, além do sistema de ensino que estabelece a necessidade de ler. Portanto, o sujeito J se identifica com o perfil de leitor ideal estabelecido pelo sistema de ensino.

Recorte n.º 41

“Acredito que pelo fato de gostar de leitura e de tê-la durante a minha vida toda, hoje, sou isso (ser professor) por causa disso (gosto pela leitura). Tem muita gente que tem essas transformações (ascensão social) por causa do acúmulo de várias leituras [...] Portanto, ela transforma isso na nossa vida” (Sujeito A).

Neste trecho, o sujeito A afirma que a leitura foi a responsável por transformar a sua vida. Para exemplificar, cito a expressão “gostar de leitura” a qual ele destaca como a condição que efetivou, de fato, uma transformação na sua vida. Reconhecer a leitura na qualidade de ação, que resulta na mudança de vida do sujeito-leitor, significa dizer que se trata de uma identificação com a memória coletiva relacionada à crença de que saber ler e escrever são meios de alcançar uma ascensão social, diferenciando-se daqueles sujeitos que não possuem essas habilidades.

A consolidação sócio-histórica da leitura como prática social se reproduz na vida do sujeito, o que implica a necessidade de ler para estar inserido na sociedade assim como para obter saberes. No enunciado “sou isso por causa disso”, os termos “isso” e “disso” se referem, respectivamente, à posição de sujeito-professor e da leitura como prestígio social. Para o sujeito A, aquele que lê tem a sua vida transformada. Na palavra “gente”, entendo que há uma identificação com a coletividade de sujeito-leitor sustentada, implicitamente, através das vantagens sociais e intelectuais proporcionadas pelo ato da leitura.

É possível dizer que o enunciado “o acúmulo de várias leituras” se reporta à ideia do hábito de ler do sistema de ensino, já que a ação de se aglomerar várias leituras, por exemplo, permite a expansão do conhecimento, o desenvolvimento dos aspectos linguísticos e também o poder de compra. A palavra “nossa”, por outro lado, retoma a identificação do sujeito-leitor por meio da permanência da interpretação dominante acerca do poder de transformação da leitura. Portanto, há uma identificação com a leitura como ação capaz de realizar mudanças na vida de um sujeito e se inscreve também com o sistema de ensino (o hábito de ler).

Recorte n.º 42

“Por causa do meu hábito de ler [...] tenho ideias sobre vários assuntos, por exemplo, uma pessoa vem conversar comigo sobre um assunto X, geralmente, sei alguma coisa. Às vezes, não uma coisa muito específica, mas, quando acontece isso vou atrás (do assunto) para poder entender o que a pessoa disse e se realmente é verdade ou não. Portanto, isso me ajudou a formar um pensamento crítico sobre vários assuntos” (Sujeito B).

O fato de ter lido textos com temáticas variadas, fez com que o sujeito B tivesse um pensamento crítico. Ao lado dessa afirmação, coloco o pensamento de Orlandi (2015) relativo à absorção da memória por um acontecimento sócio-histórico de maneira inconsciente pelo sujeito. O sujeito B reconhece o modo de ler da escola ao destacar o “hábito de ler” como condição crucial para o desenvolvimento de várias ideias.

O sistema de ensino transmite as técnicas e os objetos de leitura que, ao lado do sistema capitalista, afeta o sujeito para a necessidade de ter a posse de um livro. Assim, é imprescindível, para o sujeito B, apropriar-se dos saberes, o que implica na reprodução de uma prática sócio-histórica. Essa memória é absorvida pelo sujeito que, reconhece a ideia da relevância em se adquirir conhecimento como mérito da escola, se posiciona como aluno.

O perfil de sujeito-leitor do sistema de ensino é reproduzido, no momento em que o sujeito B diz ter “ideias sobre vários assuntos” por efeito da frequência do ato da leitura. A necessidade de deter o conhecimento acerca de vários assuntos irá, seguramente, manifestar o teor dos assuntos. Para exemplificar, cito os conteúdos programáticos de concursos públicos e dos exames de vestibular. As expressões “pensamento crítico” e

“vários assuntos” refletem a identificação do sujeito com o sistema de ensino. Ainda que a falsa autonomia prevaleça no discurso do sujeito B (“vou atrás do assunto”), ele se filia ao sistema da escola.

Recorte n.º 43

“A psicologia vai dizer para não deixar que os outros causem emoções em você, pois tem o domínio de si. E a filosofia é isso. As leituras dos filósofos me ensinam e foram muito importantes. Alguns livros fantásticos foram importantes nesse processo todo. Alguns nomes de filósofos: o próprio Nietzsche, o Sartre e o Heidegger com sua filosofia da existência naquele tempo. São coisas que foram me ajudando a enfrentar e entender melhor o próprio eu e me ajudou a entender o outro” (Sujeito C).

A transformação que a leitura causou na vida do sujeito C foi em razão ao pensamento filosófico. As palavras “psicologia” e “filosofia” são os reflexos da identificação do sujeito com o conhecimento científico, em especial, o saber da filosofia com o propósito de compreender o mundo, de saber lidar com a própria vida. O fato de mencionar alguns sujeitos-filósofos renomados pela Ciência da Filosofia - (Nietzsche, Sartre e Heidegger) – permite-me compreender que se trata de um processo de reprodução da percepção imaginária desses estudiosos, afim de apreender certos saberes. A regra do funcionamento do desejo está no pensamento da filosofia e na procura do autocontrole.

As palavras “enfrentar” e “entender” remetem à valorização do outro, enquanto a questão do “eu” é vista como uma necessidade de suportar e encarar a si. Nessa percepção, predomina um “jogo de força” entre a interiorização e a exteriorização do ser humano, caracterizando provavelmente um tipo de discurso filosófico e também religioso. O sentido de transformação da leitura se refere ao desejo de o sujeito ajudar a si, tendo como comportamento social a tolerância com o outro. Assim, o sujeito C se inscreve na consciência filosófica.

Recorte n.º 44

“Sou uma nova pessoa e me sinto diferente daquela, quando entrei aqui, e isso faz parte da construção do que a gente é. Acho que Nietzsche me moldou completamente, pois o que nós aprendemos desde a infância sobre as coisas e a vida, ele desconstrói. Minha visão do que é o mundo mudou completamente: do que são as pessoas, do que é o pensamento e do que é a razão. A gente expande o repertório e não se deixa ser enganado tão facilmente” (Sujeito D).

O sujeito D reconhece o poder de transformação da leitura a partir das leituras filosóficas de Nietzsche. No enunciado “sou uma nova pessoa”, o ato de ler significa renovação e mudança mental. Mas o sujeito também se identifica com os saberes escolares, no instante em que ele afirma os benefícios do ato da leitura como apreensão do conhecimento e do pensamento crítico.

Mais adiante, o sujeito coloca o conhecimento científico da filosofia na qualidade de ser o responsável por ter desconstruído os seus saberes apreendidos na infância. A interpretação dominante, que o influencia, consiste na leitura de Nietzsche. As palavras “aprendemos” e “desconstrói” têm em consideração a concepção filosófica, o que implica a quebra da regra do funcionamento do desejo, quando comparado com a forma-sujeito do sistema de ensino.

O uso dos termos “nós” e “gente”, apesar de estarem relativos à ideia de coletividade, apresentam efeitos de sentido diferentes (formal e informal). Assim sendo, é possível dizer que o termo “nós” expõe a condição do ser humano em ser orientado a acreditar nos saberes já estabelecidos. É dessa maneira que o sujeito D se inscreve na ideia de transformação da leitura pelo viés filosófico. Quanto ao termo “gente”, expressa-se o reconhecimento com o perfil ideal de leitor e seus efeitos. Por exemplo, a circunstância de se destacar em relação aos outros.

A saber, a ideia que correlaciono ao termo “gente”, explicitada no parágrafo anterior, é ressaltada nos seguintes enunciados: “expande o repertório” e “não se deixa ser enganado”. Neles são manifestados os benefícios (o conhecimento e o pensamento crítico) proporcionados pelo hábito de ler. Portanto, o sujeito se identifica com a leitura filosófica de Nietzsche, o que pode vir a ser uma influência das mídias, de amigos, das aulas de filosofia, de professores, entre outros.

Recorte n.º 45

“Passei a ser mais segura sobre o que gosto e o que sinto. Até de identificar as pessoas que tenham o mesmo gosto que o meu. Além disso, é uma forma de relaxar, de sair desse estresse do dia-a-dia e dessa confusão na cabeça. Vejo assim: para conversar, conseguir levar um debate ou uma discussão. Quando você tem o hábito de ler, você consegue falar com qualquer pessoa, ajudando a sua vida social. É uma transformação total, pois te faz pensar e refletir” (Sujeito E).

No que corresponde a transformação na vida do sujeito E, por conta da ação de ler, a palavra “segura” significa ser coerente pela razão de ler textos em conformidade com o seu gosto pessoal. Além do mais, o sujeito atribuiu à leitura o sentido de relaxamento, ou melhor, de prazer.

O sujeito E contextualiza as situações relevantes que fazem menção do ato de ler. No enunciado “conseguir levar um debate ou uma discussão”, ele faz alusão aos benefícios que o nível de instrução proporciona na sua vida social. Na expressão “o hábito de ler”, destaco novamente a filiação desse sujeito com o nível de instrução, visto que nos enunciados “consegue falar com qualquer pessoa” ou “ajudando a sua vida social”, ele descreve os efeitos sociais que a leitura proporciona a um dado sujeito.

Os termos “pensar” e “refletir” fazem referência à ideia do pensamento crítico, já que, para o sujeito E, o hábito de ler está além da necessidade de incluir a leitura no cotidiano. Vejo que há uma memória sócio-histórica que, ao afetá-lo, condiciona a sua forma de significar o ato da leitura, o que permite a reprodução da formação ideológica relativo a imprescindibilidade de ler. Logo, o sujeito reconhece a inevitabilidade do ato de ler e suas implicações como, por exemplo, a ascensão tanto social quanto intelectual do sujeito.

Recorte n.º 46

“Uma das maiores transformações que tive foi, primeiramente, o bom desenvolvimento da habilidade de leitura. Quando você começa a ler muito novo, obviamente, ali, o teu cérebro está na melhor época de desenvolver as habilidades cognitivas. Então, se você desenvolve uma boa leitura, quando criança, a tua vida futura será muito mais fácil. Outra transformação que posso citar é de que, com o livro, você tem contato com novas ideias e essas acabam mudando o seu modo de pensar e de enxergar o mundo” (Sujeito F).

A perspectiva cognitiva foi um fator essencial para o desenvolvimento da habilidade de ler do sujeito F. Diante disso, talvez esse sujeito desfrute do reconhecimento com o processo de ensino-aprendizagem do sistema de ensino e, também, com as regras sociais em relação à criança ter que frequentar uma escola para adquirir conhecimentos e costumes necessários à sua inserção no meio social.

Nos enunciados “desenvolve uma boa leitura quando criança” e “tua vida futura será mais fácil”, percebo que o significado de leitura, para o sujeito F, é reproduzido pela ideia do que é legítimo. A expressão “boa leitura” se refere ao efeito de legitimidade a partir do discurso pedagógico que, conforme Orlandi (2011), funciona a partir das convenções estabelecidas pela escola representando o modo de ler adequado.

A necessidade de leitura, por meio da posse do livro, garante o saber e o pensamento crítico. As palavras “pensar” e “enxergar” refletem a inscrição do sujeito com o pensamento crítico, apreendido por causa do hábito de leitura. Assim, o sujeito F reconhece a maneira de ler estabelecida socialmente para se adquirir o conhecimento.

Recorte n.º 47

“Ela (a leitura) foi importante para a obtenção de muitos conhecimentos para estimular e enxergar a realidade de uma maneira distinta, sempre procurando entender os acontecimentos e buscando entender as opiniões diferentes sobre o mesmo tema. E (a leitura) me influenciou na escolha do curso de Direito porque envolve muito essa questão da leitura, da interpretação, do debate, da discussão e dos argumentos” (Sujeito G).

A leitura favoreceu a apreensão dos saberes necessários para a formação educacional do sujeito G. Dessa maneira, o sentido de transformação da leitura consiste na importância de obter o conhecimento. Para esclarecer tal constatação, resalto as palavras “estimular” e “enxergar” que, supostamente, fazem alusão ao desempenho efetivo do pensamento crítico nas múltiplas situações sociais.

De acordo com Pêcheux (1995), o processo discursivo se inscreve em uma relação ideológica. A título de exemplo, comparo a situação descrita pelo sujeito G com o contexto sócio-histórico da idade média em que o processo de leitura era realizado a partir do uso de textos religiosos, a fim de que os princípios da igreja fossem apreendidos pelo sujeito. Sob tal enfoque, o processo de leitura estabelecido pelo sistema de ensino também tem um objetivo: fazer com que as leituras tidas como legítimas sejam capturadas pelo sujeito aluno-leitor.

As ações de buscar entender os acontecimentos e as opiniões diferentes de um mesmo tema, revelam a posição de aluno. Cito como exemplo, a ação de produzir uma redação para explicar a formação ideológica a qual o sujeito G se filia que, nesta situação, é com o sistema de ensino. Tal posição deriva da necessidade de ler com a finalidade de adquirir as competências e habilidades, principalmente, em relação à escrita, além de se apropriar das técnicas de interpretar, debater, discutir e de argumentar. Logo, o sujeito reconhece o sistema de ensino da escola por intermédio das atividades estabelecidas no processo de leitura.

Recorte n.º 48

“Ela (a leitura) teve muita participação no meu modo de escrever e falar. Foi uma transformação. Vejo muita gente que concluiu (o ensino médio) e não sabe se expressar nem dialogar. Acredito que a leitura faz a gente escrever, falar e dialogar melhor. Quando eu fiquei em segundo lugar no concurso sobre a água, da redação dos correios, não sabia que era algo importante” (Sujeito H).

A identificação do sujeito H com o sistema de ensino se materializa na ocasião em que ele enumera as habilidades da escrita e da fala. A transformação que a leitura provocou nesse sujeito, concentra-se na aquisição do domínio dos mecanismos da fala e da escrita. Nesse entendimento, compreendo que as condições sócio-históricas do ensino

da leitura, tais como: as leituras feitas em voz alta e a necessidade de saber fazer uso da escrita para se relacionar com os outros sujeitos, são absorvidas na memória do sujeito H. Assim sendo, o sujeito julga que os benefícios da leitura se resumem na habilidade de ler e de falar bem.

A palavra “gente” faz referência àqueles que não reproduzem as regras do modo de ler do sistema de ensino. Por não admitir o fato de um sujeito não saber se expressar ou dialogar, mesmo tendo um nível de instrução, ele reforça a sua respectiva filiação ideológica: de saber se expressar com coerência tanto na fala quanto na escrita. Essas exigências são para dar conta do mercado de trabalho e do perfil de sujeito-aluno ideal, representados pelos estabelecimentos de ensino.

Através das colocações das palavras “escrever”, “falar” e “dialogar” se estabelece a interpretação dominante, que é a do sistema de ensino. Entre a questão do falar e do dialogar, o sujeito H parece significar distintamente os dois termos. Neste caso, o termo “falar” estabelece relação com a ideia de saber se expressar oralmente. O “dialogar” possivelmente se refere às atividades de leitura que exigem um nível maior de participação do sujeito-aluno, ou ainda, pode se relacionar à ideia de ter o domínio de determinados assuntos. Portanto, o sujeito se identifica com sistema de ensino, ressaltando a necessidade de desenvolver habilidades na escrita e na fala, categorizando-as como transformações de leitura.

Recorte n.º 49

“É uma salvação e uma condenação ao mesmo tempo. A leitura traz essa carga de responsabilidade de estar vendo algo que não está certo. Daí você acaba se tornando um agente de transformação. Quando você tem leitura, você acaba influenciando, agregando e juntando pessoas” (Sujeito I).

No relato do sujeito I há um conflito que implica a filiação de formações ideológicas, quanto à necessidade de se fazer leitura. Contudo, essa utilidade de leitura é diferente daquela nomeada e ensinada pela escola. As palavras “salvação” e “condenação” são as formas de significar do sujeito a respeito do poder de transformação da leitura.

Bourdieu (2011) explica que o livro como objeto de leitura tem um poder simbólico de agir sobre as estruturas mentais e a partir delas atuar nas estruturas sociais. Conforme essa percepção, o significado da palavra “salvar” se associa à ideia de que a leitura propicia a capacidade para influenciar, agregar e reunir pessoas. O sentido para “condenação” é relativo à carga de responsabilidade do sujeito-leitor em agir diante de situações que mostram, por exemplo, uma quebra com os valores humanos (sociais, culturais, entre outros). O enunciado “estar vendo algo que não está certo”, reporta-se ao pensamento crítico, ou seja, a visão diferenciada (o status intelectual).

O enunciado “agente de transformação” manifesta a forma de o sujeito I compreender a transformação da leitura como responsabilidade social e, ao mesmo tempo, com o modo de ler do sistema de ensino, no momento em que reconhece o amadurecimento intelectual mediante ao ato da leitura. Desse modo, a zona de conflito dessas filiações ideológicas evidencia o processo de identificação do sistema do sujeito I com o sistema de ensino, mas também, um deslocamento do sentido de leitura quanto à ideia de responsabilidade social.

Recorte n.º 50

“Venho de uma família muito humilde. E por meio da leitura conheci esse mundo de possibilidades e oportunidades. Fiz uma graduação e fui a primeira da minha família a ter um ensino superior. Segui a área de educação. Continuo uma entusiasta da leitura por conta disso. Indico livro para todo mundo. Sou voluntária em projeto de leitura por acreditar nessa transformação que a leitura pode proporcionar” (Sujeito J).

As transformações da leitura do sujeito J, fazem alusão às vantagens sociais do ato de ler. Primeiramente, há um reconhecimento com a condição socioeconômica como fator limitante para a formação leitora. Entretanto, as palavras “possibilidades” e “oportunidades” expressam a regra do funcionamento do desejo: a ascensão social e a intelectual.

No enunciado “fiz uma graduação e fui a primeira da família”, constatei o rompimento com a crença de que o poder socioeconômico é o aspecto suficiente para permitir o acesso à leitura. O deslocamento entre a condição socioeconômica (estar em uma família humilde) para a ocupação acadêmica (graduação), pressupõe que a

necessidade de ter acesso à leitura é produzida por uma memória sócio-histórica, isto é, o sujeito se identifica com os valores dominantes do ato de ler. Assim, o prestígio social se destaca em decorrência da valorização do nível de instrução.

O contexto sócio-histórico do processo da leitura é marcado pela ênfase dada aos textos literários a partir do ensino da língua portuguesa, tendo em conta o objetivo de estabelecer o ensino-aprendizagem da escrita. A ideia de promover a leitura na área da educação, manifesta o reconhecimento do sujeito com a memória desse processo histórico do ensino da língua portuguesa.

A identificação com a necessidade de ler coloca o sujeito J nas posições de: aluno, professor e leitor. No entanto, a posição predominante é a do leitor voraz porque no enunciado “sou voluntária em projeto de leitura por acreditar nessa transformação que a leitura pode proporcionar”, o sujeito é afetado pela ideia do mérito acadêmico (o diploma). Dessa forma, o sujeito reconhece o nível de instrução como elemento imprescindível para obter os benefícios (o social e o intelectual) proporcionados pela leitura.

Ao analisar os enunciados dos recortes discursivos, constatei que o discurso se faz entre a paráfrase e a polissemia. Tal constatação foi possível em virtude do processo de descrição-interpretação, que possibilita conhecer os processos de significação a partir da análise simultânea do contexto imediato e do contexto amplo. Em consequência disso, vejo a necessidade de prolongar os meus gestos de interpretação de modo a expor algumas regularidades discursivas observadas durante as análises. Portanto, no próximo capítulo, faço uma reflexão ao que os sujeitos-leitores dizem de suas avaliações com a leitura, a fim de explicitar, em uma visão macro, a presença do sócio-histórico nos dizeres dos sujeitos-entrevistados.

CAPÍTULO III – O que os sujeitos-leitores dizem de suas leituras?

Dentre as principais regularidades discursivas observadas na análise dos enunciados dos sujeitos-leitores entrevistados, a seguir, proponho as possíveis correlações entre o discurso pedagógico (a transmissão do saber), a família como base para o incentivo à leitura, a influência das mídias e o efeito de legitimação (controle da interpretação correta) se contrapondo com a ideia de leitura por prazer e por obrigação.

Formação Discursiva	Enunciado
A influência da família e a escola	“Então, digo que meu pai foi a minha maior influência com relação à leitura. Desde pequenininho, minha família sempre comprava bastante gibi e, também, tinha outros familiares que tinham gibis”.
A influência das mídias	“Acho que noventa por cento do meu tempo é dedicado ao contexto acadêmico. Porém, quando tem um feriado prolongado ou férias é uma forma de lazer eu ler alguma coisa do meu interesse pessoal. Daí varia: os livros de ficção, livros de séries de TV ou de filmes. Quero ler para entender um pouco mais da história”.
O discurso pedagógico	“Sempre tive professor mediador de leitura do primeiro ao quinto ano. O professor tirava um tempo e daí contava uma história para a gente. O professor é quem fazia o sistema de empréstimo (do livro) porque até então não tinha contato com a biblioteca, pois não sabia do que se tratava. Os professores acabavam levando o livro para a sala de aula e pouquíssimos fizeram isso”.
O efeito de legitimação	“Tem a coisa da escola! As disciplinas e os livros obrigatórios principalmente na disciplina de português. Sou muito curioso para saber as coisas, por exemplo, ler o livro Zaratustra , de Nietzsche. Quero entender essa leitura porque dizem que se fores ler sem nenhuma base, entende uma coisa completamente diferente, mas, se tiveres lido os livros dele antes, tu compreendes a coisa certa”.

O efeito de legitimação	“Tem a coisa da escola! As disciplinas e os livros obrigatórios principalmente na disciplina de português. Sou muito curioso para saber as coisas, por exemplo, ler o livro Zaratustra , de Nietzsche. Quero entender essa leitura porque dizem que se fores ler sem nenhuma base, entende uma coisa completamente diferente, mas, se tiveres lido os livros dele antes, tu compreendes a coisa certa”.
A leitura por prazer	“Eu li O Primeiro Amor de Laurinha , do Pedro Bandeira. Foi o meu primeiro contato, de fato, com a leitura. Na verdade, foi o meu primeiro contato espontâneo. Foi um livro que escolhi. O que é interessante é que, no ensino médio, li o livro O Alienista , de Machado de Assis e lembro que odiei. Não gostei nada e, depois, quando fui ler de novo por vontade própria já gostei muito. E hoje sou encantadíssima com esse escritor”.
A leitura por obrigação	“Acredito que o acesso ao livro tenha ficado muito menos forte por causa da questão da <i>internet</i> em que é possível ter muito material de leitura, principalmente, os livros mais antigos. Na época da faculdade, ficava lendo mais coisas relacionadas ao curso. Isso dificultava e impedia que eu lesse outras coisas que também são do meu interesse pessoal. Leituras de lazer e de diversão ficavam realmente com o tempo comprometido por causa da carga horária de estudos”.

Quadro 7: Regularidades Discursivas

Fonte: *Corpus* das Entrevistas

No primeiro capítulo, o conceito de leitura é tratado como um conjunto de ações: deliberativa (Por que fazer? / Posso fazer?), volitiva (expectativas/experiências) e avaliativa (a experiência individual) que dão lugar as interpretações do sujeito de modo a construir os sentidos do texto. Embora o discurso pedagógico estabeleça um determinado conhecimento como ideal a ser alcançado, as condições sócio-históricas e ideológicas também afetam o processo da leitura.

Segundo Manguel (2004, p.361), o sujeito-leitor reconhece o seu ideal de pensamento no objeto da leitura, porque “[...] lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos [...]. Em outras palavras, significa que a leitura é instruída por um conjunto de informações pré-estabelecidas e, por isso, encontra-se precedida à existência do sujeito. As palavras “somos” e “estamos” manifestam o reconhecimento a respeito da necessidade da leitura na vida do sujeito.

Bourdieu (2011) determina a relação entre o sujeito-leitor e o sujeito-autor como “pressuposto inconsciente”, pois, conforme a identificação dos sujeitos com os saberes necessários, há uma (re) inscrição dos acontecimentos sócio-históricos na memória. Então, a partir disso, é previsto que esses sujeitos signifiquem a leitura como se fosse um processo hereditário ou particular no sentido de ser uma questão de habilidade e de talento.

Associando as ideias dos autores, expostas nos dois últimos parágrafos, com as análises do capítulo II, pude constatar que: a convivência com os livros, a leitura como valorização da dignidade humana, a necessidade de ter o conhecimento, o discurso pedagógico, o objeto de leitura legítimo, a forma-sujeito midiática e a leitura por prazer *versus* obrigação, são algumas das principais regras do funcionamento do desejo e do não desejo dos sujeitos-leitores entrevistados. Além do mais, as principais regularidades das motivações e das coerções para o hábito de ler partem da sociedade, mas, principalmente, da escola e da família.

Destaco novamente a percepção discursiva materialista que não vê o sistema e a estrutura da língua como uma autonomia fechada, já que a estabilidade lógica dos saberes estabelecidos envolve a equivocidade a qual assinala a existência do real da língua, da história e do inconsciente. Esse *corpus*, como objeto de posição identitária discursiva, demonstrou de que maneira os sujeitos-leitores são afetados sincronicamente por determinadas formações discursivas e por reconstituir as relações de sentido além do seu alcance consciente.

Dentre as formações discursivas manifestadas nos dizeres dos sujeitos-leitores, cito a leitura na infância em conjunto com a família a qual é afetada pelas condições sócio-históricas. Assim sendo, entendo que a necessidade subjetiva de leitura tem um fundamento social e histórico. A obrigatoriedade do ato de ler aparece como algo imprescindível para a ampliação dos saberes. Então, as modalidades da escrita e da oralidade são o canal desses saberes, sendo adquiridos na escola. Dessa maneira, a família reproduz alguns aspectos do sistema de ensino com vista, de modo particular, a leitura de

certos textos (gibis, literatura infanto-juvenil, ficção, jornais, revistas, entre outros) convencionados por instituições sociais.

De modo geral, o processo da educação reconstitui práticas pedagógicas de contextos históricos diferentes e, assim, encaminha ao sujeito a forma como ele deve se apropriar de um determinado saber. Em face a essa situação, posso afirmar que a relação social do sujeito parte não só de ações pré-construídas, mas também de dizeres estabilizados. É provável que os pais desses sujeitos são afetados pela rememoração sócio-histórica do ensino de leitura. Isto significa que eles reproduzem, para os seus filhos, as convenções pedagógicas que coordenam o processo do ato de ler. Isso vale também para os leitores que declararam não ter recebido nenhum tipo de estímulo à leitura por partes dos pais.

Ainda se tratando da força sócio-histórica que age no processo de reprodução da necessidade da leitura, convém lembrar a ideia de visão dominante de Foucault (1994). Segundo o autor, a criança é entendida como um ser imaturo que precisa, inquestionavelmente, desenvolver-se intelectualmente para atender aos saberes morais e sociais, com a finalidade de se tornar apta às necessidades sociais. Seguindo o pensamento de Foucault, a função social nomeada para a escola, por exemplo, é a de que o sujeito deva aprender a falar e a escrever. Nesse intervalo do progresso intelectual, a escola seleciona e reproduz o que deve ser lido sob a alegação de estabelecer o que é importante para a formação do sujeito-criança, moldando no que ela se tornará.

A concepção de que a criança esteja isolada do mundo social beneficia a visão dominante que, por sua vez, reconstitui o funcionamento da leitura com práticas conservadoras. Com efeito, a escola produz estratégias pedagógicas reprodutoras desses valores dominantes. Logo, trata-se de um modelo de ensino-aprendizagem que se constitui de fatores sócio-históricos.

Convém destacar o “jogo de força” entre o contexto familiar e o escolar. Cito a reconstituição da relação de sentidos acerca da definição de leitura por prazer ou por obrigação. Verifiquei que o conflito é manifestado pela alternância das posições discursivas do sujeito. Ora ele atribui à leitura o sentido de obrigação, quando se identifica com a posição de aluno, ora reconstitui esse sentido, no instante em que a sua posição não reconhece o lugar social da escola como prática de leitura vinculada ao prazer.

No que tange ao “jogo de força”, Bourdieu (2011) reforça a ideia de que o leitor, quando perguntado de suas leituras, procura responder se baseando no reconhecimento da leitura legítima tornando, assim, suspeitas as suas declarações. Além do mais, os

sujeitos-leitores, interpelados, garantem estar mobilizados pelo prazer de ler, justificado, por exemplo, por escolher um livro.

Outra questão importante, segundo Bourdieu (2011), é de que a escola, enquanto representação social contemporânea do acesso à leitura, produz um efeito de erradicação das experiências e vivências de leitura do sujeito fora do contexto escolar. Portanto, o incentivo dado pela família, pelas mídias, pelos amigos, entre outros; são possivelmente, suprimidos em decorrência da reprodução do modo de ler do sistema de ensino através da definição do que é bom ou do que é ruim para o ato da leitura. Entretanto, há resquícios das experiências e vivências dos sujeitos-leitores que se manifestam sob a forma de comparação, de contradições e de possíveis deslocamentos, permitindo a mobilidade das filiações sócio-históricas e ideológicas a respeito da leitura promovida pela escola. É por meio da forma-sujeito que o efeito da legitimidade, que corresponde à leitura, dá a impressão de normalidade. Nas relações sociais da família e da escola, desdobram-se os limites do que é permitido fazer e saber, gerando, inconscientemente, a absorção da necessidade de ler.

No que diz respeito às dificuldades para ler, os sujeitos-leitores encontram-se afetados pela ideia dominante da divinização do livro impresso pela indústria cultural. Bourdieu (2011) enfatiza que relacionar a prática da leitura apenas com os aspectos sociais, não permite chegar à razão do que produz a necessidade do sujeito em obter o livro. De acordo com o autor, o livro é simbolicamente o objeto de apreciação e o seu valor é propagado por intelectuais, que fazem do livro o “[...] poder de agir sobre as estruturas mentais e, através da estrutura mental, sobre as estruturas sociais [...]” (BOURDIEU, 2011, p. 243).

Ainda sobre as dificuldades de leitura dos sujeitos-entrevistados, é interessante frisar que alguns deles manifestaram uma outra forma de reconhecer a necessidade do ato de ler. Para exemplificar, menciono aqueles sujeitos que não se sentiram dignos da imagem de leitor ideal pelo fato de: não irem às livrarias, por não lerem a temática de ficção ou de literatura erudita, de não terem tempo suficiente para ler uma determinada quantidade de textos ou pela falta de condições financeiras com o intuito de comprar os livros.

Em contrapartida com as dificuldades de leitura, estão os benefícios causados por ela. Em conformidade com os sujeitos-entrevistados, as mudanças advindas do ato de ler abrangem os aspectos sociais e mentais como, por exemplo, a ascensão social no desenvolvimento das habilidades dos mecanismos da fala e da escrita e no

autoconhecimento (a subjetividade). Desse modo, eles são interpelados por uma filiação ideológica que reproduz, por meio de uma dada situação de comunicação, a manutenção do pensamento dominante.

Então, a produção do saber é uma divisão de posição de classe caracterizada entre quem está capacitado para produzir o saber relativo ao trabalho manual ou intelectual. Esse saber é construído a partir do desejo de transformar ou reconstituir o funcionamento social, neste caso, da apropriação do ato de ler. Por isso ele não é neutro porque as mudanças aspiradas por um determinado grupo social constituem e estabelecem o seu modo de pensar. Dessa maneira, a classe dominante aplica o conjunto de ações que serão significadas, pelos sujeitos, como absolutas e universais.

Em síntese, os sujeitos entrevistados são afetados pelas condições de leitura do sistema de ensino. A título de exemplo, há as leituras da literatura clássica que são adaptadas para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa com o intuito de promover o bom desempenho (o sucesso individual) dos sujeitos-alunos nas avaliações escolares, nos exames oficiais e em vestibulares, fazendo com que vejam a leitura por um determinado viés.

Nesse sentido, Perrotti (2011) afirma que a escola ainda continua alfabetizando sem promover uma formação de leitores. Como prova disso, ele garante que há sujeitos-universitários com boa pontuação em exames de universidades renomadas, mas que não possuem um vínculo de estreita harmonia com a literatura. Trata-se do “confinamento cultural” que se reflete nas formações discursivas dos sujeitos-leitores entrevistados. Já Louis (2010), por sua vez, esclarece que o texto literário não deve ser demasiadamente escolarizado, pois ele deve dialogar com a subjetividade.

Entretanto há sujeitos-leitores que mencionaram uma estreita relação com os textos literários fundamentada na subjetividade, o que não significa dizer que há ausência dos resquícios do sistema de ensino. Para Foucambert (1994), a lógica da escola consiste na filosofia do sucesso individual. O mérito escolar é o que estabelece as duas culturas antagônicas: a legítima e a não legítima. E os sujeitos-entrevistados participam dessa dinâmica. Eles se mobilizam pela crença do mérito escolar, misturada às memórias advindas do incentivo à leitura recebido ao longo de sua jornada da formação educacional.

Bourdieu (2011) focaliza a imposição da “boa leitura” como a razão de o sujeito-leitor se apropriar do texto. É sobre esse aspecto que recai a leitura obrigatória: na necessidade de produzir o hábito de ler no sujeito-aluno. Assim, as leituras por obrigações profissionais, acadêmicas e escolares são, na grande maioria, as circunstâncias para o ato

de ler dos sujeitos entrevistados. Embora eles reconheçam que a leitura movida por obrigação é essencial, pois “[...] Toda forma de linguagem expressa uma informação que, devidamente apreendida e avaliada, pode se prestar a ser um fator de aprimoramento intelectual e de convivência social [...]” (TINOCO, 2014, p. 88).

No primeiro momento, explicitarei que as regularidades discursivas observadas nos dizeres dos sujeitos-leitores, inscrevem-se nas formações ideológicas que materializam a prática de leitura do sistema de ensino. Além disto, com base nos meus gestos de interpretação, é possível dizer que os discursos desses sujeitos também têm conexão com a filiação histórica (memória) dos preceitos filosóficos de que a razão acoberta o prazer.

Deste modo, Zilberman (2014) diz que a discussão da relação da leitura com o prazer e a obrigação desencadeia a necessidade de se refletir em que medida o prazer da leitura, por meio da linguagem, torna favorável a aquisição do conhecimento. É evidente que o pragmatismo do prazer (a espontaneidade) e a obrigação (o necessário para obter o saber) limitam uma avaliação profunda de uma possível eficácia da leitura, na qualidade de prazer, como forma de ascensão intelectual.

O acobertamento das formações ideológicas dominantes se projeta no sistema de ensino, dando à escola o status social de reproduzir os interesses superiores como legítimos e, conseqüentemente, como ideais a serem alcançados pelos sujeitos. A interpretação de Zilberman (2014, p. 260) no que concerne ao prazer, com base no posicionamento de Platão, é de que ele “[...]desvaloriza a experiência fruidora; e não atribui ao tema uma relevância capaz de colocá-la no patamar das questões centrais de seu pensamento [...]”. Diante desta colocação, penso que é possível dizer que há uma certa resistência em relação à ideia de que o prazer possa conduzir o sujeito ao alcance do saber.

Vejo que o pensamento de Platão é semelhante ao modo de pensar do sistema de ensino, em razão de o sujeito aluno-leitor ter que proceder, no ato da leitura, um pensamento crítico, que ao meu ver se trata do saber dominante. Então, vejo que a ideia filosófica de Platão, de que o prazer limita o saber, inscreve-se na formação ideológica do sistema de ensino.

Em contrapartida ao pensamento de Platão, a doutrina filosófica hedonista, do grego *hedoné* (prazer), defende a supremacia do prazer como forma de melhorar a vida do sujeito na qualidade de efeito terapêutico para a dor do ser humano. Nessa direção, é possível dizer que as formações discursivas dos sujeitos-leitores se inscrevem na

formação ideológica hedonista causando uma resistência (uma luta ideológica) com aquilo que é tido como “boa leitura” pelo sistema de ensino.

Sabe-se que não são poucas as reclamações de professores, alunos, pedagogos e dos pais, quanto às dificuldades de leitura no que diz respeito ao incentivo e ao gosto pelo ato de ler. Todavia, percebi que a resistências de alguns sujeitos-leitores não significam o desinteresse pelo ato de ler. Na realidade, elas manifestam o desejo de estarem efetivamente usufruindo de suas experiências e vivências não escolares com o seu desenvolvimento dentro do espaço de ensino.

Creio que seja importante pôr em evidência, como bem esclarece Zilberman (2014), o pensamento do filósofo Aristóteles que estabelece a poesia como um aspecto do prazer, e enfatiza o poder que ela pode reproduzir. Nessa perspectiva, há dois tipos de conhecimento que advém do sujeito-produtor e do sujeito-destinatário. O conceito do primeiro sujeito, associa-se à capacidade de provocar a representação imitativa. E o segundo, refere-se à identificação entre imitante e imitado.

Seguindo essa lógica, os prazeres, assim como a razão, possuem um papel educativo de pôr o sujeito-destinatário em contato com o sofrimento e com o prazer vivenciados pelos personagens, mas que são experimentados pelo sujeito a partir da identificação com a representação imitativa, gerando, assim, reações ora indesejáveis, ora desejáveis. É dessa forma que a poesia e o prazer se desenvolvem a partir do caráter educativo: colocando o sujeito-destinatário em uma oscilação sentimental para possibilitar o seu desenvolvimento emocional.

Barthes (1987) afirma que a leitura por prazer acontece com a presença de rupturas. Esta ruptura se refere, sobretudo, com a transmissão de poder (imposição) das formações ideológicas dominantes que abrangem o sistema de ensino. As formações discursivas, que circulam nos discursos dos sujeitos-leitores, evidenciam o modo de ler do sistema de ensino e se filiam com a historicidade do ensino da leitura, além das doutrinas filosóficas que trazem um “jogo de força” entre o prazer e a razão

Para finalizar, acrescento à ideia de Barthes, o raciocínio de Orlandi (1996) de que é preciso refletir as histórias de leitura do leitor e do texto porque é uma forma de romper com o prestígio da razão e, sobretudo, com o reducionismo pedagógico, social e linguístico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta experiência científica, sinto a necessidade de afirmar que o trabalho em si não traz uma conclusão no sentido de dar respostas completas e fechadas. A questão da pesquisa (“como os sujeitos-leitores, afetados, avaliam as suas histórias com a leitura?”) dá lugar a um modo específico de refletir a leitura. Diante das posições dos sujeitos-leitores, as regularidades das formações discursivas me permitiram observar certos aspectos do processo da leitura que estão além da estrutura linguística e da questão pedagógica e social. Logo, a hipótese levantada (ver a Introdução) oportuniza a discussão para (re) pensar **os sentidos e as motivações de leitura**.

Neste momento, pairam lembranças das minhas experiências e vivências da época da graduação em Letras, dos projetos elaborados de incentivo à leitura, das insônias provocadas por causa do imediatismo pedagógico, dos cursos de formação de professores e do discurso pedagógico; entre outros, que se encontram, neste instante, desestruturadas por conta da experiência do Mestrado e, principalmente, das leituras da análise de discurso materialista. Concluo que essa perspectiva discursiva me proporcionou reflexões ainda mais profundas. Além disto, promoveu mudanças relevantes na minha estrutura mental como, por exemplo, a ação de questionar tantos os sentidos e as circunstâncias que me orientam para o ato da leitura quanto às práticas pedagógicas convencionais do ensino da leitura.

A teoria e a metodologia da ADM em conjunto com o procedimento da história oral temática, atenderam às expectativas no que se refere aos objetivos da pesquisa. Os objetivos das etapas metodológicas foram alcançados, tais como: a efetivação da entrevista e a constituição do *corpus* para analisar as regularidades discursivas.

Constatei que entre os entrevistados, a ideia de legitimidade se refere aos textos diferentes daqueles nomeados pela escola. O que leva a pensar que o sistema de ensino causa a divisão de referência da leitura, tendo como consequência o reflexo dessa situação nas dificuldades para estabelecer a formação leitora dos sujeitos. Logo, a família e a escola são os principais espaços para a reprodução da necessidade de ler.

Com as análises, pude constatar a escola como o centro de transmissão de poder, produzindo o efeito da legitimidade que é definido por uma crença cultural da valorização da leitura na vida do sujeito. Essas reflexões não trouxeram respostas, como acontece na

resolução de um cálculo de matemática, mas, sobretudo, traz a possibilidade de se pensar a consolidação da leitura na escola, partir do lugar do sujeito-professor.

Chego a pensar que a “crise da leitura” é uma fantasia sustentada pelo imaginário do sistema escolar. Há sujeitos-alunos que praticam o ato de ler, mas não leem o objeto de prestígio intelectual. Concluo que há uma disputa de sentido por meio da instauração de uma objetividade que, estrategicamente, estabelece o significado de leitura, repercutindo em saberes pré-construídos dos modos de ler. Talvez estivesse sendo movida pelo senso comum para formar o grupo de sujeitos-leitores, ou ainda, por nomear como critérios as melhores colocações consoante aos exames oficiais, os processos seletivos de vestibular além dos projetos de incentivo à leitura. No entanto, ao meu ver, para os pesquisadores é nítido perceber os explícitos e os implícitos que contornam as práticas pedagógicas e sociais que envolvem a leitura. Já o sujeito-professor, na maioria das vezes, não está atento a esse tipo de observação, por ocupar uma carga horária exaustiva, com o tempo mínimo para se dar conta ao menos de uma constatação acerca do que está fazendo em sala de aula e do que precisa ser feito.

Ao encerrar a pesquisa, compactuo com o pensamento de Orlandi (1996) a respeito da leitura não se enquadrar somente numa questão linguística, pedagógica e social. Em paralelo com esse pensamento, acrescento o que Bourdieu enfatiza a respeito do aspecto mental, quando se trata de discutir a prática cultural de leitura. Compreendo que a exterioridade dessa mentalidade na perspectiva discursiva materialista, configura-se no processo da reprodução e transformação, dando lugar à manifestação da historicidade que, por meio da linguagem, regula os sentidos das relações de poder em uma dada formação social. Por este motivo, comprometo-me em dizer que a função social, desta pesquisa, pode ser atribuída à inclusão das condições sócio-históricas e ideológicas no processo de formação da leitura.

Investigar e analisar os deslocamentos, as transformações e os entraves para a conquista do hábito de leitura, dão ensejo à compreensão do complexo funcionamento discursivo dos sentidos e das motivações de um determinado grupo de sujeitos-leitores. Portanto, estabeleço aqui a sugestão de um trabalho centralizado no funcionamento discursivo do grupo de sujeitos-leitores, da cidade de Manaus, que não se reconhecem nem se identificam com a necessidade de ler.

REFERÊNCIAS

AIUB, Tânia Jurema. **Condições de Produção de um discurso sobre o sujeito na educação à distância**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso**: reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-31.

FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor**: Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Tradução de Lucia P. Cherem & Suzete P. Bornatto. Curitiba: UFPR, 2008.

_____. **A leitura em questão**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.

HALBWACHS, Maurice. **Memória Coletiva**. Tradução de Laurente Léon Schaffter 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1968.

LACAN, Jacques. **O seminário livro 6**: o desejo e a sua interpretação. Tradução Claudia Beliner. Rio de Janeiro: Zahar, 2016. p. 314-328.

_____. LOIS, Lena. **Teoria e Prática da Formação do Leitor**: leitura e literatura na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KLEIMAN, Ângela. **Texto & Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 16. ed. Campinas: Pontes, 2016.

_____. **Oficina de Leitura**: Teoria & Prática. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore V; ELIAS, Vanda M. **Ler & Compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MANGUEL, Alberto. **Uma História da Leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MARTINS DE SOUZA, Luiz Carlos. **CARTAS PARA QUEM?** O funcionamento discursivo da “falta” no filme Central do Brasil. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MEIHY, José Carlos; HOLANDA, Fabíola. **História Oral**: como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____, José Carlos. **Manual de História Oral**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

ORLANDI, Enni P. **Análise do Discurso**: princípios e acontecimentos. São Paulo: Pontes, 2015.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 6. ed. Campinas: Pontes, 2011

_____. **Discurso e texto**. São Paulo: Pontes, 2001.

_____. **Discurso & Leitura**. 3. ed. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1996.

_____. **A História do Sujeito-Leitor**: uma questão para a leitura. Porto Alegre: Letras de Hoje, 1986. p. 45-48.

PAVEAU, Marie-Anne. **Os Pré-discursos**: sentido, memória, cognição. Tradução Greciely Costa e Débora Massmann. Pontes Editoras: Campinas, 2013.

PÊCHEUX, Michael. **Papel da Memória**. Tradução José Horta Nunes. In: ACHARD, Pierre et al. Pontes: Campinas, 1999. p. 49-56.

_____. **Semântica & Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Piacelli Orlandi. 2. ed. Unicamp: Campinas, 1995.

_____. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Piacelli Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes, 1990.

PERROTTI, Edmir. **O conceito de “confinamento cultural”.** Disponível em: <<http://entrevistasbrasil.blogspot.com.br/2011/09/edmir-perrotti.html>>. Acesso em: 12 de junho de 2017.

_____. **Bons leitores, bons escritores.** Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2095/bons-leitores-bons-escretores>. Acesso em: 12 de junho de 2017.

_____. **Biblioteca não é depósito de livros.** Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/941/edmir-perrotti-biblioteca-nao-e-deposito-de-livros>. Acesso em: 12 de junho de 2017.

POSSENTI, Sírio. In: **Texto ou Discurso?** Notas sobre língua, texto e discurso, São Paulo, 2012. p. 237-254.

_____. Existe a Leitura Errada. **Presença Pedagógica**, São Paulo, n.4, p. 5-18, jul/ago, 2001. Entrevista concedida a Marildes Marinho.

PROUST, Marcel. **Sobre a Leitura.** Tradução de Carlos Vogt. 3.ed. Campinas: Pontes, 2001.

SÁNCHEZ, Miguel; PÉREZ, J. Ricardo; PARDO, Javier. **Leitura na sala de aula:** como ajudar os professores a formar bons leitores. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Redação & Leitura:** Guia para o Ensino. São Paulo: Cengage, 2013.

TINOCO, Robson Coelho. **Práticas de Leitura Produtiva:** textos e contextos (sociedade, ensino e arte na contemporaneidade). Brasília: UNB, 2014.

VANIER, Alain. **Lacan.** Tradução de Nícia Adan Bonatti. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura no Brasil**: sua história e suas instituições. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/index.htm>>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2016.

_____. Ler: **obrigação, necessidade ou prazer**. Revista Via Atlântica, São Paulo, N. 26, 257-272, Dez/2014

Anexo - A

Roteiro de Entrevista
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

**1- Dados de Identificação do Entrevistado**

Nome:
Idade:
Escolaridade:

2- Perguntas

<ul style="list-style-type: none"> ● Conte-me sobre sua infância no contato com a leitura detalhando suas preferências, fatos considerados marcantes, família, escola, amigos, entre outros.
<ul style="list-style-type: none"> ● Em que circunstâncias você se sente motivado a ler?
<ul style="list-style-type: none"> ● Quais as dificuldades que você enfrenta para manter e estimular o hábito de leitura?
<ul style="list-style-type: none"> ● Descreva, brevemente, o seu comportamento, ações e participação nas aulas de leitura?
<ul style="list-style-type: none"> ● Em algum momento foi motivado a falar sobre suas ideias após a leitura de um texto? Conte como isso aconteceu.
<ul style="list-style-type: none"> ● A leitura provocou alguma transformação na sua vida? Quais foram?
<ul style="list-style-type: none"> ● O que você sugere para um professor desenvolver o hábito de leitura de seus alunos?

ANEXO - B

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 1.935.314

Outros	carta_resposta.pdf	30/01/2017 17:58:13	Kellen Chris Maduro Couto	Aceito
Recurso do Parecer	recurso.pdf	18/07/2016 23:20:49		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	recurso_anexado.pdf	18/07/2016 23:20:28	Kellen Chris Maduro Couto	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_593481.pdf	01/06/2016 00:26:01		Aceito
Outros	orientador.pdf	01/06/2016 00:24:59	Kellen Chris Maduro Couto	Aceito
Outros	NOKIA.pdf	01/06/2016 00:23:35	Kellen Chris Maduro Couto	Aceito
Outros	UFAM.pdf	01/06/2016 00:22:56	Kellen Chris Maduro Couto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	01/06/2016 00:21:06	Kellen Chris Maduro Couto	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	01/06/2016 00:19:35	Kellen Chris Maduro Couto	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	01/06/2016 00:02:14	Kellen Chris Maduro Couto	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

BRASILIA, 22 de Fevereiro de 2017

Assinado por:
Jorge Alves de Almeida Venancio
(Coordenador)

Endereço: SEPN 510 NORTE, BLOCO A 3º ANDAR, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.750-521
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3315-5878 **E-mail:** conep@saude.gov.br

ANEXO - C

Entrevista Semiestruturada

IDENTIFICAÇÃO	
Sujeito A Profissão: professor Escolaridade: ensino superior.	
PERGUNTAS	RESPOSTAS
1-Conte-me sobre a sua infância no contato com a leitura detalhando suas preferências, fatos considerados marcantes, família, escola, amigos, entre outros.	<p>“Eu sempre tive muito contato com a leitura. Meu pai sempre gostou muito de ler. Então, digo que meu pai foi a minha maior influência com relação à leitura. Desde pequenininho minha família sempre comprava bastante gibi para mim. Também havia outros familiares que tinham gibis. Com isso, acabava lendo. Eu tinha uma coleção muito grande. Quando fui ficando um pouco mais velho, acho que com 13 ou 14 anos, meu pai começou a me dar livros mesmo. Coisa bem infanto-juvenil como os livros de Júlio Verne. Lembro muito da Ilha do Tesouro. Esse é um dos primeiros que li e nunca esqueci. Quando fui ficando mais velho, acho que já com uns 16 anos, meu pai começou a me dar o gênero de romance com volumes completos. Um dos que li, faz muitos anos, foi o Shogun esse eu nunca esqueço. Marcou-me muito porque a história me envolveu. Eram dois volumes que davam umas 1.500 páginas. No instante que vi, pensei “será que vou gostar disso?”, pois, era acostumado a ler infanto-juvenil que, normalmente, são aqueles livros mais leves. Confesso que nos últimos anos, já não tenho um livro de cabeceira como tinha antigamente. Mas ultimamente tenho lido outras coisas. Na escola sempre tinha aqueles livros que chamam hoje de paradidáticos. Naquela época não sei nem como chamavam, mas todo mundo tinha que ler Machado de Assis. A gente lia meio que por obrigação porque depois tinha uma avaliação para preencher aquelas fichas de leitura. Alguns deles até gostei de ler. Lembro-me do Cortiço. E pensando bem, não sei por causa da idade, lê aquilo foi meio chocante porque sendo mais velho, você entende muito melhor. Não sei o porquê a escola passou aqueles livros. Acho que a gente era da 5ª série. Eu era bem menino. Talvez tivesse alguma versão adaptada para aquela série daquela época. Eu já tinha o</p>

	gosto de leitura por causa de casa, da família. A escola complementou com outras literaturas”.
2-Em que circunstâncias você se sente motivado a ler?	“Eu continuo lendo e muito. Diminuiu, um pouco, de ter aquele livro de cabeceira, até porque chego em casa cansado. Não consigo ler, pois já durmo. Mas tento algumas vezes praticar o ato de ler porque às vezes aparecem uns livros e penso “É esse aqui!”. É daqueles que você ler rapidinho. Tem a leitura técnica por causa do meu trabalho como professor. Por isso acabo lendo muito. Por causa da internet, a gente acaba lendo textos online a livro. Na nossa área isso é muito comum. Então, o livro é apenas uma referência da questão técnica. Por exemplo, o livro tal é referente para o curso. Não leio todo o livro. Leio alguns trechos. Às vezes é para se atualizar, principalmente, quando sai uma edição nova. Os livros de computação têm essa característica: com poucos anos, em dois ou três anos, eles já ficam desatualizados. Assim, os autores têm de ficar lançando edições atualizadas. Também leio para saber o que tem de bom e de novo, mas nunca tenho a necessidade de ler um livro inteiro. É bem diferente as coisas que leio em casa. É por diversão e vontade mesmo de ler. O que leio, aqui, é praticamente online”.
3-Quais as dificuldades que você enfrenta para manter e estimular o hábito de leitura?	“Para mim não seria uma dificuldade porque, depois que você explicou que a leitura não é só a leitura de pegar o livro e ler, a internet realmente me ajuda nesse aspecto na minha área. A gente encontra muito material de qualidade variada, e isso é, inclusive, uma outra coisa que chamo a atenção dos alunos: quando eles vão ler um material online, tem que saber de onde é, quem é o autor e o ano da publicação. Já teve caso de os alunos terem problema na prova porque estavam estudando um dado material. Notei que muita gente tinha errado uma determinada questão. Daí eles disseram “A gente estudou a partir da apostila tal...” perguntei “Que apostila é essa?”. Mostraram-me o material online, e constatei que tinha erro no texto. Então, a dificuldade é ter a noção do que é de qualidade e do que não é. Tenho esse cuidado porque, pois, tenho que recomendar texto online para os alunos. Geralmente, eles veem um material e já saem lendo. Não tem um senso crítico. Às vezes brinco com eles e digo “Vocês estão lendo um trabalho que é de um aluno do segundo período de uma faculdade. E o cara tirou nota dois no trabalho, e vocês escolheram esse

	<p>material como se fosse uma referência”. Tem que se ter muito cuidado com isso. Hoje, por exemplo, peguei um material e estava meio inseguro se usava ou não, mas como não achei coisa melhor, fiz uma minha avaliação de momento. Olhei aquilo e não conhecia o site. Então, pensei “Vou mostrar para eles e se quiserem, depois, se aprofundar, tudo bem”. É uma coisa que tento realmente ter muito cuidado. A dificuldade é em avaliar o material. Se ele é adequado ou não para a leitura. Também percebo que os alunos têm essa dificuldade”.</p>
<p>4-Descreva, brevemente, o seu comportamento, ações e participação nas aulas de leitura?</p>	<p>“Sempre falo para eles o seguinte: tem o livro tal e vocês vão achar todos os conceitos, mas têm que criar o próprio entendimento do assunto. Tento, na aula, fazer isto: instigá-los a criarem o seu entendimento porque na nossa área, quase todos os assuntos são técnicos. Além disso, tenho o cuidado de fazer a relação do que eles estão vendo na sala de aula com aquilo que vão encontrar, eventualmente, quando forem trabalhar ou para aqueles que quiserem seguir a carreira acadêmica. Para mim, é tudo a mesma coisa. A diferença é a atividade, mas o conhecimento é o mesmo. Então, sempre gosto de dizer para eles que não tem diferença entre a teoria e a prática. Uma teoria sem prática não vale nada e a prática sem a teoria, por exemplo “Vou fazer sem fundamento”. Se eles estão aprendendo algo que acham que não servirá para nada, tem alguma coisa errada. Ou com eles ou comigo. Procuro mostrar que tudo que a gente vê em sala de aula tem uma razão de estar ali, pois, será exigido em algum momento. Às vezes eles não entendem que, quando você faz um curso de graduação, tem-se uma visão ampla de todo o conhecimento da área. Na ocasião do trabalho se terá uma visão estreita em virtude das exigências do emprego. O aluno aprende banco de dados, que é a disciplina que leciono, e se ele for trabalhar com banco de dados não irá, realmente, precisar das outras disciplinas. Entretanto, como ele vai saber, daqui a cinco ou dez anos, com o que irá trabalhar? Tem que ter a formação sólida e com fundamento para que ele possa mudar de especialidade “Quero trabalhar com banco de dados” ou “Trabalhar com redes de computadores e, depois com engenharia de software. O aluno tem que ter esses fundamentos, e não ficar amarrado com uma visão muito estreita. É isso que tento mostrar para eles”.</p>

<p>5-Em algum momento foi motivado a falar sobre suas ideias após a leitura de um texto? Conte como isso aconteceu.</p>	<p>“No ensino médio, não lembro. Eu sou muito tímido, mas na sala de aula, para dar lecionar, me transformo. Fui um dos melhores alunos da turma. É engraçado porque tinha esse comportamento: sentava no fundão e os meus amigos eram os bagunceiros. No ensino superior, é claro, muda. Falo para os alunos que uma coisa é você estudar com 14 anos, 15 ou 16 anos, e outra, quando você tem 17, 18, 19 e 20. São completamente diferentes. A gente começa a ter outras visões. Até o convívio com os colegas é diferente. Na universidade você se sente mais à vontade. É claro que depende muito do professor. A gente deu sorte. A nossa turma tinha dois ou três professores que estimulavam e faziam atividades meio diferentes, que hoje em dia nem caberia. Tinha debates e conversas em sala de aula. Eu participava menos do que os outros colegas”.</p>
<p>6-A leitura provocou alguma transformação na sua vida? Quais foram?</p>	<p>“Acredito que sim, mas é difícil de dizer o quê. Desde pequeno, sempre tive costume de ler. Era uma coisa assim que fazia parte do meu dia-a-dia. Tem livros que leio e não esqueço porque há algo legal. E isso se incorpora na vida. Talvez pelo fato das leituras que tive durante a minha vida, sou assim hoje por causa disso. Pelo menos uma parte disso. Tem gente que possui transformações por conta do acúmulo de várias leituras. Outra coisa que notei é que no instante que se vai ficando mais velho, se aprende essa coisa do senso crítico. Hoje gosto de ler, principalmente, as notícias, de ver as várias fontes porque o editorial de um determinado veículo segue uma certa linha; e o outro, tem uma outra forma de pensar. Vou te dar um exemplo: o G1, que é o do globo, e a UOL. Eles têm visões diferentes. É a mesma coisa entre ler a Veja e a Isto É. Totalmente diferente e por isso gosto de ver os dois. Mesmo não gostando de uma determinada linha, quero ler para ver o que eles estão falando. E isto é uma coisa que ajuda muito. A leitura transforma isso na nossa vida: a sua opinião própria com esses pontos de vistas diferentes”.</p>
<p>7-O que você sugere para um professor desenvolver o hábito de leitura de seus alunos?</p>	<p>“No meu entendimento, o hábito da leitura não deveria ser desenvolvido nem na escola, nem na universidade, mas em casa. Hoje tenho as minhas filhas que estão no ensino fundamental, e noto que as escolas onde elas estudam o tempo todo tem livros para elas lerem. Acho que é coisa de genética. A minha filha mais velha, que já tem 11 anos, gosta de</p>

	<p>leitura. E a influência é “Tu já leste esse livro?”. Daí percebo que ela gostou de um determinado assunto. A gente vai à livraria e comenta “Olha! Leva esse livro” e a minha filha fica observando e resolve comprar. É uma coisa que não quero forçar. E como pude perceber que ela gosta, então é natural. Com os alunos é difícil porque não sei a realidade deles em casa. Da parte técnica, digo qual é o livro e a referência porque não espero que o aluno lerá o livro nem o capítulo inteiro. Isso é difícil na Computação. Por isso, os slides como material e exijo deles para adquirirem os slides ou, pelo menos, o que falo em sala de aula e as anotações do caderno. Junto dos slides, o ideal é complementar os estudos com a leitura do livro (dos capítulos que estão sendo estudados). É um estímulo meio que o professor falando o que o aluno precisa ler. Não tenho algo sistemático sobre o que sugerir para os alunos lerem. Pois, certamente, ele vai querer tirar uma nota boa, e talvez busque ir atrás do livro para ler. Os slides estão resumidos e faltam informações a mais. Daí eles perguntam “O que é isso?”. Tem que ler o livro ou perguntar para o professor o que é raro”.</p>
--	--

ANEXO - D

Entrevista Semiestruturada

IDENTIFICAÇÃO	
Sujeito B Profissão: estudante. Escolaridade: ensino superior (em andamento).	
PERGUNTAS	RESPOSTAS
1-Conte-me sobre a sua infância no contato com a leitura detalhando suas preferências, fatos considerados marcantes, família, escola, amigos, entre outros.	“Eu li bastante na infância. Até mais do que hoje porque além de ter os meus pais me enchendo o saco para ler, tinha leitura nas escolas por onde estudei. Havia um projeto, em uma escola que estudei, em que os alunos escreviam o próprio livro. Lembro de três ou dois livros que fiz, que estão guardados até hoje. Eu tinha que ler para ter ideias. Isso foi um incentivo para o ato de ler. Às vezes, ia à biblioteca e pegava um livro que eu nem conhecia, mas lia. Não entendia nada. Era só para saber algo. Quando alguém me dava um livro, fazia a leitura embora pensasse “Não compraria esse livro”. Então, tinha o hábito de ler mesmo. O gosto pessoal fui criar agora. Mas antes, na minha infância, lia qualquer coisa. Tive incentivo dos meus pais e das escolas nas quais estudei”.
2-Em que circunstâncias você se sente motivado a ler?	“Por questão de estudo da universidade. Mas, às vezes, não é só por causa da área ou porque a universidade (os professores) quer que eu estude. Quando busco aprender algo, leio quase tudo sobre o assunto. Já fiz isso no conteúdo das plataformas. Tenho que aprender e não porque vou fazer uma prova ou ter que estudar o assunto. Estudei porque quis aprender. Tem a leitura por hobby. E o que me motiva é o tema. Tenho um livro que trata da biografia de Hitler. Estou lendo e está pela metade porque ele é muito grande e, por isso, não terminei de ler. Ou então, os livros que contam sobre os fatos reais, por exemplo, o atentado do dia 11 de setembro e os livros religiosos que me deram. Leio esse tipo de história: pessoas que sobreviveram ao holocausto, na União Soviética. Também gosto dessas coleções

	de séries de fantasia. Tem aquela que todo mundo lê, mas não curto. Então, o que me motiva para a leitura fora da universidade é o tema que são esses que gosto”.
3-Quais as dificuldades que você enfrenta para manter e estimular o hábito de leitura?	“É o tempo. A única dificuldade que tenho é o tempo. Antes de entrar na Fundação Nokia, estudava em colégio de turno único. Estudava pela manhã. À tarde ou de noite, dava para fazer o que quisesse: correr, estudar, ler e brincar. Já na Fundação, não. Era tempo integral. Entrava as sete horas e saía as quatro. Assim, diminuí o tempo para a leitura. Quando entrei na UFAM, continuou a mesma rotina anterior, visto que o nosso curso é integrado. Pode ter aula tanto de manhã quanto de tarde. A maior dificuldade que possuo é a falta de tempo para ler. Estou tentando voltar a ter o hábito de leitura, já que com o tempo fui deixando esse costume. Só gostar de ler não é a única coisa que motiva a pessoa a ler. Ela tem que ter o hábito. Não é uma questão de que deixei de gostar de ler ou que perdi o hábito. Hoje, para mim, retomar com essa prática é difícil. Lembro que, antigamente, lia um livro em uma semana. Pegava o livro e, logo, começava a ler durante a aula ao ponto de estar me atrapalhando nos estudos. Percebia que estava lendo coisas que não da escola. Por isso que, aos poucos, fui perdendo o hábito”.
4-Descreva, brevemente, o seu comportamento, ações e participação nas aulas de leitura?	“Sempre fui ativo nessa questão. Por exemplo, o professor vai dar aula sobre um assunto X. Gosto de sair da sala já sabendo sobre tudo. Se eu for fazer uma prova, daqui há um mês, nem preciso estudar. Sempre fui ativo: perguntando e questionando. E mais questionando porque quero entender e guardar aquilo”.
5-Em algum momento foi motivado a falar sobre suas ideias após a leitura de um texto? Conte como isso aconteceu.	“Já! Nossa! Principalmente no curso. Esse professor, uma vez ou outra, diz “Olha isso aqui é a minha opinião” ou “O cara diz que é assim e assado, mas só porque o cara diz que é, não significa que tem que ser assim. Vocês têm que ir lá e estudar”. Aqui, no curso, eles batem nessa tecla de não ter que levar tudo ao pé da letra. Só porque o autor diz alguma coisa, não

	significa que é assim ou que não é assim. Pode ser diferente e nós temos que ser críticos. Isso acaba motivando a gente questionar tudo o que lemos”.
6-A leitura provocou alguma transformação na sua vida? Quais foram?	“Muita e por causa desse meu antigo hábito de ler qualquer coisa. Tenho um pensamento, uma ideia sobre tudo ou quase qualquer coisa porque sou muito novo, mas possuo ideias de vários assuntos. Uma pessoa vem conversar comigo sobre um assunto X e, geralmente, sei algo. Porém, às vezes não sei. Se é uma coisa específica, corro atrás disso para poder entender o que a pessoa disse e se, realmente, era verdade ou não. Então, isso me ajudou a formar pensamentos críticos de vários assuntos”.
7-O que você sugere para um professor desenvolver o hábito de leitura de seus alunos?	“Sei que é meio estranho, mas acho que o exemplo. O professor dá, para o aluno, o exemplo de leitura. Teve uma vez que disser ter vontade de cursar o mestrado e o doutorado. Daí uma professora falou que lia muito artigo no mestrado. Pensei “Nunca li um artigo na minha vida. Como é que vou fazer o mestrado?” Então, já sei que para chegar lá, tenho que começar a ter um hábito de ler artigo para ter dificuldade. O que foi isso? Um exemplo que a professora me deu. Acho que uma maneira bastante útil é o professor dá o exemplo para os seus alunos. Para ter a curiosidade de saber algo, tem que ler bastante. É uma forma que encontro para ler. Lê isso ou aquilo se a própria pessoa não faz? Se tu é o professor e não lê, por que tenho que ler? Acho que a melhor maneira é o exemplo”.

ANEXO - E

Entrevista Semiestruturada

IDENTIFICAÇÃO	
Sujeito C Profissão: professor Escolaridade: ensino superior.	
PERGUNTAS	RESPOSTAS
1-Conte-me sobre a sua infância no contato com a leitura detalhando suas preferências, fatos considerados marcantes, família, escola, amigos, entre outros.	<p>“Tem três aspectos importantes na minha infância que podem resumir todo o meu processo. Havia uma tia que morava, não na mesma casa, no mesmo terreno e ela tinha muitos livros. Isso foi um incentivo grande para mim porque a minha tia me dava alguns desses livros para eu ler. E o primeiro contato com o livro, foram os gibis da Turma da Mônica. Fiz até a assinatura para os meus filhos afim de que também tivessem esse contato. Assim, aprendi a ler com a Turma da Mônica e com uma professora particular que morava ao lado da minha casa. Ela também foi importante na minha vida, nesse processo de leitura. Ensinou-me a ler de verdade. E, hoje, uma coisa que faço muito bem: é a questão da leitura. Eu sei ler. Isso é interessante porque, às vezes, a gente vê as pessoas e não se consegue ler em uma missa, igreja ou evento. Não se consegue ler. Tive um livro chamado Vagalume. Essa coleção Vagalume tinha um livro: a Ilha Perdida. Foi a minha grande paixão porque adorava o gênero de aventura. Gostei tanto que, na atualidade, anseio por filmes de aventura e de livros que tenham essa questão. A Ilha Perdida foi um livro fantástico de um garoto que se perdeu numa ilha. Lá ele viveu isolado, mas conheceu uma pessoa que o ajudou bastante. Deu até vontade de morar só em uma ilha. Além dessa minha tia e da professora, foi importante também a minha catequista. Ela me ensinava, na catequese, as leituras e me colocava sempre para ler na turma. Daí fui aprendendo a gostar de fazer leitura e, principalmente, de ler em público. Tanto é</p>

	<p>que, quando jovem, a minha tia me deu um livro chamado O Discurso. Eram vários discursos de determinados momentos, e comecei a treinar isso. Treinava só em casa. Ficava na frente do espelho com aquele livro de discurso na mão, fazendo os vários discursos: de político, de festa de 15 anos. E, assim, exercitava esses discursos. Então, tive um contato realmente muito forte com a leitura. Na escola, o que me lembro é da 1ª série, quando tive uma professora. Lembro-me até o presente, o nome dela: professora Bete. Ela foi um grande incentivo, mas na 1ª série eu já vinha de uma escola, da aula particular. Desde pequeno, fui colocado nessa aula particular. Havia aprendido a ler nessa aula. Aprendi muito com os meus professores, os meus mestres”.</p>
<p>2-Em que circunstâncias você se sente motivado a ler?</p>	<p>“Hoje, leio antes de dormir. Tenho os meus livros de cabeceira. Sempre dou uma passada por eles. Depois, leio Filosofia e Sociologia por causa das disciplinas. Gosto de procurar coisas novas nessas disciplinas: artigos que saem pela internet. Pesquiso, vasculho bastante. Gosto de ler o jornal para estar inteirado nos assuntos. Mas os meus hábitos de leitura estão muito nisso: um pouco da internet, esses artigos, os jornais e os livros que costumo deixar na cabeceira da minha cama antes de dormir. Para mim é importante que meus filhos me vejam lendo. Tem a minha esposa que gosta de ler. Então, acho que isso acabou combinando com nós dois. Quero que os meus filhos me vejam lendo. Gosto de ler para eles e que estes leiam para mim”.</p>
<p>3-Quais as dificuldades que você enfrenta para manter e estimular o hábito de leitura?</p>	<p>“Quanto ao lado pessoal é o tempo. Chego cansado dos três turnos de trabalho. Por isso, às vezes, isso dificulta um pouco. E para estimular, vejo assim: sinto a falta de um acompanhamento por parte da família. Percebo isso nos meus alunos. Aqui, na Fundação Nokia, por exemplo, temos um diferencial de na cobrança porque esses meninos já têm um certo hábito de leitura. Isso facilita a vida deles. Mas em outras instituições, que já trabalhei e trabalho, a gente encontra uma dificuldade porque a</p>

	<p>própria internet colabora. Atualmente, não preciso escrever uma palavra inteira. Escrevo a palavra pela metade. É um novo linguajar que foi criado no qual não é mais preciso um texto, como um todo, para me fazer compreender. Isso para mim atrapalhou um pouco. Atrapalhou e dificultou esse processo que deveria ter ajudado, mas, infelizmente não foi todo mundo que entendeu isso. Tenho essa dificuldade aí. A juventude de hoje, o adolescente, o jovem, eles não têm mais esse incentivo mesmo que fosse na própria escola. E a gente sabe disso. Às vezes, coloco um menino do 1º ano do ensino médio para ler, e ele não sabe... Não sabe! Não consegue ler de jeito nenhum. Então, isso para mim foi de casa: não teve incentivo em casa, da família. E, depois, nos primeiros anos de ensino não fora preparado para isso. Daí vai enfrentar tal dificuldade para a vida toda. Não tem jeito. Para onde ele for, terá que encarar esse obstáculo. Se não tiver uma vontade pessoal, de querer ir buscar, não irá conseguir”.</p>
<p>4-Descreva, brevemente, o seu comportamento, ações e participação nas aulas de leitura?</p>	<p>“Sempre gostei de ler e de escrever. Escrevi textos teatrais e músicas, já que toco violão. Esse processo da música e da poesia sempre foram presentes na minha vida. Isso me ajudou como profissional. Na parte profissional, tento trabalhar a leitura com os meus alunos de modo que eles não leiam o que está escrito, mas de ler o que não está escrito. Isso é muito importante, para mim, como professor de filosofia e de sociologia: o que está nas entrelinhas. Busco fazer isso nas minhas aulas porque não basta pegar o livro e dizer “Vamos ler o capítulo tal, da página tal” e começar a ler com os alunos em sala de aula. Essa leitura precisa ser interpretada, discutida e dialogada. Ela necessita ser reescrita dentro do contexto em que o próprio aluno vive e também do momento sociopolítico no qual vivemos. “É uma leitura bem interessante na qual procuro fazer nesse sentido: de trazer a realidade dos alunos daquilo que está no livro com a finalidade de que eles</p>

percebam e entendam a importância de fazer essa leitura em conformidade com o que eles podem fazer para buscar e continuar transformando essa sociedade. Acredito e acho importante que os alunos saiam do senso comum a fim de partir para o bom senso ou o conhecimento científico. Na Filosofia chamamos de conhecimento científico. Tenho que sair do senso comum. E ele é aquele que está ali, o que está escrito, o que está se vendo. Falo para os alunos “Coloquem em parênteses isso daí e tentem chegar a uma conclusão. Crie a sua própria reflexão. Tente pensar por você mesmo e não só por aquilo que os outros estão escrevendo ou estão dizendo para vocês”. Converso muito com eles. Se você está assistindo à uma reportagem seja sobre o que for leia o que está nas entrelinhas daquele texto. Eu cobro isso dos alunos. Tem que se buscar qual é a ideologia que está por trás da mensagem, e não comprar simplesmente aquela notícia como uma verdade. Estava me lembrando de algumas coisas que acho fundamental e que faz parte do educador. Ele tem de fazer as suas intervenções necessárias nesse processo. Tem que deixar o aluno pensar e falar. E essa é uma das coisas que, quando era estudante, questionava comigo. Fui muito tímido, às vezes, para falar e expressar a minha opinião. Mas sempre gostei muito de ler. Tinha medo de expressar a minha opinião porque o professor encerrava o meu pensamento. Então, pensava “se um dia eu for um profissional da educação, não vou deixar isso acontecer” uma vez que tudo pode ser aproveitado. O aluno pode estar com uma ideia distorcida, alguns ruídos. Porém a gente pode ir ajeitando aqueles ruídos até que ele chegue. Sou fã de Sócrates. Ele trabalhava a ideia da maiêutica: tirar de dentro da pessoa aquilo que a pessoa sabia é o que procuro fazer. Os alunos vão fazendo a leitura, e dando as suas opiniões. Por isso que eles sentem essa liberdade de se expressar, de falar e de dizer o que pensam. Nunca vou dizer

	para eles “Você está errado”. Acho que isso irá atrofiar e extinguir o pensamento”.
5-Em algum momento foi motivado a falar sobre suas ideias após a leitura de um texto? Conte como isso aconteceu.	“Sim. Como lhe falei, sempre gostei de participar, embora fosse muito tímido. Fui melhorar a minha timidez com o teatro. Comecei a fazer teatro e me desinibir. Sempre gostei de ler. Ler era comigo. Se precisava ler na sala podia contar que eu ia querer ler. Para expressar a minha ideia, dependia de como estava me sentindo dentro da sala de aula com o professor ou com a professora, dependendo de como desenvolviam o processo. Então, era um pouco retraído em relação a isso. É um processo”.
6-A leitura provocou alguma transformação na sua vida? Quais foram?	“Com certeza. Com 14 anos de idade, saí de casa e fui estudar para ser padre. Passei doze anos no seminário. Depois desse tempo, deveria ser ordenado como padre. Entretanto, achei que não era aquilo. Precisava de um tempo. Entrei muito jovem. Naquela época era uma criança, visto que nos dias atuais a pessoa já está mais vivida. O meu contato com a leitura tinha adquirido desde pequeno. Quando cheguei à Filosofia, foi fundamental. Comecei a estudar. Digo isso para os meus alunos “comecei a estudar Filosofia obrigado porque tinha que fazer a faculdade para que em seguida, fizesse a faculdade de Teologia e, assim, ser ordenado como padre. No início, não gostava da Filosofia, mas, aos poucos comecei aquela leitura daqueles caras malucos. Cada pensamento! Aquilo foi me empolgando. Cheguei a devorar um livro atrás do outro, desses filósofos, e isso foi modificando o meu modo de ser, o que na Filosofia a gente chama de o ser e o ente. A minha existência em si foi modificada. Acredito que isso foi muito importante para mim. Eu falo de uma palavrinha grega chamada <i>ataraxia</i> , que significa imperturbabilidade da alma. É você ter o autocontrole de si mesmo. Nada te perturbe. Na Psicologia, diz-se “Não deixe que os outros causem emoções em você”. Você tem o domínio de si e a filosofia quer isso. As leituras dos filósofos me ensinaram. Foram importantes para mim.

	<p>Alguns livros foram fantásticos nesse processo. Alguns nomes de filósofos como o próprio Nietzsche, Sartre e Heidegger com as suas filosofias da existência daquele tempo. São coisas assim que foram me ajudando muito a enfrentar e entender melhor o meu próprio eu, o que também me ajudou a compreender o outro”.</p>
<p>7-O que você sugere para um professor desenvolver o hábito de leitura de seus alunos?</p>	<p>“O próprio exemplo lá de casa mesmo com a minha filha. Eu senti que meu filho desenvolveu muito rápido o hábito de leitura. Já a minha filha demorou um pouco mais e percebi que eram questões pedagógicas da escola. Então, acho que o fator muito importante ainda é a família. Mesmo que não queiram, é a família. Juntamente com a minha esposa, comecei a incentivá-la, fazendo com que ela lesse aquilo que gostava. Acho importante esse aspecto de começar a ler pelo o que você gosta de ler. É uma etapa do processo. Desde criança, a leitura tem que de ser prazerosa. Não adianta trazer para a criança um livro altamente didático porque tem que simplesmente aprender. Não! É uma forma de brincadeira. Ela tem que começar a gostar de ler, brincando mesmo, desenvolvendo o lúdico. Serve para a leitura, a Matemática, para qualquer outro campo. Quando não tem nem um nem outro, não adianta obrigar o aluno a fazer uma leitura em sala de aula porque vai intimidá-lo, fazendo atrofiar ainda mais a vontade dele. É um processo lento, mas que deve começar. Costumo colocar assim: ao invés de mandar os meus alunos lerem em sala de aula, prefiro que leiam em particular para desenvolverem os seus pensamentos. Que tire da leitura uma ideia. Normalmente faço isso e eles apresentam essa ideia. Têm alunos mais tímidos, outros mais soltos. Os mais tímidos se colocam perto de mim e digo “Fala só no meu ouvido o quê que tu pensaste” e aos poucos eles vão se sentindo à vontade para participar da aula. A gente sabe que a família de hoje, muitas vezes, não dá essa força dentro de casa. Mas aí a escola tem que perceber. A</p>

	<p>educação infantil tem que se atentar diante desse fato e fazer esse trabalho. Se tiver a oportunidade de interagir com a família, vai ser fantástico. Se não tiver professor, não tem jeito. Tem que fazer os dois lados. E quando tiver adulto, acho que deve continuar dando esses incentivos. Não adianta passar um livro de literatura para o menino, caso ele não tenha aprendido a ler o gibi. Tem que começar do básico, do primeiro. Vamos ler o que vocês gostam para, em seguida, fazer aquilo que é necessário. Isto é importante neste processo”.</p>
--	--

ANEXO - F

Entrevista Semiestruturada

IDENTIFICAÇÃO	
Sujeito C Profissão: estudante. Escolaridade: ensino básico (em andamento).	
PERGUNTAS	RESPOSTAS
1-Conte-me sobre a sua infância no contato com e leitura detalhando suas preferências, fatos considerados marcantes, família, escola, amigos, entre outros.	“Com relação a influência da família, não me lembro de ter. Lembro que os meus pais liam algumas coisas e achava legais as pessoas lerem. Eram inteligentes. Sempre tive vontade ler e o primeiro livro efetivo que li, acho que estava no 7º ano ou 8º ano, não lembro, chama-se Pequeno Príncipe. Foi o primeiro livro e gostei bastante da história. Pesquisando, descobri a mensagem da história. Depois disso, não gostei porque descobri outra literatura. No 8º ano, participei de um projeto na escola que precisava ler para as crianças da pré-escola. A gente lia o livro para elas. Era bom ler as historinhas infantis. Só entrei em contato com uma literatura no 9º ano. Iniciei a leitura dos livros de Sidney Sheldon e Dan Brown. O momento em que descobri Sidney Sheldon foi lendo, em dois dias, Se Houver Amanhã. Era muito bom. Daí queria ler todos os livros dele, e quase fiz isso. Do Dan Brown li Anjos e Demônios. Esse livro faz referência às outras questões. Então, fiquei interessado por outros assuntos. Por exemplo, a partir de Dan Brown comecei a ler Paulo Coelho que é ruim (risos). Uma das coisas boas de Dan Brown é que comecei a ter interesse pelo ocultismo. Por isso, fui para o Paulo Coelho e Fernando Pessoa e, também, o gênero de romance policial no qual fiquei interessado pelo senso religioso”.
2-Em que circunstâncias você se sente motivado a ler?	“Tem a coisa da escola, as disciplinas, os livros que são obrigatórios, principalmente, na matéria de Português. Fora da escola, leio para me distrair. Acho legal. Leio tentando buscar conhecimento. Essas são as minhas motivações e também

	<p>por curiosidade. Sou muito curioso para saber as coisas. Estou ansioso para ler Zaratustra de Nietzsche, mas dizem que se tu fores ler sem nenhuma base, entende-se uma coisa completamente diferente. No entanto, se tu já tiveres lido e estudado todos os outros livros dele, entendes a coisa certa, o que é para se entender. Então, sou bastante curioso para entender o que é o Zaratustra”.</p>
<p>3-Quais as dificuldades que você enfrenta para manter e estimular o hábito de leitura?</p>	<p>“Por incrível que pareça é a escola (risos), pois, falta tempo para fazer a leitura. Como falei anteriormente para a senhora, a gente tem que fazer muitas atividades. Daí sobra pouco tempo para realizar as outras as tarefas pessoais, por exemplo, de ler. É bastante difícil encontrar um tempo. Tem que se preocupar com o projeto, com a disciplina de Português. A senhora sabe que essa matéria é difícil aqui. Não encontrar o livro é uma dificuldade. Por exemplo, não consegui ainda comprar via <i>online</i> Guerra e Paz. E só tem no Mercado Livre e o frete é um absurdo. Tu vais à Saraiva atrás de Guerra e Paz, que é para ter, e não tem (risos). A gente tem a biblioteca e tem bastante livro, mas sinto falta de alguns livros, porque mesmo que tenha muito se torna pouco. Então, tem esse negócio do acesso porque a própria indústria dificulta, são poucas as lojas. Em Manaus, só tem a Saraiva. Caso não tenha o livro desejado na Saraiva, não terá em nenhum lugar. Vou à Saraiva, procuro um livro, e não o encontro. Era para ter! Porque é um clássico. A dificuldade é esse negócio da não disponibilidade de comprar o livro desejado”.</p>
<p>4-Descreva, brevemente, o seu comportamento, ações e participação nas aulas de leitura?</p>	<p>“No instante em que estamos trabalhando as matérias de humanas, a Sociologia e a Filosofia, com o professor, são os momentos nos quais frequentemente falamos. Em Português e História, o professor está falando uma coisa e, de repente, desperta uma opinião. Imediatamente, associo a fala do professor com a minha opinião. Sinto a necessidade de falar e de me expressar. O professor de Filosofia dá muita liberdade para a gente. Os professores, daqui, dão liberdade para</p>

	<p>opinar. Por exemplo, a professora está falando de Modernismo. Ela disse que eles queriam quebrar tudo. O Futurismo queria romper com tudo. Eu já tinha essa opinião de que no Futurismo havia o desejo de romper com o passado, com as tradições. Os professores dão bastante espaço para nós. Nas aulas de leitura somos obrigados a ler. A professora põe as coisas que devem ser lidas”.</p>
<p>5-Em algum momento foi motivado a falar sobre suas ideias após a leitura de um texto? Conte como isso aconteceu.</p>	<p>“Em todo o bimestre de Sociologia, o professor divide três grupos. Cada grupo fica com um capítulo e os membros irão falar alguma coisa ou dar uma opinião. Então, isso é uma ótima situação porque todos têm que se expressar. Sinto-me mais à vontade. É a hora que todo mundo pode opinar. Daí irei opinar (risos)”.</p>
<p>6-A leitura provocou alguma transformação na sua vida? Quais foram?</p>	<p>“Eu acho que a gente muda a cada experiência. Sou uma nova pessoa. Diferente daquela que entrou aqui, pois, trata-se de outra experiência, e isto faz parte da construção do que a gente é. A cada livro lido mudamos porque a nossa mente se expandiu. Também tem esse negócio do senso crítico em que as leituras filosóficas me proporcionaram. Nietzsche me moldou completamente (risos). Ele destrói tudo o que se aprende, desde a infância, sobre o que é a vida. Nietzsche desconstrói. Ele mudou completamente a minha visão acerca do que é o mundo, as pessoas, o pensamento e a razão. Então, é isso: a leitura expande o nosso repertório e não se deixa ser enganado tão facilmente”.</p>
<p>7-O que você sugere para um professor desenvolver o hábito de leitura de seus alunos?</p>	<p>“Um ótimo exemplo é a leitura obrigatória. Todo bimestre tem que ter ela. Mas isto não é ruim, apenas traumatiza (risos). Conheço muita gente que saiu da escola por causa dessas leituras obrigatórias. Porém, acho que o professor poderia ajudar o aluno a encontrar um livro, um gênero. Seria interessante o professor sentar com o aluno e falar sobre as coisas que ele gosta, e a partir daí, sugerir um livro. Isso mostra para o aluno que o livro é coisa boa, e não ruim. Dar exemplos de como o livro pode ser bom”.</p>

ANEXO - G

Entrevista Semiestruturada

IDENTIFICAÇÃO	
Sujeito E Profissão: estudante Escolaridade: ensino superior (em andamento).	
PERGUNTAS	RESPOSTAS
1-Conte-me sobre a sua infância no contato com a leitura detalhando suas preferências, fatos considerados marcantes, família, escola, amigos, entre outros.	<p>“Comecei a ler desde cedo. Na minha época, existia a alfabetização. Nessa fase, eu já sabia ler. Eu era uma criança curiosa. Quando eu estava no carro com o meu pai, queria entender todas as faixas e o que estava escrito. E ele me dizia. Então, de tanto perguntar e obter respostas, acabei aprendendo bastante coisa antes de entrar na alfabetização. Depois que passei dessa fase, foi que realmente aprendi a ler. Meus pais compravam revista infantil, os gibis. Este foi o meu primeiro estímulo para iniciar a leitura. A partir daí, continuei lendo os livros que a escola indicava. Chegando ao ensino fundamental e médio, passei a escolher as minhas próprias fontes de leitura. Geralmente, eram livros de ficção. Eu ia à livraria e comprava o livro de acordo com o tema que tenho interesse de ler. Atualmente, estou terminando o curso de Medicina e fica bem apertado ter que ler esses livros. O meu tempo livre fica totalmente dedicado para ler os textos técnicos do curso de Medicina, pois, é o último ano e preciso me empenhar. No ensino fundamental, havia uma premiação para os melhores alunos. Tinha várias categorias, sendo que uma delas era a leitura. Escolhiam o aluno que fizesse a melhor leitura. Ele iria representar a sua turma. No final, o aluno seria premiado, caso ficasse em primeiro, segundo ou terceiro lugar. Lembrei também de mais uma coisa que eu fazia na minha infância: participei de um grupo de teatro, Tínhamos que ler o livro para poder interpretar um personagem. A gente tinha reuniões sobre aquele livro e o diretor</p>

	ficava nos avaliando, até construir o personagem da peça”.
2-Em que circunstâncias você se sente motivado a ler?	“Atualmente, acho que 90% do meu tempo é dedicado ao contexto acadêmico. Porém, quando tem um feriado prolongado ou férias, leio. Ler é uma forma de lazer, principalmente, quando é do meu gosto pessoal. Daí varia. São livros de ficção, de séries de TV ou de filmes. Quero ler para entender a história dessa série ou desse filme. Só leio esses livros, quando estou de férias ou no feriado prolongado, já que nessas circunstâncias tenho tempo para fazer isso”.
3-Quais as dificuldades que você enfrenta para manter e estimular o hábito de leitura?	“É o tempo! Porque em razão ao acesso de livros não sou de ir em livrarias. Não sei se o porquê, mas, aqui, em Manaus, nós não temos uma grande variedade de livrarias. Os livros que comprei, geralmente, foram <i>online</i> . Então, você encontra muita coisa na internet. É uma coisa fácil uma vez que não precisa sair de casa. Você vai, compra, chega na tua casa. O tempo é o fator que me limita”.
4-Descreva, brevemente, o seu comportamento, ações e participação nas aulas de leitura?	“No ensino fundamental, foi aquela questão que falei anteriormente, como se fosse uma competição de leitura para premiar o melhor aluno. Os alunos que se interessavam, participavam de oficinas de leitura em que se lia o livro indicado pela professora. Assim, cada um ia dizendo as suas conclusões em relação à leitura do livro. Era uma discussão bem dinâmica, pois tinha interação entre os alunos. Já no ensino médio, foi algo sem interação, embora a professora indicasse os livros para serem lidos. Geralmente, eram literaturas brasileiras nas quais tínhamos que fazer uma resenha ou uma prova. Era uma coisa avaliativa. Ninguém comentava a sua própria leitura. Na universidade, a gente lê uma referência que se trata de um consenso em relação às condutas médicas junto com as discussões que fazemos em relação aos casos clínicos, baseados naquela literatura em que o professor indicou. Ou, então, os casos que a gente vê no dia-a-dia. É uma coisa bem técnica mesmo”.

<p>5-Em algum momento foi motivado a falar sobre suas ideias após a leitura de um texto? Conte como isso aconteceu.</p>	<p>“Já fui bastante motivado tanto no ensino médio quanto no ensino fundamental, e muito mais na faculdade. Hoje em dia, principalmente na universidade nos cursos em que a gente precisa ter um treinamento prático, os professores estão usando o procedimento de TBL. Um grupo lê um texto científico no qual devemos resolver os problemas conforme o tema do texto. Na medicina, são os casos clínicos. Somos constantemente instigados a expor a nossa percepção acerca do assunto. Por exemplo, estou no internato. E lá, seria como se a gente fizesse tudo o que o médico faz, mas, não podemos assinar nenhum papel. Precisamos passar a nossa conduta para um receptor que já é médico, e ele vai assinar a nossa conduta. Cada interno fica com o seu paciente. Então, precisamos mostrar a nossa conduta, a conclusão e a interpretação do caso, baseando-se em uma referência científica”.</p>
<p>6-A leitura provocou alguma transformação na sua vida? Quais foram?</p>	<p>“Uma das maiores transformações que tive, é referente ao bom desenvolvimento da habilidade em leitura. Quando você começa a ler desde cedo, obviamente, o teu cérebro está na melhor fase de desenvolver as habilidades cognitivas. Então, se você desenvolve uma boa leitura na infância, a tua vida futura será muito mais fácil: ler rápido um determinado assunto, entender e saber interpretar. Tudo isso facilitou a minha vida como adulto. Outra transformação que posso citar é que com o livro temos contato com novas ideias e isso muda o modo de pensar, de enxergar o mundo. Seriam transformações de cunho pessoal, que a gente adquire ao longo do tempo, tendo contato com diversas ideias”.</p>
<p>7-O que você sugere para um professor desenvolver o hábito de leitura de seus alunos?</p>	<p>“Vou falar em relação ao incentivo na infância. Acredito que na vida adulta, a própria vida estimula a gente porque não tem essa mordomia de não ler. Precisamos ler pelo motivo de a gente ter que lidar com os nossos problemas do dia-a-dia. O que falta seria o início precoce da leitura. Para isso, de acordo com as minhas experiências, não tem que fazer da leitura</p>

	<p>uma obrigação. Na minha época, os professores davam livros para a gente ler. Eu lia em razão de ser um aluno responsável, mas a maioria se sentia desestimulada, quando percebiam que eram obrigados a fazer algo. O interessante é deixar a criança livre e fazer da leitura uma questão lúdica para ir incentivando, aos poucos, a leitura. Com o passar do tempo, ela vai perceber os seus próprios gostos e, assim, escolher o livro que quiser ler. Não importa o que você está lendo, o que importa é exercitar o hábito de ler constantemente”.</p>
--	---

ANEXO - H

Entrevista Semiestruturada

IDENTIFICAÇÃO
Sujeito F Profissão: advogado. Escolaridade: ensino superior.

PERGUNTAS	RESPOSTAS
1-Conte-me sobre a sua infância no contato com a leitura detalhando suas preferências, fatos considerados marcantes, família, escola, amigos, entre outros.	<p>“Em relação à infância, tive apoio dos meus pais. Meu pai lê com frequência. Ele sempre está lendo alguma coisa: um romance, alguma coisa de contos. Mas nunca tive um estímulo forte e específico de ficar lendo constantemente. Em relação à escola, sempre estudei nos lugares que tinham uma cobrança de conteúdo. Nos primeiros anos, estudei no Lavinense. Depois fui para o Lato Sensu. São dois colégios puxados. A parte de leitura era sempre relacionada com o próprio colégio: aula de literatura. Havia um interesse pessoal, porém não fui uma criança que estava sempre com um livro na mão, no tempo vago. Ou que lia esses livros de séries, por exemplo: o Harry Potter ou O Senhor dos Anéis. Meus amigos compravam esses livros enormes de 500 e 600 páginas e liam nos finais de semana. Ficavam lendo sem parar. Eu não fui “preso” com esse tipo de leitura viciante e assídua. No entanto, gostei de ler a parte de imprensa: ler um jornal, uma revista de informação semanal. É um tipo de leitura que, até hoje, prende a minha atenção. Passo a maior parte do meu tempo lendo as notícias, as informações e os artigos. Em relação à leitura na infância, por exemplo, lia gibi esporadicamente. Nunca fui aquela criança que tinha “pilhas e pilhas” de livros infantis. Lia uma coisa e outra. Não era frequente”.</p>

<p>2-Em que circunstâncias você se sente motivado a ler?</p>	<p>“As questões das obrigações acadêmicas foram algo forte e importante tanto no tempo da escola quanto agora, depois que vim para a faculdade passar os 5 anos do curso de Direito. Um curso arcado por leitura no qual me motivou para ler. Identifiquei-me com a escolha dessa graduação pois, sinto-me incentivado ao ler os textos relacionados à faculdade. Não sou um entusiasta da literatura de ficção ou uma pessoa que tenha lido muitos romances por prazer. Mas gosto de ler a imprensa escrita: as revistas e os jornais. Eventualmente, leio alguma coisa que fique entre o jornalismo e a literatura propriamente dita. Um livro de biografia que conte e reporte um fato histórico importante. Alguma coisa nesse sentido. Porém, não tanto com a literatura ficcional como um lazer, uma diversão”.</p>
<p>3-Quais as dificuldades que você enfrenta para manter e estimular o hábito de leitura?</p>	<p>“O acesso ao livro. Acredito que ele tenha ficado menos forte por conta da internet. Através dela, é possível obter o material de leitura, principalmente, aqueles livros antigos que não estão facilmente disponíveis para o público. Há também a mídia digital, da imprensa, na internet que é sólida e, de certa forma, facilita o acesso. Não buscar o livro físico, o material de leitura impresso, seja uma questão de inexistência da biblioteca, que, às vezes, não são atualizadas nem completas. Então, acaba dificultando o acesso à leitura. Para mim, isso não foi uma dificuldade porque não é o tipo de suporte de leitura que, normalmente, busco. Durante a faculdade, os livros do curso “pesaram” no sentido de ser caro. Além disso, nem sempre estavam disponíveis na biblioteca. Lá, não se tinha a versão mais atualizada. Havia poucos exemplares que não eram suficientes para todo mundo. O tempo também é um fator que acaba dificultando. Na época da universidade, lia textos referentes ao curso. Essa situação dificultava e impedia que lesse outras coisas, que são do meu interesse pessoal. Leituras de lazer e diversão ficavam comprometidos por causa da carga horária de estudos”.</p>

<p>4-Descreva, brevemente, o seu comportamento, ações e participação nas aulas de leitura?</p>	<p>“Sempre procurei ser bastante ativo. Participava das atividades de leitura, na sala de aula, desde o próprio estudo do tema, lendo o que era indicado. Depois, havia uma discussão e buscava discutir, debater, apresentar as ideias de forma a interagir com o professor ou colegas. Nesse sentido, busquei ter uma atuação efetiva afim de aprofundar o conhecimento adquirido por meio da leitura feita durante o debate”.</p>
<p>5-Em algum momento foi motivado a falar sobre suas ideias após a leitura de um texto? Conte como isso aconteceu.</p>	<p>“As atividades que envolviam a interpretação e a discussão me estimulavam a expressar as minhas opiniões e ideias. Busquei não me limitar com o texto em si porque procurava refletir a respeito do conteúdo. Fui, de certa maneira, motivado a expor opinião e os motivos. Todos os motivos pelos quais concordaria ou não com uma determinada ideia, debate com a finalidade do desenvolvimento do senso crítico. E não simplesmente aceitar o conteúdo da leitura”.</p>
<p>6-A leitura provocou alguma transformação na sua vida? Quais foram?</p>	<p>“A leitura transformou a minha vida. Ela foi importante para a obtenção de conhecimentos, de estimular, de enxergar a realidade de uma maneira distinta, procurando entender os acontecimentos e as opiniões diferentes sobre o mesmo tema. E isto me influenciou na escolha do curso de Direito porque envolve a leitura, a interpretação, o debate, a discussão e os argumentos. Então, todas essas coisas foram relevantes para a minha escolha”.</p>
<p>7-O que você sugere para um professor desenvolver o hábito de leitura de seus alunos?</p>	<p>“O estímulo da leitura tem que estar associado com assuntos que o aluno goste, independentemente do tipo de leitura e da atividade. Então, acredito que seja aconselhável e recomendável despertar o interesse do aluno, pela leitura, a partir de temas e de assuntos conforme às peculiaridades e preferências pessoais de cada um. A leitura pode se desenvolver de uma maneira prazerosa, despertando a curiosidade por ler. Senão for de uma maneira que o aluno se interesse, não adianta querer forçar a leitura. É importante buscar apoio em temas que sejam previamente do interesse do aluno”.</p>

ANEXO - I

Entrevista Semiestruturada

IDENTIFICAÇÃO	
Sujeito G Profissão: empresária e escritora. Escolaridade: ensino superior.	
PERGUNTAS	RESPOSTAS
<p>1-Conte-me sobre a sua infância no contato com a leitura detalhando suas preferências, fatos considerados marcantes, família, escola, amigos, entre outros.</p>	<p>“O primeiro livro que li foi na época da pré-escola, no início da alfabetização. Não lembro o nome, mas tinha o Varalzinho da Leitura na qual escolhíamos o livro. Assim, decidir ler o Primeiro Amor de Laurinha, de Pedro Bandeira. Este foi o meu primeiro contato espontâneo pelo motivo de ter escolhido o livro. Lembro que, naquela fase, era a história mais cobiçada da sala, então tive que aguardar para ler. Gerou-me uma expectativa. Li e gostei porque me identifiquei com a personagem. Após esse período, a leitura voltou a fazer parte da minha vida na 4ª série. Eu tinha dez anos, quando começou a “febre” do Harry Potter. Várias pessoas leram na minha sala. Quando iniciei a ler (Harry Potter), acho que já estava no terceiro livro e o incentivo foi da minha família. Meu avô comprou os livros para mim. Ele entrava nas filas de espera dos próximos lançamentos. Com isso, era uma das primeiras a ler. No final, fui comprando os lançamentos. Comprei o último livro. Esse lado do Harry Potter acabou despertando, em mim, um gosto pelas histórias sequenciais. Gosto de ler coleções e já li desde as de adolescentes as complexas. Então, tornou-se um hábito. Hoje em dia, a leitura é uma válvula de escape porque acompanha cada fase da minha vida, o momento que estou passando. Digo que foi uma sementinha plantada na escola e regada pela minha família. Não consigo imaginar o que eu seria sem o hábito de leitura. Sempre estudei em escola particular, mas o que</p>

	<p>tinha eram os livros obrigatórios que a gente tem que ler. O interessante é que no ensino médio, li o Machado de Assis, O Alienista. Lembro que odiei. Não gostei nada. Depois, fui ler novamente, já por vontade própria, e gostei. Atualmente, sou encantadíssima com o Machado de Assis. Então, já tinha um hábito por conta própria, por gostar”.</p>
<p>2-Em que circunstâncias você se sente motivado a ler?</p>	<p>“A minha leitura é algo totalmente novo comparando ao que todo mundo está comentando ou é a indicação do clube. Atualmente, a minha leitura é por hobby, mas, na época da faculdade, era mais por obrigação. Sou formada em Direito, daí era complicado. Tenho uma facilidade para ler os livros de literatura por prazer. A leitura técnica era terrível. Sofria bastante. Era motivada por causa das datas da prova por isso tinha que ler. Hoje em dia é por hobby”.</p>
<p>3-Quais as dificuldades que você enfrenta para manter e estimular o hábito de leitura?</p>	<p>“Eu acho que não é o tempo. Quando estou lendo algum livro, não consigo parar de ler e de pensar nos personagens. Até de madrugada, acordo e pego o livro. Parece uma coisa louca. Nessa fase, o que me impede é o cansaço. Às vezes, ao chegar quero muito ler, só que estou cansada. Se tenho um dia trabalhoso na loja, fico com desgaste físico e não consigo ler. Mas, se a minha rotina é normal, leio na madrugada. Acho que a dificuldade de leitura também é em relação ao preço dos livros físicos. Então, se for considerar uma média de cinco a seis livros por mês, e se colocar o valor de 40 reais, somam aproximadamente 400 reais por mês. Isso é complicado. Nos dias de hoje, temos outros mecanismos de leitura. Recorro a eles: os livros virtuais, digitais e de outros formatos. Tem uma outra dificuldade nisso, que é não ter o livro digital. Você vai à livraria e também não tem. Por isso, é complicado. Assim, diria que o cansaço, a questão financeira e o não lançamento do livro na versão digital”.</p>
<p>4-Descreva, brevemente, o seu comportamento, ações e participação nas aulas de leitura?</p>	<p>“Na minha formação, não fui assídua nas leituras. Nem sempre lia os textos e os artigos indicados. Sofria para ler dez páginas. Demorava dias, a não ser que</p>

	<p>fosse antes da prova. Fazia uma leitura que nem sei se pode chamar disto. Consegui participar das discussões, no instante em que os livros passaram a ser do meu interesse. Por isso, passei a gostar e a ter uma participação ativa nos assuntos e nos livros, o que não significa que seja uma obrigação. Passamos no clube do livro, uma obra que não me agradou. A gente teve uma discussão no grupo em decorrência disto: de alguns participantes terem gostado e os outros não. Mas conseguimos discorrer de forma ativa. Na formação escolar, eu era mais passiva. Quando o professor falava ou colocava assuntos, casos; debatia. Agora, para debater o texto não é bacana”.</p>
<p>5-Em algum momento foi motivado a falar sobre suas ideias após a leitura de um texto? Conte como isso aconteceu.</p>	<p>“Acredito que tive incentivo por parte dos professores, apesar de não ter sido muito recorrente, havia uma motivação. Acho que na minha faculdade, por mais que a gente lesse, o incentivo maior era para a escrita. Tínhamos muito trabalho”.</p>
<p>6-A leitura provocou alguma transformação na sua vida? Quais foram?</p>	<p>“Passei a ser mais segura sobre o que gosto e o que sinto. Até mesmo de identificar pessoas que tenham o mesmo gosto que o meu. Além disso, é uma forma de relaxar e de sair desse estresse do dia-a-dia, dessa confusão na cabeça. Nossa! É um divisor de águas. Quando você tem o hábito de ler, consegue, com qualquer pessoa, conversar, levar um debate ou uma discussão. Vejo isso: a leitura ajuda a sua vida social. É uma transformação total, pois, te faz pensar, refletir”.</p>
<p>7-O que você sugere para um professor desenvolver o hábito de leitura de seus alunos?</p>	<p>“É necessário abordar todos os estilos para cativar um jovem ou uma criança porque a leitura é, de fato, um hábito. Tem gente que nasce com isso, mas dá para ser construído. Então, o professor deveria não ficar “preso” em um só estilo. Colocar vários (estilos) de forma dinâmica, em sala, trazendo vários livros e colocando diversos estilos de uma maneira que desperte o interesse. Com toda certeza absoluta, um professor não consegue isso se não tiver algo em casa. Não adianta. A criança que não tem exemplo, é mais complicado para você construir. Acho que deve ser uma parceria entre casa e escola,</p>

	<p>desde a infância, a fim de ajudar a construir isso (o hábito). Lembrei de um projeto que eu não vi, porém a minha prima participava. Chama-se Mala da Leitura. Eram vários livros que deviam ser lidos uma vez por semana. Havia uma maletinha de livros, que chegava na casa dela, que tinham que ser lidos para, em seguida, falar sobre ele. A minha outra prima participou de um projeto que, na verdade, foi feito pelo pai dela. Toda semana – na escola – ela tinha um livro para ler com o intuito de responder um questionário que abordava o assunto do livro. Na escola, por mês, ela tinha uma obra mais densa. E o meu tio fez um acordo com ela no qual tinha que ler algo fora da escola. A minha prima tinha que escolher um livro indicado por ele. Realmente ela tem um hábito de ler e estudar, mas é algo diferente do meu. Acabei vereando para a parte do prazer. E ela, já tem um pouco dos dois”.</p>
--	--

ANEXO - J

Entrevista Semiestruturada

IDENTIFICAÇÃO	
Sujeito H Profissão: recepcionista. Escolaridade: ensino médio.	
PERGUNTAS	RESPOSTAS
1-Conte-me sobre a sua infância no contato com a leitura detalhando suas preferências, fatos considerados marcantes, família, escola, amigos, entre outros.	<p>“Minha experiência com a leitura tem relação com o incentivo da minha mãe, mas como castigo. Na escola, tive dificuldade para copiar os textos. Sempre era a última a sair. Então, a minha mãe começou a me colocar de castigo porque tinha que copiar e ler os textos indicados por ela. E, ao final, minha mãe me perguntava o que tinha acontecido no texto e caberia, a mim, explicar. Caso não explicasse, ela fazia com que eu copiasse tudo de novo e, isto, foi se tornando um hábito: de copiar texto e de explicar. Transformou-se em uma facilidade como, por exemplo, na escola. Já tive professores que incentivaram a leitura, passando livros para a gente na sala de aula. Na família, minha prima e os meus tios me presentavam com livros ou me indicavam aqueles que me interessavam”.</p>
2-Em que circunstâncias você se sente motivado a ler?	<p>“Conhecimento. Quando estava estudando, havia trabalhos para fazer: apresentações, seminários e discussões. O incentivo dos professores era de passar livros para a gente alugar na livraria ou na biblioteca. Às vezes, ia para a biblioteca pública e ficava por lá. Olhava os livros. São esses os tipos de circunstâncias. Nem que fosse para passar o tempo”.</p>
3-Quais as dificuldades que você enfrenta para manter e estimular o hábito de leitura?	<p>“A maior dificuldade é para encontrar os livros. Às vezes, é muito acima do valor ou a editora corta algumas coisas do livro. Assim, já não é a mesma história do autor original. Por causa disso, a gente fica desmotivado porque procura ler. Pede pela internet para ver se chega logo e também para ver se não perde esse hábito de leitura”.</p>
4-Descreva, brevemente, o seu comportamento, ações e participação nas aulas de leitura?	<p>“Eu participava das aulas de Português. Gostava muito de Português e de História porque traz muito conhecimento. Já exatas</p>

	<p>não era a minha área. A leitura de textos foi uma facilidade e também para escrever, discutir e dialogar. Não tive dificuldades em apresentar algo. Nada dessas coisas. Se fosse para discutir um livro, sobre o meu entendimento, discutia para defender a minha opinião acerca do livro. Estudei na escola do bairro. Havia dinâmicas (gincana) para apresentar os livros. Saía correndo e batia o sino para dizer uma frase e respondia uma questão do livro”.</p>
<p>5-Em algum momento foi motivado a falar sobre suas ideias após a leitura de um texto? Conte como isso aconteceu.</p>	<p>“No ensino médio, no primeiro ano, havia uma professora que passava livros. Mas nós duas discutíamos porque ela não apoiava a minha ideia. A Divina Comédia foi um livro que se destacou posto que a professora pretendia uma explicação conforme a sua forma de pensar a respeito dos setes infernos. No entanto, expliquei totalmente diferente da ideia da professora. Por isso, a gente discutiu. Então, foi um desafio por causa da necessidade de querer provar que a minha tese estava certa, embora não estivesse do jeito dela. O primeiro ano foi marcante justamente por causa disso. A partir daí, conheci a história de Os Miseráveis afim de provar que também conhecia a história e para fazer a redação que ela pediu”.</p>
<p>6-A leitura provocou alguma transformação na sua vida? Quais foram?</p>	<p>“A leitura teve participação no meu modo de escrever e de falar. Foi uma transformação porque vejo gente que conclui (os estudos) e não sabe se expressar nem dialogar ou escrever. Acredito que a leitura faz as pessoas escreverem, falarem e dialogarem melhor. Pode até ser que alguém se apresente normal sem ter lido, mas não acredito que seja com a mesma facilidade daquele que tenha o hábito de ler. Quando fiquei em segundo lugar no concurso sobre da Redação dos Correios, não sabia que se tratava de algo importante. Fiz, e um ano depois ligaram perguntando se havia feito o texto. Não me lembrava de jeito nenhum. Fui para a premiação e fiquei muito feliz”.</p>
<p>7-O que você sugere para um professor desenvolver o hábito de leitura de seus alunos?</p>	<p>“Incentivar, passar livros para casa, discutir em sala de aula, levar para a biblioteca da escola ou usar o próprio texto do livro didático. Tem texto que é fácil de explicar rápido, pois, na escola, só tem 45 minutos de tempo de aula, então é meio difícil ter essa</p>

	<p>dinâmica na sala. Portanto, passar para a casa, mesmo que os alunos não leiam. Ao chegarem na escola, eles vão querer saber já que terão que explicar. É incentivar. Colocar para cima porque se ficar só na Gramática não tem como. Vai aprender, mas não do jeito que se aprende lendo. Não vai discutir com o professor. A leitura é mais fácil, quando se discute com o professor”.</p>
--	--

ANEXO - L

Entrevista Semiestruturada

IDENTIFICAÇÃO	
Sujeito I Profissão: professor e escritor. Escolaridade: ensino superior.	
PERGUNTAS	RESPOSTAS
1-Conte-me sobre a sua infância no contato com a leitura detalhando suas preferências, fatos considerados marcantes, família, escola, amigos, entre outros.	<p>“Para início, devo destacar que sou filho de pai divorciados e semianalfabetos. Assim, já parte do princípio de desestrutura no que diz respeito às referências educativas. Só fui dar conta disso, tempos depois. A leitura acabou entrando justamente por conta dessa desestrutura. Meu padrasto foi trabalhar como gari na TUPEX, uma empresa que trabalha na coleta lixo, e ele acabou levando para dentro de casa, na época da transição do vinil para o CD, os vinis que eram jogados fora e junto com eles, os gibis e os livros de história carimbados pelo Latu Senu. A partir daí, conheci Maurício de Sousa e comecei a “devorar” os gibis ao som de músicas boas, o que significa unir o útil com o agradável. A minha leitura deu início nesses dois contextos: entre a música e os HQ’s. Fui ler o Feudalismo e outras coisas que não faziam parte da escola. Na época, devia estar no segundo ou terceiro ano do Fundamental. E isso foi marcante porque foi a partir daí que comecei a pensar em livro e a ter uma relação com o desenho. Isso resultou na ação de desenhar e de escrever, ainda que sem saber o que exatamente estava fazendo. Era uma questão de perceber algo e também de construir. E foram essas coisas que edificaram a minha história de amor pelos quadrinhos, isto é, pela visão lúdica da leitura. Mas isto, só depois que fui captar. Não penso que a leitura seja um monte de livro, Vejo outras possibilidades de percepção além de entendê-la dentro nos contextos sociais”.</p>

<p>2-Em que circunstâncias você se sente motivado a ler?</p>	<p>“O caos me leva ao isolamento, e nele tem a leitura. É um refúgio. A gente está vivendo um período obscuro da história. Você observa Manaus e fica se perguntando o que “desandou na estrada”. Esta cidade teve uma pequena vantagem boa ou ruim em decorrência do isolamento logístico, o que a poupou das barbáries, durante muito tempo. Há alguns anos, sensibilizava-se com os crimes bárbaros, mas, hoje, isso se tornou comum. É pelo caos e pela criminalidade que podemos nos considerar parte do Brasil, e não pelos avanços. Acho que é justamente dentro desse contexto de problemas, que vejo a leitura como uma saída. Quando se está tudo bem não existe razão para a busca de fugas. Então, é o caos a bola percussora para o ato de ler”.</p>
<p>3-Quais as dificuldades que você enfrenta para manter e estimular o hábito de leitura?</p>	<p>“Considero-me um leitor novo já que tive contato com a leitura naquele contexto. Depois disso, só fui realmente ter uma relação mais íntima e próxima com a leitura na conclusão do ensino médio. Quando morei no interior (do Amazonas), não tinha rádio nem TV, apenas livros. Nesse contexto, conheci os filósofos e tudo mais por influência de alguns professores que também tinham essa relação com a leitura. Chegando em Manaus, estou recém formado, desempregado e com os pais sem condição de comprar um livro. Tento manter o hábito de ler embora os livros sejam caros. E os meus pais reclamavam com as indicações que fazia “Compra o livro tal” e o preço estava cima de reais. Então, quem vai deixar de comprar farinha para comprar livro? Eles vão pensar desse ponto de vista “Ninguém come livro”. Na faculdade, tive essa mesma dificuldade, por isso fui em busca dos sebos. Acho que o preço é um obstáculo. Hoje, estava conversando com um amigo, lá de Maceió, que adquiriu o meu livro. E conversando sobre o preço do livro, disse “Se tivesse dinheiro já tinha comprado o livro de todos os meus amigos e dos escritores contemporâneos”, mas não tenho condições. Acho que esse é o</p>

	principal obstáculo: a busca por alternativas. Tem vários lugares do país, querendo baratear o produto (livro) a fim de criar uma sensibilidade para estabelecer relações com os leitores”.
4-Descreva, brevemente, o seu comportamento, ações e participação nas aulas de leitura?	“Costumo dizer que sou escritor antes de ser professor. Quando escrevi o primeiro livro de poemas já participava da produção literária local. No ensino médio, eu era industriário Essa questão de ter curso superior para ser escritor é balela para mim. Acho que a minha participação (como escritor) se encontrava nessa vivência com a escrita. Então, levei isso para o ensino superior. O que via na faculdade eram professores com especialização em literatura, porém não via nenhum deles com livro de poema. Como posso falar de poesia, se não faço? Contraditório”.
5-Em algum momento foi motivado a falar sobre suas ideias após a leitura de um texto? Conte como isso aconteceu.	“Não! Na escola, as aulas de Português se reduziavam a análise sintática: fragmentos que tinham como objetivo destrinchar e procurar o objeto direto e indireto. Formei-me no curso de Letras. E odeio, até hoje, o fato de focar o ensino de Português na análise sintática. Assim, não há estímulo. Tive uma leitura mais diferenciada no ensino médio, prestes a finalizar os estudos. E graças ao professor de Sociologia, que já tinha sido padre, obtive uma visão específica da leitura. Ele me apresentou o Nietzsche e Spinoza, ou seja, vários outros autores dentro de uma contextualização por meio do diálogo e de debates. Sempre considerou os argumentos dos autores, fazendo referência com as relações humanas. Então, a partir dali, percebi que a leitura tinha uma finalidade. Não é ler por ler para encontrar o sujeito implícito. Tinha uma outra finalidade: subjetiva e real”.
6-A leitura provocou alguma transformação na sua vida? Quais foram?	“Nossa! A leitura me salvou. Quer dizer é uma salvação e uma condenação ao mesmo tempo. Outro dia estava conversando com um amigo, e lembrei de uma frase do filme Matrix. É um personagem que diz “A ignorância é uma dádiva”. E de fato, pois se você não tem o conhecimento necessário para questionar

	<p>reclamar ou para se sentir satisfeito, realmente a ignorância é uma dádiva porque viverá como se não houvesse o amanhã, ou seja, tanto faz como tanto fez. A leitura traz uma carga de responsabilidade, isto é, de se estar vendo algo que não está certo, podendo melhorar. Tu não vais ficar calado. Daí é que se torna um agente de transformação em razão de a leitura influenciar e agregar pessoas. Imagina uma pessoa que só teve relação com a leitura com os livros achados no lixo, e que hoje é um escritor com um livro publicado fora do Estado? Quantas pessoas conseguem isso? Vi indivíduos se descaminhando e morrendo com o tráfico. E a única arma que tive foram a literatura e a escrita. Elas trouxeram essa possibilidade de ressignificar as tragédias que vivenciei. Os amigos que perdi estão nos meus poemas e livros”.</p>
<p>7-O que você sugere para um professor desenvolver o hábito de leitura de seus alunos?</p>	<p>“É sair da “caixa”. O professor com mais de quinze ou vinte anos de docência, chegou na sua zona de conforto. Ele domina as práticas pedagógicas, sabe preencher um diário e de como preparar uma aula. Resumindo, o professor possui um trabalho para o ano inteiro. E quando chega o mês de Janeiro, ele sabe o que fazer e como fazer. Não vai atrás de novas possibilidades além de continuar usando as mesmas referências do seu trabalho, lá do início. O desafio é esse: sair da “caixa”. Sair do carro com ar-condicionado e ir para fora. O quê que está havendo aqui? O quê que é Franzine? Tem professor que não sabe o que é isso. Perceber também que, hoje, o cenário editorial está em transformação e usa a internet uma vez que todos se encontram na rede, pois ela é a “vitrine” dos escritores. As grandes editoras quebraram. Aqui, em Manaus, uma renomada editora está em ruínas por causa disso: por não ter se adequado ao novo momento. E os professores têm que se atentar para isso. O que está acontecendo na produção literária? Vejo uma nova geração de YOU TUBERS escrevendo e vendendo livros.</p>

	<p>Agrega um valor literário? Acredito que não, porém estão lendo. Se pergunta ao professor “O senhor sabe o que é You Tube”? Ele não sabe do que se trata. Então, é questão de estar atualizado e saber o que está acontecendo. É ter uma leitura diferenciada. Tem que ser jovem. Os professores embrutecem com o tempo. Por quê? Por conta de um Estado que: desconsidera a educação, de gestores pressionando os professores sobrecarregados além dos pedagogos que são verdadeiros monitores. Independente disso, o profissional não pode ver a escola como um muro de lamentações. Tem de ir em busca de novas possibilidades, se atualizar e de se perceber como um agente transformador. Acho que o professor pode modificar os monstros em gênios”.</p>
--	--

ANEXO - M
Entrevista Semiestruturada

IDENTIFICAÇÃO	
Sujeito J Profissão: bibliotecária. Escolaridade: ensino superior.	
PERGUNTAS	RESPOSTAS
1-Conte-me sobre a sua infância no contato com a leitura detalhando suas preferências, fatos considerados marcantes, família, escola, amigos, entre outros.	“Durante a minha infância, o meu contato com o mundo da leitura foi com os livros didáticos. Eu e a minha irmã esperávamos o início do ano para ganhar os livros didáticos e, assim, ter algo para ler. Nós líamos todos os livros e principalmente de Língua Portuguesa por ele apresentar trechos de histórias, ou até mesmo histórias completas, e também dicas de livro. Meus pais não eram leitores. Então, o exemplo da leitura veio da escola e dos professores. Do primeiro ao quinto ano, tive mediador de leitura. O professor contava uma história para a gente. Ele fazia o sistema de empréstimo do livro, visto que eu não tinha contato com a biblioteca. Não sabia nem do que se tratava, mas os professores acabavam levando o livro para a sala de aula. Pouquíssimos fizeram isso. Acho que uns dois professores que tinham um contato maior com os livros. A história que me marcou, foi no quarto ano. A professora se chamava Sueli. Lembro do nome dela até hoje. Ela contou uma história da Moura Torta. É uma história que lembro nitidamente e ficava ansiosa para ir à aula para ouvir o que ia acontecer no próximo capítulo. Depois de adulta, encontrei esse livro em um sebo. Tive que comprar porque essa história marcou a minha infância”.
2-Em que circunstâncias você se sente motivado a ler?	“Se dependesse de mim, passaria o dia lendo. Leio para me informar, estudar ou simplesmente por prazer. Amo de paixão a literatura. Gosto de ler no ônibus. Se eu não tiver com um livro, estou perdendo tempo e, assim, adianto as minhas leituras. Gosto de ler a literatura à noite, no

	<p>momento em que estou relaxada e sem muita coisa para fazer. São esses os momentos. E para a aprendizagem, quando estou estudando algo. Estou cursando uma pós-graduação e, por esse motivo, compro os livros indicados pelos professores e me sinto estimulada para ler aquilo que eles recomendam”.</p>
<p>3-Quais as dificuldades que você enfrenta para manter e estimular o hábito de leitura?</p>	<p>“Acredito que o que dificulta é a falta de tempo, de estabelecer prioridades para o que deve ser lido e a questão de ter mais livros para poder ler. Compro compulsivamente. Tenho um grande número de livros para atualizar e a falta de tempo é a dificuldade. Acho que são essas duas coisas, pois não tenho preguiça de ler. Essas coisas, não tenho”.</p>
<p>4-Descreva, brevemente, o seu comportamento, ações e participação nas aulas de leitura?</p>	<p>“Participo de forma ativa, principalmente, se o assunto me interessa ou se é uma temática que gosto. Agora, há momentos que se o tipo do professor é aquele dono da verdade, prefiro deixar ele falar sozinho. Não me meto. Ou, então, quando o debate fica mais caloroso e tem a questão dos colegas da turma e tudo mais, procuro me calar. Mas, na maioria das vezes, sou participativa”.</p>
<p>5-Em algum momento foi motivado a falar sobre suas ideias após a leitura de um texto? Conte como isso aconteceu.</p>	<p>“Lembro claramente na graduação, quando se tratava do tema de biblioteca comunitária ou incentivo à leitura, na hora de compartilhar o texto, a professora chegava e dizia “Vamos ouvir primeiro a Katty já que ela gosta dessa temática”. Este é um dos momentos que lembro”.</p>
<p>6-A leitura provocou alguma transformação na sua vida? Quais foram?</p>	<p>“Com certeza. Não só na questão intelectual, mas, principalmente, social. Venho de uma família muito humilde e por meio da leitura, conheci esse mundo. Pude conhecer outras possibilidades, oportunidades. Fiz uma graduação. Fui a primeira da minha família a ter um ensino superior. Segui a área de educação e continuo. Sou uma entusiasta da leitura por conta disso. Indico livro para todo mundo. Além disso, assumo o posto de voluntária no projeto de leitura por acreditar na transformação que a leitura pode proporcionar”.</p>

<p>7-O que você sugere para um professor desenvolver o hábito de leitura de seus alunos?</p>	<p>“O primeiro passo, que considero importante para um professor, é estimular os alunos a lerem, sendo ele também um leitor. Se o docente não chega com um livro nem comenta acerca do que ele está lendo ou uma história, já fica difícil para o aluno acreditar ou seguir o seu conselho. Outra coisa, é que o professor pode trazer essa leitura mais prazerosa sem ser algo obrigatório. Por exemplo, ao invés de o aluno ler o livro e fazer um resumo de tantas páginas, é preferível dizer o que ele achou. Então, é deixar de ler por ler, apresentar diversas possibilidades e vários gêneros literários, pois o leitor tem isso “Gosto de romance vou levar só romance e todo mundo vai ler romance”. Eu, por exemplo, não gosto de livro de assombração nem de livro de terror, mas se o menino é adolescente e ele gosta, é melhor ceder esse tipo de literatura. E o professor pode também estar pesquisando para trazer aos alunos outras possibilidades de leitura. Os livros com imagem são válidos para ajudar a despertar o gosto de ler além de ativar a imaginação. Ou ainda, os livros que têm filmes, dependendo do tipo de público. Estou focada no público adolescente, e é mais difícil de criar esse hábito. Eles gostam bastante. Considero essas coisas como principais”.</p>
--	---

ANEXO – N

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

PROJETO DE HISTÓRIA ORAL TEMÁTICA

**As experiências e vivências de leitura de alguns sujeitos-leitores de Manaus: uma
análise discursiva.**

MANAUS-2017

- **Tema:** Histórias de Leitura.
- **Fundamentação Teórica:** A história oral temática, a partir de Meihy (2005), é o procedimento metodológico para a elaboração da fonte oral da pesquisa: a entrevista. Assim, os processos de transcrição e textualização são utilizados para a formação do *corpus*. Para a análise dos dados, temos a perspectiva da análise de discurso materialista que, além de se enquadrar com os objetivos da pesquisa, fornece uma epistemologia teórico-metodológica para a descrição e a interpretação dos enunciados. Além disso, tem-se alguns autores que desenvolvem ideias e pensamentos acerca da leitura enquanto prática discursiva.
- **Justificativa:** A pesquisa pretende analisar as práticas discursivas, produzidas a partir da história oral, sobre a leitura de sujeitos-professores e de sujeitos-alunos que: participam de projetos direcionados para o incentivo à leitura; e dos obtiveram os melhores desempenhos (primeiras colocações) em exames de vestibular e/ou em testes padronizados (por exemplo, o Enem e o Enade) na cidade de Manaus. A partir dos relatos orais, tem-se uma amostragem das regularidades discursivas desses sujeitos-leitores que, de alguma maneira, contribuem para estimular e manter o seu respectivo hábito de leitura.
- **Hipótese de Trabalho:** O leitor tem sua história de leitura marcada por uma sistematização de experiências que, por meio de situações de interação, constituem a sua formação leitora. Desse modo, a leitura de um único texto pode produzir significados diferentes como, por exemplo, a interpretação do sujeito-autor (leitor virtual) com o conhecimento prévio do sujeito-leitor, ou ainda, entre os próprios sujeitos-leitores. Assim, a questão norteadora da pesquisa é: como os sujeitos-leitores, àqueles que se enquadraram no perfil de colaborador desta pesquisa, significam as suas experiências e vivências em leitura?
- **Objetivos:**
 - 1- Primário: Investigar algumas histórias de leitura de sujeitos-leitores com o hábito de leitura na cidade de Manaus.
 - 2- Secundários: a) Definir o grupo de sujeitos-leitores, da cidade de Manaus, a partir de projetos de incentivo à leitura e de resultados de avaliação da leitura de exames oficiais e/ou exames de vestibular; b) Descrever a história de vida com a leitura desses sujeitos por meio de

entrevista; c) Analisar a trajetória de leitura desses sujeitos com a finalidade de observar as regularidades discursivas.

- **Corpus Documental:**

***Comunidade de Destino:** o projeto de planejamento apresenta traços de história oral temática por se tratar de uma pesquisa acadêmica. Em virtude disso a aplicação da entrevista é justificável, pois, trata-se de uma produção de fonte oral a ser analisada;

***Definição de Colônia:** visa coletar o registro oral de histórias de leitura, focalizado na experiência e vivência em leitura, de sujeitos-professores e de sujeitos-alunos;

***Formação de Redes:** concerne nos sujeitos-leitores (alunos e professores) que fazem parte de projetos de incentivo à leitura, e dos primeiros classificados em exames de vestibular e/ou em avaliações oficiais.

- **Metodologia:** história oral temática e análise de discurso materialista.

Definições da amostragem

Sujeito	Posição Social	Escolaridade	Curso de Formação	Perfil de Entrevistado
Sujeito A	Professor	Superior Completo	Engenharia Da Computação	UFAM - Curso de Engenharia da Computação – Enade 2015.
Sujeito B	Aluno	Superior Incompleto	Engenharia Da Computação	UFAM - Curso de Engenharia da Computação – Enade 2015.

Sujeito C	Professor	Superior Completo	Filosofia	Fundação Nokia - Ensino Médio – Enem 2014.
Sujeito D	Aluno	Ensino Básico	-	Fundação Nokia - Ensino Médio – Enem 2014.
Sujeito E	Empresária	Superior Completo	Direito	Fundou o projeto de leitura “Clube do Livro da KA”, na cidade de Manaus.
Sujeito F	Aluno	Superior Incompleto	Medicina	Aprovado em 1º lugar no curso de Medicina da UEA em 2011.
Sujeito G	Exerce função no projeto “Jovem Aprendiz”.	Ensino Básico	-	Aprovada em 2º lugar no Concurso de Redação dos Correios do Estado do Amazonas em 2013.
Sujeito H	Advogado	Superior Completo	Direito	Aprovado em 1º lugar (nota geral) na UEA em 2011.

Coletas de Dados: Através de entrevista como procedimento da história oral temática em Meihy (2005).

Organização e Análise de Dados: procedimentos da análise de discurso materialista - Pêcheux (1995) (2006) e Orlandi (2015).

ANEXO - O**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Convidamos o (a) Sr (a) para participar desta pesquisa com temática sobre a leitura, sob a responsabilidade da pesquisadora **Kellen Chris Maduro Couto**, portadora do RG 4951046 SSP/PA e do CPF 787.372.222-87, celular (92) 98272-2476, e-mail: kellencouto@yahoo.com.br, sob a orientação do Professor Dr. **Luiz Carlos Martins de Souza**, portador do RG 0766539-3 e do CPF 284.506.042-49, endereço profissional Av. General Otávio, 6200, Coroado I, telefone (92) 3305-4556, e-mail: lukamartins@gmail. A referida pesquisa objetiva analisar as histórias de vida da leitura de sujeitos-leitores ensino do ensino básico e superior da cidade de Manaus com o propósito de compreender as práticas discursivas a partir da história de vida dos sujeitos-leitores que: participam de projetos direcionados para o incentivo à leitura; e dos obtiveram os melhores desempenhos (primeiras colocações) em exames de vestibular e/ou em testes padronizados (por exemplo, o Enem e o Enade) na cidade de Manaus. Os objetivos secundários são: **a)** Reconhecer as regularidades recorrentes no hábito de leitura do sujeito-professor e do sujeito-aluno; **b)** Compreender a constituição do hábito de leitura desses sujeitos a partir da materialização do discurso proveniente dos relatos orais oriundos da entrevista.

Sua participação é voluntária e se dará por meio da entrevista, no qual será solicitado que você responda as perguntas referentes às experiências e vivências de leitura, tais como: o contato com a leitura na infância, quais as circunstâncias que motivam a leitura e as dificuldades para manter o hábito de ler, o comportamento e a participação na aula de leitura e a transformação da leitura na vida pessoal.

De acordo com a Resolução CNS N°. 510, de 07 de abril de 2016 “toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. Neste estudo sobre as trajetórias de incentivo à leitura, o possível risco para os sujeitos é relacionado ao constrangimento decorrente das questões levantadas na entrevista. Se isto vier a ocorrer, o pesquisador tomará todas as providências para que o mesmo seja dissipado. Será assegurado o sigilo sobre a participação dos sujeitos envolvidos e, ainda, a divulgação dos dados será feita de maneira codificada evitando a identificação do sujeito. A técnica de análise dos dados está pautada nos procedimentos da história oral temática, isto é, após

gravar as entrevistas, o conteúdo ser transcrito e textualizado. Em seguida, virão os procedimentos de análise da ADM (Análise de Discurso Materialista) para fazer a análise discursiva dos sujeitos-leitores conforme o objetivo da pesquisa, já mencionado no início deste termo. Se o (a) senhor (a) aceitar participar, estará contribuindo para a discussão da leitura na educação. Os benefícios estão em oferecer aos professores, diretores, coordenadores condições para refletir a leitura no campo educacional em virtude de indicar possíveis caminhos para ressignificar à leitura considerando as questões socioculturais.

Se depois de consentir em sua participação o (a) senhor (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a pessoa.

O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração, mas se houver algum custo decorrente da sua participação na pesquisa, é assegurado o ressarcimento de despesa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. O Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, situado na Escola de Enfermagem de Manaus – Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus-AM. Telefone: (92) 3305-1181 Ramal 2004/ (92) 9171-2496, e-mail: CEP.ufam@gmail.com

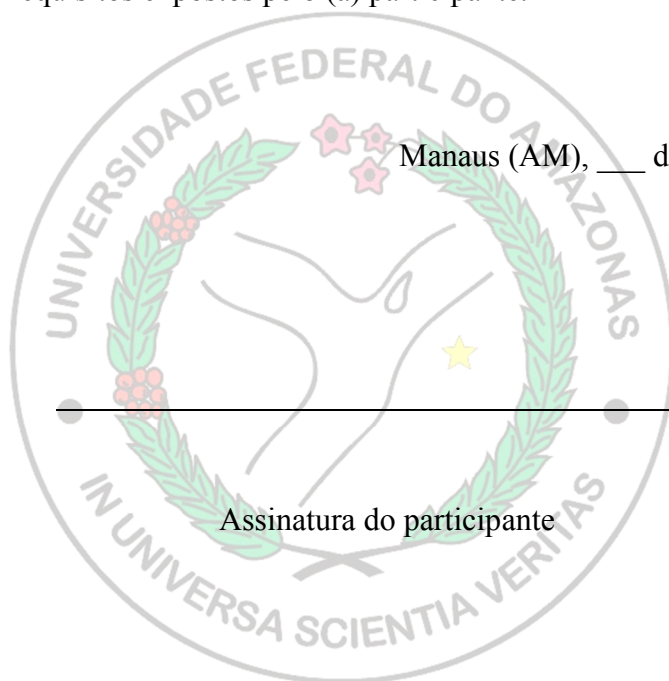
Consentimento Pós-Informação

Eu, _____
_____, 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. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Manaus (AM), ____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante

Tendo em vista a declaração do (a) participante acima assinada, nós, Kellen Chris Maduro Couto, pesquisadora responsável, e Luiz Carlos Martins de Souza, orientador da pesquisa, garantimos a responsabilidade total em cumprir as condições da pesquisa descritas, atendendo aos requisitos expostos pelo (a) participante.



Manaus (AM), ____ de _____ de 2017

Assinatura do participante

Universidade Federal Do Amazonas - UFAM

Avenida General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 6200. Bairro:

Coroado I CEP: 69067-005

UF: AM Município: Manaus

Telefone: (92) 3305-1181

Programa de Pós-Graduação em Letras/Mestrado

Telefone Convencional PPGL: 3305 1181 - Ramal 2113

Celular Institucional: (092) 99271-8701 E-mail: ppglufam@gmail.com / ppgl@ufam.edu.

