

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS**

**LEONARDO FIGUEREDO PAVANI**

**A CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS NO ATO DE LEITURA:  
um olhar pedagógico sobre a formação de um sujeito-leitor**

**PORTO ALEGRE - RS**

**2018**

**LEONARDO FIGUEREDO PAVANI**

**A CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS NO ATO DE LEITURA:  
um olhar pedagógico sobre a formação de um sujeito-leitor**

**Trabalho de conclusão de curso  
apresentado junto ao curso de Letras da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
como requisito parcial à obtenção do título  
de licenciando.**

**Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Jane Naujorks**

**PORTO ALEGRE – RS**

**2018**

### CIP - Catalogação na Publicação

Pavani, Leonardo Figueredo  
A constituição de sentidos no ato de leitura: um  
olhar pedagógico sobre a formação de um sujeito-leitor  
/ Leonardo Figueredo Pavani. -- 2018.  
35 f.  
Orientadora: Jane Naujorks.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto  
de Letras, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e  
Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e  
Literaturas de Língua Inglesa, Porto Alegre, BR-RS,  
2018.

1. Língua Portuguesa. 2. Leitura. 3. Ensino. I.  
Naujorks, Jane, orient. II. Título.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, pelo apoio incondicional em todos os momentos da minha vida. Por sempre acreditar em mim, principalmente quando nem eu acreditava. Por não desistir nunca, nem nos momentos de maior dificuldade. Por me inspirar todos os dias. Eu não seria nada se não fosse por vocês.

À minha irmã, simplesmente por ser incrível.

À minha amiga Débora Dias, *a tumblr girl*. Obrigado pela companhia nas aulas e fora delas, por compartilhar a mesma obsessão por séries ruins, aleatoriedades e teorias de conspiração, e principalmente por ser tão insuportável quanto eu.

À minha amiga Sara Hoerlle, *beauty guru* e Kardashian perdida. Obrigado pela companhia nas aulas da tarde, por ser tão indecisa quanto eu e por ser a mãe do grupo.

Ao Bruno Dorneles, por me ouvir sempre e me centrar nos momentos de desespero com este trabalho.

A todas as pessoas maravilhosas que conheci ao longo da graduação. Em especial à Vitória Cardoso, Aline Passos, Paula Mallmann, Luciana Ehlers, Paula Bellé e Guilherme Vieceli.

À minha orientadora, Jane Naujorks, pelo apoio.

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID – Língua Portuguesa, por me proporcionar experiências únicas e por expandir minha visão sobre o ensino. Agradeço também aos colegas com quem compartilhei essas experiências, em especial a Esther Dorneles e a Mariana Morais, com quem dividi a sala de aula.

A todos os professores que seguem nesta profissão. Vocês são verdadeiros guerreiros.

## RESUMO

O presente trabalho propõe uma reflexão a respeito da formação de leitores no ensino básico público, entendendo que a leitura é parte fundamental no estabelecimento do sujeito na sociedade e que, atualmente, a escola é o principal espaço a promovê-la, voltamos nossos olhares para este espaço. Trazendo diferentes teóricos que problematizam a situação da leitura na escola, como Ezequiel Theodoro da Silva e Jean Foucambert, e relatos de experiências observadas e vividas no estágio de docência em Língua Portuguesa e no PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência analisamos como a leitura é introduzida na escola atualmente, e como essas práticas refletem nos alunos enquanto leitores. A partir das problemáticas levantadas ao longo do estudo, buscam-se então outras possibilidades de atuação para um ensino que contemple as necessidades dos alunos e propicie uma formação de leitores mais adequada.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa; Leitura; Ensino.

## **ABSTRACT**

The present work proposes a reflection about the formation of readers in basic public education. Understanding that reading is a fundamental part of the establishment of the subject in society, and that today the school is the main space to promote it, we turn our eyes to this space. Bringing different theorists, such as Ezequiel Theodoro da Silva and Jean Foucambert, who problematize the situation of reading in the school, in relation to reports of experiences observed and lived in the teaching internship in Portuguese and PIBID - Institutional Program of Introductory Teaching, we analyzed how reading is currently dealt with in schools, and how this experience reflects on students as readers. From the problems raised during the study, we look at other possibilities of acting for a teaching that contemplates the needs of the students and provides a more adequate formation of readers.

**Key-words:** Languages; Reading; Teaching.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>1. LEITURA E LEITOR</b> .....	11
1.1. A leitura .....	11
1.2. O leitor .....	14
1.3. A leitura e o leitor.....	16
<b>2. A SITUAÇÃO DA LEITURA NA ESCOLA</b> .....	18
2.1. Alguns apontamentos sobre a leitura na escola .....	18
2.2. A leitura na escola a partir de relatos de experiências .....	24
2.3. Afinal é possível formar leitores na escola? .....	27
<b>3. COMO TRABALHAR A LEITURA</b> .....	29
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	33
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	34

## INTRODUÇÃO

Durante a graduação, após uma trajetória no ensino básico fundamentada no ensino de gramática focado na classificação e na definição de termos gramaticais, diversas vezes fomos desafiados a repensar nosso conceito de uma aula de português. Foi então, durante a graduação, que fui apresentado à perspectiva de um ensino diferenciado, cujo objeto central é o texto.

A partir da adoção do texto, como cerne da aula de português, atribui-se um novo significado às práticas de leitura e escrita, que agora assumem o papel central das aulas de língua portuguesa. Essa noção é reforçada por diferentes documentos norteadores de orientações didáticas, como os *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul*, os quais, além de trazerem o texto como objeto de ensino das aulas de língua portuguesa, assumem a leitura e a escrita, de textos escritos ou não, como “competências nucleares a serem desenvolvidas ao longo da educação básica” (2009, p.54). Essa ideia também é constituinte dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997), que apresentam as práticas de leitura, escuta e produção de gêneros escritos e orais como fundamentais para o domínio da expressão através da língua.

Adotar as noções de texto como objeto de ensino implica uma nova perspectiva sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula. Passamos então a lançar um olhar crítico em relação às nossas próprias vivências enquanto alunos durante a trajetória escolar, analisando como as essas experiências se relacionam com as noções que nos foram apresentadas recentemente. Nasce, então, uma visão crítica a respeito das práticas de ensino de língua portuguesa.

Em diferentes momentos da graduação tive a oportunidade de estar em contato com diversas escolas, em níveis variados de ensino, através de disciplinas que propunham observações de aula, dos estágios curriculares de docência, ou ainda do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - o PIBID - programa que foi fundamental para minha formação enquanto docente e que tem grande influência sobre este trabalho e sobre a minha visão a respeito do ensino. Esses momentos de contato foram fundamentais para o desenvolvimento desta “pesquisa”, pois durante minhas experiências na escola, tentei identificar os possíveis problemas que os alunos poderiam ter. Percebi, então, que muitas das dificuldades apresentadas estavam ligadas, principalmente, ao encaminhamento das atividades que envolviam o processo de leitura o que acabava refletindo no processo de escrita.



Além das experiências escolares, foi possível perceber que, no contexto atual, as questões relacionadas à leitura e à formação de leitores se provam cada vez mais relevantes. Segundo um artigo, que relata uma pesquisa conduzida pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts sobre a disseminação de *fake news*, publicado na revista ISTOÉ, no seu site em março de 2018, notícias falsas repassadas através de redes sociais se espalham seis vezes mais do que notícias reais. Essas notícias são disseminadas sem que seus leitores façam uma reflexão crítica a respeito do que está sendo apresentado na notícia, ou que realizem uma pesquisa para verificação dos fatos acerca da notícia.

Outra situação que ressalta a importância da discussão acerca da formação de leitores envolve o Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, um exame que tem como alicerce principal a interpretação de textos e enunciados para a resolução das questões apresentadas. Um estudo publicado pelo Guia do Estudante, em novembro de 2017, apresenta as três questões de cada área do conhecimento abordadas na prova com a menor porcentagem de acertos no respectivo ano. Entre as questões apresentadas, as três questões da área de Linguagens, assim como as três questões da área de Ciências Humanas, envolviam, essencialmente, interpretação de texto, chamando mais uma vez a atenção para os problemas de interpretação e análise de textos escritos e textos imagéticos apresentados pela população brasileira.

Todas essas questões nos levam a refletir a respeito da forma como a leitura vem sendo tratada na escola. A escola é encarregada de trabalhar a leitura, mas será que a experiência escolar é suficiente para formar leitores? Considerando todos os avanços, principalmente tecnológicos, que tipo de leitores a escola está formando?

Nesta pesquisa nós nos esforçamos para responder às questões apresentadas através de uma análise dividida em três capítulos. No primeiro capítulo buscamos delimitar, em um primeiro momento, as noções gerais de leitura e de leitor, de modo a discutir tanto separadamente um e outro elemento deste processo, assim como a relação existente entre estes elementos, uma vez que é impossível conceber um sem a existência do outro.

NO segundo capítulo, dedicamo-nos à problematização da situação atual da leitura na escola, relacionando as ideias de diferentes autores que tratam do caráter pedagógico da leitura, promovendo, assim, uma análise das práticas de leitura na escola e o efeito que essas práticas podem gerar no processo de formação de um leitor.

Já no terceiro capítulo propomos uma breve reflexão sobre práticas que podem ser englobadas no processo pedagógico de formação de leitores, levando em consideração o cenário atual da educação básica pública brasileira.

Portanto, neste trabalho, há uma preocupação com o ato de leitura que envolva o leitor neste processo, apontando que somente assim, há possibilidade de se formar um sujeito consciente de si mesmo.

## 1. LEITURA E LEITOR

Podemos dizer que a concepção popular de leitura define-a como uma simples ação de estabelecer correspondências entre palavras e sons. Podemos ainda dizer que, popularmente, entende-se o ato de ler como a ação de ler livros, geralmente literários. O presente capítulo propõe uma reflexão a respeito destas concepções a partir de diferentes autores e diferentes visões sobre o ato de ler.

A seguir apresentamos algumas noções de leitura: conceitos e práticas; no subitem 1.2, abordamos aspectos referentes ao leitor: como se configura, como se define e o seu papel no processo de leitura. Para finalizar o capítulo, considerando impossível separar leitura e leitor, abordamos a relação leitura/leitor.

### 1.1. A leitura

Podemos afirmar que nosso primeiro contato com a língua materna se dá pela oralidade, pois a criança, quando chega à escola, domina muito bem esta linguagem. É, então, natural que durante o início do processo de leitura o indivíduo se baseie na associação da forma oral e da forma escrita para dar início ao processo de leitura. No entanto, essa associação entre linguagem oral e escrita é muito mais característica do processo de alfabetização do que do processo de leitura propriamente dito. A simples combinação entre as formas gráfica e sonora não caracteriza um processo efetivo de produção de sentido, processo esse que acreditamos ser fundamental para que se realize uma leitura. Assim, o indivíduo alfabetizado não equivale, essencialmente, a um indivíduo leitor.

Para Bresson, a leitura e a escrita são *práticas sociais instituídas* (2009, p. 26), ou seja, são procedimentos que não são aprendidos de forma natural, como, por exemplo, a linguagem oral, e requerem ensino. Mesmo após muitos anos convivendo em meios letrados e sendo constantemente expostos à linguagem escrita, essa exposição ainda não é suficiente para que o aprendizado da leitura se dê de forma natural, como acontece com a linguagem oral. A necessidade do ensino da leitura, no entanto, se dá no nível da leitura e da escrita. Outros autores, como FREIRE (1992) e MARTINS (1982) abordam a leitura enquanto uma prática natural, porém tratando de outras materialidades.

A leitura, para Bresson (2009) justamente por não ser uma atividade resultante de um processo de aquisição natural, pressupõe também uma série de regras próprias de sua prática. Existe uma disposição pré-estabelecida das letras, por exemplo, para que sejam formadas palavras, que também devem seguir uma determinada ordem de predisposição, e assim por diante, seguindo uma composição que seja significativa.

Aqui, a leitura só acontece de forma efetiva quando a indivíduo, de forma inconsciente, abandona os procedimentos de decifração e direciona sua atenção para o sentido do que está lendo, deixando de buscar exclusivamente uma correspondência entre a palavra gráfica e a fonética.

A leitura também pode ser entendida como “um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem” (MARTINS, 1982, p.30). Isso implica uma noção de leitura mais ampla, que engloba outras formas de expressão. No entanto, dedicamo-nos, aqui, a tratar da leitura no que se refere à palavra escrita.

Martins também acredita que a leitura possa ser caracterizada como um acontecimento histórico, em que se estabelece “uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido” (1982, p. 30). Entendemos, então, que existem diferentes fatores externos que influenciam uma leitura e é necessário levar em consideração a situação do texto e do leitor no dado momento. A concepção de leitura enquanto interação também é compartilhada por Kleiman (1997), que entende a leitura como um ato social de interação, porém entre leitor e autor. O caráter interativo da leitura surge a partir do momento em que “o autor se propõe a fazer algo, e quando esta intenção está materialmente presente no texto, através de marcas formais, o leitor se dispõe a escutar, momentaneamente, o autor, para depois aceitar, julgar, rejeitar.” (KLEIMAN, 1997, p.19).

Para Kleiman a compreensão de um texto baseia-se principalmente na utilização de conhecimento prévio do leitor, ou seja, o conhecimento adquirido ao longo da vida. A autora segmenta esse conhecimento em três diferentes categorias: o “conhecimento linguístico”, o “conhecimento textual”, e o “conhecimento de mundo”. A compreensão surge a partir da ação destes três tipos de conhecimento, em relação com o objeto lido, resultando no processo de construção de sentido do texto.

A concepção de leitura enquanto processo de interação também contribui para a desmistificação da ideia de que a leitura é um ato solitário. Como ressalta Soares, a leitura é

interação verbal entre o autor e o leitor, cada um com “seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros” (2004, p. 18). Trata-se então de um processo de enunciação.

Entendemos então que a leitura não se realiza a partir do nada. Ela é produto de uma ação cultural, em que leitor e texto interagem. É uma “ação intelectual, através da qual os sujeitos, em função de sua experiência, conhecimentos e valores prévios, processam informação codificada em textos escritos” (BRITTO, 2003, p. 100). Assim, a leitura nunca acontece de forma isolada, pois sempre é pautada pelo contexto sociocultural em que o leitor se insere.

A leitura é, portanto, um processo que vai além da decodificação ou do entendimento dos elementos presentes no texto e tem sido vista, por diversos autores, pelos aspectos sociais, cognitivos, culturais, entre outros. No entanto, com as novas perspectivas linguísticas, que tratam da questão da linguagem, o leitor deixa de ser um agente passivo no processo e passa a constituir sentido em seu ato de leitura. Isto é, o objetivo não é delimitar o que o autor quis dizer, mas reconhecer que é no ato de leitura, quando os elementos visuais do texto são articulados com a história social e o conhecimento de mundo de cada leitor, que o leitor constitui sentidos para o texto e para ele próprio.

Isso não significa que o aspecto material do texto não contribua para este sentido, pois segundo Barthes “toda leitura ocorre no interior de uma estrutura” (2004, p.33), mas quem realiza a relação material do texto e sua contextualização é o leitor que, no momento em que se apropria deste texto, produz um novo texto a partir de suas referências, colocando sua singularidade neste ato de leitura.

O ato de ler implica uma série de fatores de transformação do indivíduo, já que

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é (FOUCAMBERT, 1994, p.5).

A leitura é mais do que a mera reprodução do conteúdo de um texto. Ela tira da zona de conforto, promove questionamentos, permite que se adquira conhecimento e se entre em

contato com outras visões, e permite que o leitor tenha acesso a um mundo que se constitui através da palavra escrita.

## 1.2. O leitor

Com as novas perspectivas de leitura voltadas para o ato de linguagem, o leitor passa, ou deveria passar a ser um sujeito leitor ativo neste processo. Na realidade escolar, portanto, o aluno deve nascer como leitor que cria e recria sentidos para o texto lido, passando a ser essencial para produção de sentidos para o texto, uma vez que acreditamos ser o leitor, a partir de sua interpretação, quem pode chegar às intenções do autor, mas não passa disso, porque é o leitor quem constituirá os sentidos.

O leitor tanto se apropria de sentidos quanto os atualiza, pois coloca em relação seu conhecimento de mundo, linguístico, histórico, ideológico, a partir da materialidade do texto, elementos presentes no texto que dizem respeito à organização, vocabulário e principalmente à vivência do autor. É o leitor, portanto, que vai constituir um sentido, ou sentidos, como se construísse um novo texto, pois as condições de produção de um texto se perdem e, apenas, segundo Coracini (2002, p.17), “uma nova situação de enunciação (leitura) será capaz de conferir sentido a esses sinais gráficos transformando-os e sinais linguísticos-textuais.”

Assim, para falarmos de leitor e do seu ato de leitura, é preciso que se considere este largo conjunto de perspectivas que tomaram a leitura como objeto de pesquisa, para enfim traçar um papel de leitor, não da escola, mas na escola. Um leitor que se apropria do objeto texto para, com essa apropriação, constituir-se leitor, é capaz de ser crítico e de refletir sobre suas experiências de leitura.

Antes de nos aprofundarmos nas definições de leitor trazidas aqui, é necessário retomar alguns pontos já apresentados. Entendemos que o objetivo do ato de leitura não é delimitar o que o autor do texto quis dizer, mas sim construir um sentido para o que é lido a partir dos elementos presentes no texto. Essa visão pressupõe o leitor como um agente ativo no processo de leitura, e é partindo dessa perspectiva que será conduzida a discussão a respeito de o que é ser leitor.

Segundo Kleiman (1997), o leitor experiente é um indivíduo atento às relações propostas pelo texto, assim como também é capaz de estabelecer relações por si só. O leitor também é capaz de formular estratégias de compreensão flexíveis e originais e exerce papel

fundamental no processo de compreensão de um texto, visto que é a partir do conhecimento prévio do leitor que esse processo acontece de forma efetiva. Não existe espaço para a passividade do leitor no processo, já que “o mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos” (KLEIMAN, 1997, p.27). Mesmo que a ativação desses conhecimentos aconteça de forma inconsciente, fica evidente a importância do leitor no processo de compreensão.

Ainda sobre o papel fundamental do leitor enquanto agente ativo no processo de leitura, segundo Foucambert a leitura é constituída de “20% de informação visual, provenientes do texto; 80% de informações que provêm do leitor” (1994, p. 8). Ou seja, mais uma vez os conhecimentos prévios do leitor, assim como suas inferências e hipóteses em relação ao texto lido, são fundamentais para a produção de um sentido. A leitura não se realiza exclusivamente a partir da decifração de um texto, mas sim da percepção que o leitor tem desse texto e do sentido que esse leitor produz a partir das informações que o texto contém.

Goulemot (2009) acredita que a leitura tem como objetivo a construção de um sentido, e não necessariamente a reconstrução de um sentido inicialmente proposto pelo autor. Assim, fica evidente o caráter subjetivo da leitura, uma vez que é a partir do leitor e do sentido que esse processo se consolida.

O leitor, ainda segundo Goulemot é constituído de uma fisiologia, uma história cultural e uma biblioteca. A fisiologia trata de uma “atitude de leitor” na ordem física, uma postura corpórea do leitor indicada pelo objeto lido, quase como uma etiqueta de leitura que evocada por determinado texto, já que “somos um corpo leitor que cansa ou fica sonolento, que boceja, experimenta dores, formigamentos, sofre de câibras” (2009, p. 109). Através do corpo nos expressamos em relação à leitura.

Já a história cultural diz respeito ao tempo cronológico em que o leitor está inserido, e como as ideologias próprias daquela época se manifestam em suas leituras, de forma política e social. Isso implica que nossas leituras são constantemente influenciadas pelo tempo em que estamos inseridos, de forma que um mesmo texto lido em diferentes épocas, ou por indivíduos com diferentes histórias culturais, pode produzir diferentes leituras.

Por último, o autor traz como um dos itens constituintes do leitor aquilo que ele denomina uma biblioteca. Para Goulemot (2009) a biblioteca é composta por um horizonte de

leituras prévias e caracteriza um processo constante de comparação entre essas leituras, ainda que de forma inconsciente. É a partir desta biblioteca, por exemplo, que desenvolvemos uma familiaridade com um determinado gênero textual, e colocamos em prática um horizonte de expectativas quando entramos novamente em contato com outro texto do mesmo gênero. Assim, durante a leitura articulamos a “memória de leituras anteriores e dados culturais” (2009, p.113) em comparação com o objeto lido. E é a partir da articulação destes três itens, a fisiologia, a história cultural e a biblioteca, que se define o leitor.

No subitem a seguir iremos explorar como essas noções de leitor e as noções de leitura previamente apresentadas se relacionam.

### 1.3. A leitura e o leitor

Ao longo dos primeiros subitens discutimos diferentes concepções de leitura e de leitor. Partindo da leitura enquanto correspondência entre som e grafia, depois a decifração, passando pela leitura enquanto compreensão, posteriormente tratando da leitura enquanto produção de sentidos e, por fim, da leitura enquanto interação. Essas concepções, no entanto, não são excludentes. Elas são partes integrantes de um mesmo processo. É a partir desses processos, agindo de forma conjunta, que se realiza a leitura de forma efetiva.

Ao adotar a concepção de leitura enquanto interação se faz necessário discutir o caráter subjetivo que esse processo tem, uma vez que cabe ao leitor a construção ou reconstrução de um sentido para o texto. Esse sentido é constituído a partir de diferentes fatores que partem do leitor, como o conhecimento de mundo, o conhecimento linguístico, o conhecimento textual, e assim por diante. Desta forma, é o conhecimento prévio de leitor que determina a leitura. A insuficiência de algum destes conhecimentos diante de um determinado texto, por exemplo, pode resultar na dificuldade de compreensão de elementos do texto, inviabilizando a construção de um sentido, ou resultando em uma construção deturpada.

Assim, fica evidente que a interação entre autor e leitor, ou entre texto e leitor, é determinada pela trajetória do leitor enquanto sujeito histórico, com base tanto no seu conhecimento de mundo e na sua ideologia, quanto na materialidade linguística deixadas pelo autor, pois é a partir da interação destes itens que o leitor conduz suas interpretações e, por fim, constrói um sentido. Evidencia-se também que a leitura é um processo subjetivo, pois cada sujeito se constitui um leitor diferente e produz conseqüentemente, uma leitura diferente.



O caráter subjetivo da leitura, no entanto, não significa que qualquer leitura é válida, pois o autor se faz presente no processo e pode orientar a produção de sentido a partir das marcas textuais que imprime no texto e que são resignificadas pelo leitor durante o ato de leitura. Também vale ressaltar que o leitor, enquanto sujeito, está inserido em um contexto sociocultural que influencia constantemente sua visão de mundo e, assim, sua leitura.

## 2. A SITUAÇÃO DA LEITURA NA ESCOLA

Com as novas perspectivas de leitura voltadas para o ato de linguagem, o leitor passa, ou deveria passar a ser um sujeito leitor ativo neste processo. Ao adotar a concepção de leitura enquanto uma prática socialmente instituída, como sugere Bresson (2009), é necessário que voltemos nosso olhar para o espaço responsável por ensinar esta prática: a escola. Muito se tem teorizado a respeito do papel da escola no desenvolvimento de leitores e muitos acreditam, por ser o espaço em que acontecem os primeiros contatos com a leitura, que cabe exclusivamente à escola a tarefa de formar leitores. No entanto, é necessário que se reflita sobre como a escola vem trabalhando a leitura e como essa experiência de escolarização do ato de ler surte efeito na formação de leitores. Afinal, é mesmo possível formar leitores na escola?

Assim, neste capítulo, discutiremos as reflexões apontadas acima. Em um primeiro momento problematizamos a forma como o trabalho com a leitura vem sendo desenvolvido no espaço escolar a partir das perspectivas de Foucambert (1994) e Silva (1998, 2005), autores que têm sua produção voltada para o caráter pedagógico da leitura. Posteriormente, no subitem 2.1, analisamos alguns episódios presenciados durante o estágio de docência em língua portuguesa, ocorrido em 2017/2, com o objetivo de apontar, de forma prática, como a leitura é trabalhada em sala de aula. Por fim, no subitem 2.3, discutimos os impactos que o processo de escolarização da leitura tem sobre os sujeitos enquanto leitores e se, de fato, é possível formar leitores no espaço escolar.

### 2.1 Alguns apontamentos sobre a leitura na escola

A partir das concepções de leitura e de leitor discutidas anteriormente, estabelecemos que a leitura é uma constituição de sentidos por parte do leitor, leitor este que deve assumir a postura de sujeito ativo nesse processo. Assim, naturalmente, espera-se que a escola trabalhe a leitura a partir destas noções de forma a desenvolver as competências necessárias para que essas concepções sejam alcançadas. Ou seja, espera-se que a escola trabalhe de modo a fornecer ferramentas que propiciem o surgimento deste leitor enquanto sujeito crítico, capaz de atribuir sentidos de maneira independente, de estabelecer relações entre leituras, de se posicionar diante dos objetos lidos e de, também, desenvolver estratégias próprias de leitura.

No entanto os modos como a leitura é trabalhada na escola parecem indicar outra concepção de leitor.

Um primeiro apontamento bastante pertinente a respeito do trabalho com a leitura na escola, segundo Silva (1998), é a *mistificação da palavra escrita na sociedade*. A partir do momento em que o livro é apresentado de forma autoritária, segundo o autor, cria-se a ideia de que o livro é um objeto incontestável e tudo que ali está contido é a verdade. Isso pode acabar contribuindo para o surgimento de um leitor passivo, que não desenvolve seu pensamento crítico e reproduz o conteúdo do livro de forma mecânica, sem realmente absorver ou compreender o que foi lido.

Esta forma de abordagem também pode acarretar o apagamento do leitor enquanto sujeito. A partir do momento em que o livro é tomado como detentor da verdade, qualquer sentido produzido pelo leitor que seja oposto ao sentido contido no livro é automaticamente invalidado, acarretando uma homogeneização da leitura, pois passa a se adotar uma leitura como única e correta.

Outro ponto ressaltado por Silva (1998) diz respeito ao papel das bibliotecas no processo de formação de leitura. Para o autor

a grande maioria dos professores brasileiros ainda não descobriu que os acervos disponíveis [nas bibliotecas], quando integrados nos trajetos de busca e produção de conhecimento, podem ser importantes e significativos. Muitos frequentemente, a procura por máquinas de xerox, visando a reprodução de textos retalhados para consumo rápido, é bem maior do que o número de visitas às bibliotecas (1998, p. 8).

Assim a biblioteca assume lugar de coadjuvante no processo de formação de leitores na escola, uma vez que se prioriza o acesso rápido aos textos. O autor ressalta, ainda, que existem alunos que concluem sua trajetória escolar sem nunca mesmo ter colocado os pés no espaço da biblioteca. Isto nos encaminha a uma reflexão a respeito da forma como a leitura e os livros são tratados durante a trajetória escolar: não existe uma preocupação em formar leitores que tenham familiaridade com a biblioteca e com diferentes textos e livros, porque não existe interesse em formar leitores autônomos, apenas leitores reprodutores. Prioriza-se o acesso rápido e fragmentado à informação em detrimento do estudo aprofundado de um texto e da discussão referente àquele mesmo texto. O distanciamento dos alunos em relação aos livros é fruto da falta de costume e contato, já que, como diz Foucambert, “os livros são feitos por quem sabe ler para quem sabe ler” (1994, p. 16).

Ainda em relação ao costume e à proximidade dos alunos com os livros, segundo Foucambert (1994)

durante a leitura, assim como em toda a atividade de comunicação, só é possível entender um texto quando previamente já se sabe bem mais sobre ele do que nele consta. Para compreender algo, é preciso possuir quatro vezes mais informações do que aquela que se vai procurar (p. 15).

Isto implica que, para que o texto seja compreendido, é necessário que o leitor já tenha familiaridade com as suas características, como gênero textual, estrutura, como manusear determinado texto, entre outros aspectos importantes, para que o aluno possa vivenciar este momento. Este tipo de trabalho se torna impossível em um espaço que prioriza textos fragmentados que não permitem o reconhecimento de toda a contextualização da obra.

Outro ponto bastante pertinente de como a leitura é trabalhada no espaço escolar diz respeito a uma característica própria da prática escolar: a avaliação. A partir do momento em que a leitura assume um lugar na escola, ela passa a integrar o sistema deste espaço, e, assim como as outras práticas desenvolvidas neste mesmo ambiente, torna-se passível de avaliação. O problema da avaliação da leitura enquanto prática escolar é que, muitas vezes, ela acaba sendo responsável por pautar as formas como a leitura é trabalhada. Como aponta Foucambert (1994):

Um grande número de professores e pais acreditam estar avaliando a leitura das crianças quando apenas medem um aspecto muito particular, hipertrofiado pelo ensino e que, na verdade, está ausente dos comportamentos de leitura. No entanto, a preocupação com aquilo que se costuma avaliar torna-se, por sua vez, o próprio objeto de ensino e impede o desenvolvimento de autênticas estratégias de leitura (p. 6).

Dentre os aspectos particulares da avaliação que acabam se tornando objetos de ensino temos, por exemplo, a leitura em voz alta, bastante valorizada nas séries iniciais, entendida por Foucambert (1994) como uma forma de tradução oral daquilo que foi compreendido durante a leitura, mas que é comumente tratada na escola de forma simplificadora como a correspondência entre formas gráficas e sonoras, mas que não implica necessariamente em uma produção de sentidos, e, portanto, não é uma prática que deve ser usada como um parâmetro na hora de avaliar se um indivíduo é um “bom leitor”.

Como ressalta Foucambert (1994)

[...] a escrita é a linguagem que se dirige aos olhos; funciona e evolui para a comodidade dessa comunicação visual. A correspondência aproximativa com o oral é

uma característica suplementar, que não afeta, porém, os processos de leitura. [...] Na escola, prefere-se explorar a língua escrita sem apelar para a memória visual, centrando fogo no domínio de um código de correspondência muito aproximativo; depois lamenta-se que as crianças não saibam ler e cometam erros de ortografia! (p.7).

Evidencia-se, desse modo, que a escola, ao priorizar o que o autor chama de código<sup>1</sup>, deixa de lado o objetivo principal da leitura e supervaloriza as similaridades entre a linguagem oral e escrita, o que não deveria ocupar lugar de destaque no processo de leitura. Este ensino baseado na relação linguagem oral-escrita acaba então surtindo efeitos negativos em outras áreas além do desenvolvimento das práticas de leitura, como ilustra o autor através do exemplo dos erros ortográficos cometidos pelas crianças durante o processo de aprendizagem.

A leitura oral também implica uma concepção de leitura que assume que a leitura se dá de forma linear, através da acumulação sequencial de significados das palavras presentes no texto. No entanto

cada palavra funciona como um índice de experiências e conhecimentos previamente adquiridos do leitor, que nela se inscrevem: ao lê-la, o leitor ativa uma determinada rede de conhecimentos da memória. Esses conhecimentos ativados vão, por sua vez, influenciar a atribuição de significado às demais palavras do texto, num processo contínuo de re-significação (TERZI, 2006, p. 15).

O caráter avaliativo pertinente às práticas escolares também contribui para o fator de “rejeição” por parte dos alunos, e com a leitura não seria diferente. A partir do momento em que a leitura passa a ser avaliada, ela assume o lugar de tarefa escolar e perde o caráter de fruição. Como exemplifica Silva (2005)

Na escola tudo tem que ser medido, quantificado, repetido pelos toques das didáticas cartilhescas, deixando pouco ou nenhum tempo ou espaço para a alegria, criatividade, fantasia e imaginação. Daí, também, a didatização da literatura - esta arte, na escola, infelizmente, perde a sua natureza de fruição para se transformar em objeto de dissecação e de estudo (vocabulário, gramática, escolas literárias, vida de autores etc.) (p. 20).

Cria-se, assim, uma aversão à leitura, pois os textos são usados como pretextos para discussões que desconsideram seu caráter de produto de um sujeito e são postos como um

---

<sup>1</sup> Para Foucault, código é o nome dado ao sistema abstrato de correspondência entre a forma ortográfica de uma palavra e sua pronúncia.

objeto a ser dissecado para o estudo de gramática, ou nem mesmo chegam ao aluno, como é comum nas aulas de literatura que se dedicam ao estudo do que se diz sobre uma obra literária ou sobre o período literário em que esta obra está inserida, e não ao estudo do texto em si.

Ainda sobre o tópico de caráter avaliativo da leitura no espaço escolar, voltamo-nos agora à questão de apagamento do sujeito leitor. Tendo em vista o grande número de alunos que constituem uma única turma, a escola tende a adotar métodos de ensino padronizantes, de forma que todos os alunos recebem, em teoria, o mesmo tratamento e também seguem os mesmos princípios, estando sujeitos a uma metodologia única. No entanto, as práticas e estratégias de leitura são traços que constituem a subjetividade, à medida que cada indivíduo desenvolve suas próprias estratégias de leitura e seu processamento de informações. O professor, ao padronizar as formas de leitura de uma turma, invalida essas estratégias. Segundo Foucambert (1994), “A leitura só pode ser controlada [...] pelo leitor; de fora, um observador pode apenas fornecer indicadores e dar uma opinião externa” (p. 5). Assim, não cabe ao professor o papel de ensinar uma forma correta de leitura, mas sim de fornecer o suporte necessário para que o aluno desenvolva seus próprios métodos de leitura.

Entretanto as questões relacionadas à prática dos professores em sala de aula nem sempre se dão de forma consciente e proposital. A escola, enquanto instituição, tem caráter normativo, caráter este que é potencializado pelas condições de trabalho dos professores. Por diversos fatores, os professores são levados a assumir um número consideravelmente grande de turmas, e muitas vezes têm uma carga horária muito acima do ideal. Estas condições, acrescidas de outras condições precárias próprias do ensino público, como falta de recursos, bibliotecas escassas ou inexistentes etc, resultam em um ensino igualmente precário.

Todavia essas condições precárias de trabalho e formação não são de responsabilidade dos professores, muito menos das escolas, pois

Ainda que a leitura seja um instrumento fundamental para a aquisição do saber, ela é superficialmente, ligeiramente tratada - ou, o que é bem pior, totalmente esquecida ou relegada a um segundo plano - nos cursos de magistério do ensino médio e/ou cursos de graduação e licenciatura. Isso faz com que professores se sintam “desarmados” ou, melhor dizendo, pedagogicamente enfraquecidos no momento do planejamento, organização e implementação de programas de leitura aos seus grupos de alunos. Daí, muitas vezes, o apego cego, alienado ao livro didático e/ou então a imitações de velhos modelos (antigos professores) e/ou, ainda, o que é bem pior, o encaminhamento do ensino de leitura sem nenhum referencial teórico de suporte (SILVA, 2005, p. 18).

A falta de uma formação adequada resulta em uma série de profissionais que, mesmo cientes da importância da leitura, não sabem como trabalhá-la, e acabam por reproduzir práticas ineficientes enquanto acreditam que estão contribuindo para a formação de leitores.

Essa série de precarizações, tanto na formação de professores quanto em relação à estrutura e ao material escolar para o desenvolvimento da leitura, não acontece por acaso. Ela é apenas um reflexo da real visão que se tem em relação aos leitores na sociedade. Não se tem interesse em formar leitores críticos e autônomos, apenas leitores reprodutores. Essas precarizações não acontecem de forma isolada, já que as medidas que contribuem para esse resultado são frutos de “mecanismos muito bem calculados pelo regime opressor com o intuito de manter o povo na ignorância, de impedir a democratização do saber” (SILVA, 1998, p. 170). Assim, é de interesse das classes dominantes que o acesso ao conhecimento seja precarizado, já que é fundamental entender que o ensino de leitura na escola, assim como todas as demais práticas escolares e sociais, é fundamentalmente pautado pelas relações de poder presentes da sociedade.

A má formação dos professores é um fator extremamente significativo neste processo de desenvolvimento de um leitor, já que se o professor “não for um bom leitor<sup>2</sup>, são grandes as chances de que ele seja um mau professor” (LAJOLO, 1982, p.53). Se o professor não tiver uma boa formação enquanto leitor, dificilmente ele saberá propiciar as ferramentas necessárias para a formação de bons leitores. Um professor leitor que tem contato com muitos textos desenvolve uma maturidade que possibilita uma leitura mais abrangente que a de um leitor imaturo, ainda em fase inicial de formação. Essa maturidade também permite ao professor enquanto leitor uma maior facilidade em transitar entre diferentes tipos de textos, uma característica que pode ser muito útil na formação de novos leitores.

Ainda a respeito do papel do professor na formação de leitores, é possível perceber que o trabalho com a leitura é entendido como uma incumbência dos professores da área de Comunicação. Então, quando os alunos apresentam dificuldades de leitura, a culpa automaticamente recai sobre os professores desta área, concepção essa equivocada. Diferentes tipos de textos exigem diferentes leituras, e “cada grupo socioprofissional desenvolve suas próprias práticas sociais de uso da escrita” (KLEIMAN e MORAES, 1999, p.98). Logo, seria injusto e inadequado deixar sob responsabilidade dos professores da área de Comunicação o trabalho com a leitura de todos os tipos de textos que circulam no ambiente escolar. Propiciar

---

<sup>2</sup> Para Lajolo, um bom leitor se constitui em um leitor maduro, que mantém um hábito de leitura, e “para quem cada nova leitura desloca e altera sua compreensão dos livros, das gentes e da vida.” (LAJOLO, 1982, p.53).

a formação de leitores, então, é uma tarefa de todo o corpo docente de uma escola, e cada professor deve trabalhar a leitura em sua disciplina de modo a ampliar essa atividade tão necessária para a formação do aluno.

As práticas e os fatores citados ao longo deste subitem evidenciam que a concepção de leitor enquanto ser ativo e autônomo está longe de ser o objeto de ensino das práticas de leitura na escola. A forma como a leitura é tratada tende a contribuir muito mais para uma leitura enquanto reprodução do que para uma leitura enquanto construção de sentido. O subitem seguinte dedica-se a um estudo de como essas práticas aparecem no dia-a-dia escolar, a partir de relatos de episódios observados durante a disciplina de estágio de docência em Língua Portuguesa, em relação com as noções discutidas no presente subitem.

## 2.2 A leitura na escola a partir de relatos de experiências

Os estágios curriculares de docência em Língua Portuguesa e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - o PIBID - propiciam o contato com a escola ainda durante a graduação. Durante estas experiências podemos confrontar nossas expectativas com as diferentes realidades presentes na escola. Neste subitem analisamos episódios destas experiências que se mostram pertinentes para discussão a respeito da formação de leitores que se desenvolve neste estudo.

As práticas e os episódios aqui relatados se sucederam em duas escolas da rede pública estadual de Porto Alegre. Uma das escolas fica localizada no bairro Bom Fim, e atende alunos de diferentes contextos socioeconômicos. As práticas e observações relatadas ocorreram em uma turma de sexto ano, com aproximadamente 20 alunos, em que a faixa etária variava entre 12 a 15 anos. Já a segunda escola, que também atendia alunos de contextos socioeconômicos variados, fica localizada no bairro Meninos Deus, e os relatos aqui presentes se referem a uma turma de sétimo ano, com aproximadamente 24 alunos, entre a faixa etária de 13 e 15 anos. As duas experiências ocorreram no segundo semestre de 2017.

Um primeiro episódio a ser explicitado diz respeito a uma experiência ocorrida no estágio docente. Ainda durante o período de observações, em que os estagiários assistem às aulas do professor titular da turma, presenciamos uma atividade em que os alunos apresentavam cartazes feitos por eles sobre o tema daquela aula: substantivos. A atividade consistia de alunos copiando do livro didático uma classificação de substantivos e seus



exemplos, para depois apresentar para o restante da turma. Durante as apresentações percebemos que os alunos apenas copiavam as definições, sem realmente entender o que aquele conceito significava. Isso ficava ainda mais claro quando seus colegas faziam perguntas a respeito de outras palavras que poderiam se encaixar naquela classificação, mas os alunos não sabiam responder, já que aquelas palavras citadas pelos colegas não estavam entre os exemplos que o livro trazia.

Em um segundo momento, agora já durante a prática do estágio, realizamos uma atividade de diagnóstico para saber mais sobre os interesses dos alunos. Nesta atividade, um pequeno questionário que continha questões relativas ao contexto escolar dos alunos. Entre as perguntas colocamos algumas questões sobre leitura, como “Leitura que você mais gostou”, “Ler é...”, e “O que costuma ler?”. Entre as respostas encontramos algumas como “ler é legal”, “ler é vida”, “ler é muito interessante”, “ler me deixa feliz”. Mas também encontramos respostas como “eu não gosto de ler”, “eu não me interesso por leitura”, “ler é chato”. Apesar de esperanças com as respostas positivas, foram as respostas negativas que nos chamaram atenção, considerando que eram alunos de um sexto ano, no início de uma formação de leitores.

Ainda nesta pesquisa descobrimos que a maioria dos alunos da turma gostava de ler histórias em quadrinhos, gibis e mangás, inclusive os alunos que responderam que não tinham interesse por leitura na pergunta anterior. No entanto descobrimos durante conversas com a turma que estes tipos de obra não eram objetos de estudo ou discussão em sala de aula. Dava-se preferência aos textos do livro didático. No entanto a escola não possuía um número suficiente de livros para serem distribuídos para todos os alunos, então os livros ficavam armazenados na escola para serem usados quando necessários.

Outra descoberta significativa que ocorreu nesta primeira atividade com a turma foi a de que os alunos preferem passar seu tempo livre em redes sociais como *Facebook*, *Youtube*, *Whatsapp* ou ainda em sites de *fanfiction*. Ou seja, eles passam a maior parte do tempo livre em sites e aplicativos que contém textos escritos, e ainda assim dizem que não têm interesse por leitura, ou que não costumam ler.

Em relação ao contato dos alunos com a biblioteca, a situação observada na escola do estágio se repetiu na outra escola observada, durante a atuação do PIBID. As escolas possuem uma biblioteca, que contam com bibliotecárias, mas têm horários de funcionamento restritos. Nas duas escolas observadas, o horário de funcionamento se restringe a um ou dois dias durante a semana, sempre em horários em que os alunos estão em aula, já que as bibliotecas

fecham durante os intervalos. Os horários de funcionamento das bibliotecas são fatores extremamente limitadores para o acesso dos alunos aos livros.

Na escola em que o PIBID atuava, contávamos com uma professora que fazia questão de levar os alunos à biblioteca quinzenalmente, para que eles dedicassem uma hora/aula a leitura e ao contato com livros. Durante este tempo os alunos eram incentivados a explorar a biblioteca, escolherem um livro de seu interesse para ler durante aquele período e levar para casa se tivessem vontade. Segundo relatos da professora, uma parte significativa da turma não demonstrava interesse em levar os livros para casa, mas participava da atividade durante a aula. Ainda assim, a atividade se mostrou bastante significativa para um contexto em que os alunos tinham acesso limitado aos livros da biblioteca em seu tempo livre.

Outro fator que observamos durante as práticas em ambas as escolas, em relação à leitura, foi a postura dos alunos em quanto às suas leituras. Em diferentes momentos das práticas, no estágio e no PIBID, propusemos atividades que convidassem os alunos a manifestarem suas leituras de diferentes textos através de questões como “O que você acha sobre...?”, “Qual é a sua opinião a respeito de...?” e “Para você, o que significa...?”. Em ambas as turmas os alunos mostraram ter dificuldades para responder questões deste tipo, pois não entendiam que nós estávamos questionando seu posicionamento ou sua leitura sobre aqueles textos. Depois de conversar com os alunos sobre a situação, descobrimos que eles não sabiam como responder aquelas questões por receio de dar uma resposta que não fosse correta. Percebemos então que eles não tinham o costume de responder questões sobre suas próprias leituras e opiniões, e estavam sempre na expectativa de uma resposta única e correta, vinda do professor.

Os exemplos aqui citados, entre outras situações vivenciadas e observadas durante as experiências de contato com as escolas, servem para ilustrar, de forma prática, a visão de leitor que a escola reproduz. Em ambos os casos, os alunos encontram-se no início do processo de formação de leitores, e desde cedo são acostumados a uma visão reprodutora, mecânica e padronizadora de leitura que invalida sua subjetividade.

É importante ressaltar que estes relatos não têm como objetivo culpabilizar os professores envolvidos nos episódios, pois, como já discutimos aqui, estas atitudes e situações são frutos de um sistema muito maior de precarização de condições de trabalho e de formação que foge ao controle dos professores.

É inevitável, no entanto, o impacto que essas precarizações tem na formação de leitores dos alunos. A partir dela, cria-se uma geração que não tem interesse pela leitura, ou que não se considera leitor, mesmo que esteja constantemente em contato com a leitura. Isso ainda acarreta em um indivíduo que é incapaz (ou acredita ser incapaz) de produzir uma leitura própria, e toma toda e qualquer informação como verdadeira, sem que haja pensamento crítico.

Ainda que os relatos trazidos aqui tratem de episódios específicos, essas situações são recorrentes em outras turmas e escolas. A partir dos relatos aqui abordados torna-se evidente que escola vem contribuindo para formação de um leitor muito diferente daquela concepção de um leitor crítico e autônomo.

### 2.3 Afinal é possível formar leitores na escola?

É incontestável que recai exclusivamente sobre a escola a tarefa de formar leitores. No entanto, como vimos até aqui, a dita formação de leitores propiciada pela escola não tem sido muito eficiente. Esta formação precária é resultado de uma série de fatores e processos já discutidos. Então, a partir destas discussões, retomemos a questão que orienta este estudo.

É realmente possível formar leitores no espaço escolar? Sim, de fato é possível. No entanto, essa formação só se dará de forma efetiva a partir do momento em que a escola e a sociedade abandonarem a concepção comum da leitura reprodutora e mecânica e passarem a adotar uma visão de leitura enquanto processo de interação entre leitor e texto, ou entre leitor e autor.

Este rompimento com a noção comum de leitura também implica o entendimento de que o trabalho com a leitura se inicia no ambiente escolar, mas não se limita apenas a este espaço. A leitura deve ser entendida como “prática social a ser devidamente encarnada na vida cotidiana das pessoas, e cujo aprendizado se inicia na escola, mas que, de forma nenhuma, deve terminar nos limites da experiência acadêmica” (SILVA, 1998, p. 22).

Ao conceber a formação de leitores como uma prática escolar, implica-se a noção de que, a partir do momento em que o indivíduo deixa a escola, esta formação é abandonada, o que não deve acontecer. Portanto estabelecemos que a formação de leitores não deve ficar restrita ao espaço escolar, pois a leitura não é uma prática pertinente apenas à escola, mas sim

ao indivíduo enquanto sujeito. É necessário que ocorra a “desescolarização da leitura” (FOUCAMBERT, 1994), ou seja, a formação contínua do sujeito enquanto leitor.

### 3. COMO TRABALHAR A LEITURA

A partir das discussões desenvolvidas até aqui percebemos que a situação da formação de leitores na escola atualmente não é nada positiva. As condições precárias de trabalho e formação vêm contribuindo para um ensino ineficiente, que resulta em alunos deixando a escola sem de fato saber ler.

Diante deste cenário cabe à escola e aos professores a escolha entre dois posicionamentos opostos: educar para se adaptar ao meio ou educar para a libertação e a transformação (SILVA, 1998). O primeiro posicionamento implica em um ensino que perpetua a submissão dos indivíduos às estruturas sociais já estabelecidas, baseando-se no conformismo e na obediência, e tem o texto como um objeto imposto, impossibilitando qualquer outra leitura que não seja aquela estabelecida como padrão. Ou seja, um posicionamento que replica o cenário atual.

Já o segundo posicionamento implica em um ensino voltado para as necessidades dos alunos, assim como seus interesses e curiosidades, sempre em relação com o meio social em que aqueles alunos estão inseridos. Aqui o texto é colocado como “uma possibilidade para o trabalho de reflexão e recriação por parte dos sujeitos-leitores” (SILVA, 1998, p.82). Ou seja, a leitura não é imposta, mas sim trabalhada e construída.

Levando em consideração as concepções de leitura e leitor expressas ao longo deste estudo, parece incoerente adotar outro posicionamento que não seja a educação enquanto uma ferramenta de transformação e libertação.

Diante do já estabelecido, compreendendo que este cenário exige um posicionamento, mas que, ao adotar um posicionamento que diverge do atual, faz-se necessário que se delimite novas possibilidades de práticas que contemplem os ideais de um ensino de leitura que considere o leitor. O presente capítulo se destina a uma série de propostas de posicionamentos e práticas que podem ser adotadas em sala de aula para uma formação de leitores eficiente. É importante ressaltar que de maneira alguma esta sessão deve ser entendida como uma manual de instruções sobre como trabalhar a leitura em sala de aula. As ideias descritas aqui devem ser entendidas como sugestões de práticas e atitudes aparentemente simples, mas significativas, que podem ser desenvolvidas considerando o cenário atual. As práticas aqui descritas em sua maioria já fazem parte do modo de atuação dos bolsistas do PIBID, e já foram postas em prática diversas vezes, com resultados positivos.

Um primeiro aspecto a ser levado em consideração lida com o posicionamento do professor em sala de aula diante dos textos. Durante o processo de formação de leitores, o papel do professor não é necessariamente o de ensinar a ler, mas sim o de fornecer ferramentas e criar condições favoráveis para que os alunos realizem sua própria aprendizagem. Isto implica uma série de outros fatores, como, por exemplo, não impor suas interpretações sem antes dar aos alunos a oportunidade de tentar de forma autônoma, e estar sempre aberto ao diálogo.

É importante também oportunizar a socialização de leituras entre alunos. Através de atividades como, por exemplo, seminários, apresentações orais, ou até mesmo rodas de conversa, os alunos podem dialogar com outros colegas e com o professor a respeito de suas leituras. Atitudes como esta implicam em um ensino mais linear, em que o professor deixa de ser o detentor único do saber, e os alunos têm suas opiniões valorizadas. A leitura então torna-se mais significativa, pois o aluno participa ativamente no processo, e não mais fica inerte aguardando a leitura imposta por um terceiro, seja ele o professor ou o livro didático.

Outro ponto importante que deve ser repensado diz respeito aos textos trabalhados em sala de aula. Por diversas vezes tende-se a adotar apenas textos literários, geralmente curtos, como contos e poemas, ou textos que servem como pretextos a um objetivo específico, como o estudo de alguma classe gramatical. No entanto, as aulas de língua portuguesa não devem se restringir a estes textos, pois “a escola deve ajudar a criança a tornar-se leitor dos textos que circulam no social e não limitá-la à leitura de um texto pedagógico, destinado apenas a ensiná-la a ler” (FOUCAMBERT, 1994, p.10). É necessário que a escola trabalhe também textos do cotidiano dos alunos, que se mostrem relevantes perante a sociedade em que eles estão inseridos. É importante também que o trabalho com a leitura englobe uma ampla variedade de tipos e gêneros textuais, para que os alunos desenvolvam um repertório significativo.

Para aprender a ler, enfim, é preciso estar envolvido pelos escritos, os mais variados, e encontrá-los, ser testemunha de e associar-se à utilização que os outros fazem deles - que se trate dos textos da escola, do ambiente, da imprensa, dos documentários, das obras de ficção. Ou seja, é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas - mas é possível ser alfabetizado sem isso... (FOUCAMBERT, 1994, p. 31).

Ainda em relação aos textos que circulam no ambiente escolar, outro ponto relevante na discussão diz respeito ao lugar que os interesses dos alunos ocupam na seleção desses textos. Como nos exemplos relatados no segundo capítulo, dificilmente os interesses dos

alunos são contemplados entre os textos trabalhados, ou então não se abre espaço para que os alunos escolham suas leituras. Isso dificulta ainda mais a criação de um interesse pela leitura. Como visto anteriormente, em que uma parte significativa dos alunos da turma de sexto ano tinha interesse por mangás e histórias em quadrinhos, estes tópicos não eram abordados em sala de aula. Tem-se aí uma oportunidade não aproveitada de atrair a atenção dos alunos e de despertar seu interesse a partir de coisas que fazem parte do seu cotidiano.

Contudo deve-se ter cuidado ao incorporar textos que fazem parte do cotidiano dos alunos para que não se corra o risco de recair na máxima de trabalhar apenas com textos que os alunos já possuem familiaridade e, conseqüentemente, adotar uma visão simplificadora de ensino, que não apresenta desafios aos alunos. O ideal é que os textos sejam incorporados às leituras da turma, mas não se limitem a eles. Estes textos podem então servir de entrada para o contato com outros textos, como uma introdução. Como sugere Silva

os estudantes aprendam a ler por meio de uma espiral crescente de desafios mas diferentes séries escolares; para aprender a ler, os estudantes precisam do domínio de habilidades para a compreensão de diferentes configurações textuais que circulam pela sociedade. [...] Essa aprendizagem constante, na forma de espiral crescente de práticas para incorporação de habilidades, deve ir produzindo a capacidade cada vez maior do leitor de modo que ele se torne autônomo na busca e compreensão dos textos importantes para a sua vida acadêmica e para a sua experiência em sociedade (2005, p. 66).

Partir de leituras que fazem parte do cotidiano dos alunos parece uma maneira eficiente de despertar o interesse dos alunos, e também contribuir para a desconstrução da máxima de que a leitura trabalhada na escola é sempre maçante.

Outro ponto que percebemos durante as práticas em sala de aula diz respeito às preferências dos alunos. Na pesquisa feita com os alunos durante o estágio docente, a turma em sua maioria disse que passava o tempo livre em redes sociais, ou em *sites*. Isto mostra uma clara mudança nos interesses da geração atual em relação a gerações anteriores. O fácil acesso à tecnologia e a sua presença constante no cotidiano dos alunos de certa forma alterou as configurações de leitura dessas gerações mais recentes. Agora, a internet assume o lugar de fonte primária de busca de conhecimento. É muito mais provável que alunos das gerações mais recentes recorram primeiro ao *Google* em busca de uma informação do que à um livro.

Estas variações devem ser abordadas no ambiente escolar, já que a escola deve refletir o mundo em que estamos inseridos, logo é natural esperar que a escola trabalhe práticas de leitura que envolvam essas tecnologias que se fazem presente no dia-a-dia de seus alunos.

A inovação em sala de aula é necessária. Não podemos esperar que os alunos desta geração se sintam contemplados e recebam um ensino de qualidade enquanto seguimos os preceitos de outras gerações, que não condizem mais com o mundo em que estamos inseridos. É necessário, no entanto, que se tenha cuidado durante a implementação destas inovações. O trabalho com textos contemporâneos não pode substituir totalmente o trabalho com textos mais “clássicos”, pois

o monopólio do moderno pode estancar o diálogo, sempre necessário, entre diferentes registros. A noção de historicidade da língua, por exemplo, vai para escanteio, se ao longo de oito ou talvez onze anos de escolaridade, o aluno nunca se defrontar com textos outros que não os de seu cotidiano linguístico (LAJOLO, 1982, p. 58).

Assim, para que o ensino cumpra sua função de propiciar a ferramentas necessárias para que o aluno esteja integrado no mundo em que está inserido e possa, ao fim do período de escolarização, continuar seu processo de aprendizagem de forma independente, é importante que a escola propicie um ensino orientado por um equilíbrio entre textos contemporâneos e clássicos, assim como a familiaridade com seus respectivos suportes, para que o aluno possa se movimentar de forma autônoma entre estes textos.

Por fim, é importante que os alunos estejam cientes da importância da leitura na sociedade em que vivem. Esta conscientização deve acontecer de forma significativa, para além da noção de que “ler é importante”, que é comumente repetida sem que se conheça seu verdadeiro significado. O aluno deve entender o papel social da leitura, a importância de estar sempre se atualizando, e de buscar o conhecimento de forma independente. Essa noção deve ser desenvolvida a partir da desconstrução do conceito de leitura passiva, em que o leitor se sente incapaz de produzir sentidos de forma autônoma, e se sujeita a uma leitura imposta por terceiros. Ele deve se reconhecer enquanto produtor de sentidos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nasceu com o objetivo de investigar como se dava a formação de leitores na escola. Através de estudos teóricos e observações realizadas em sala de aula, buscamos uma reflexão orientada por questionamentos como “É realmente possível formar leitores na escola?” e “Que tipo de leitor a escola forma?”. Ao fim desta reflexão concluímos que sim, é possível formar leitores na escola, mas a formação oferecida atualmente está longe de uma formação ideal, que compreende o leitor enquanto sujeito autônomo, e respeita sua subjetividade.

A leitura e o leitor fazem parte de um processo complexo que se estabelece desde os primeiros anos de vida do indivíduo. Ele lê sempre imagens, sons, cores, gestos, enfim, tudo que o rodeia. Por isso dizemos que não é na escola que tudo se inicia. No entanto, é na escola que se encaminha o aluno para a leitura da palavra escrita, é onde ele toma consciência deste processo como sendo a forma de se tornar um cidadão letrado, capaz de refletir sobre o que lê e sobre sua própria existência.

Percebemos, ao nos inserirmos neste fazer pedagógico, como professor e como bolsista do PIBID, que não é bem isso que ocorre. A situação escolar não contempla um ensino que possa conduzir o aluno a ser um leitor ativo neste seu ato de ler.

Concluímos também que esta formação insatisfatória não é responsabilidade dos professores, nem da escola propriamente dita, mas sim de um sistema maior que promove uma série de precarizações resultando em um ensino escasso e reprodutor de parâmetros ultrapassados.

Por fim, nos dedicamos a pensar em possibilidades de mudança a partir do cenário atual, fornecendo alternativas para um ensino mais eficiente, que pudesse propiciar uma formação de leitores mais próxima daquela entendida como eficaz.

Podemos dizer então que o presente trabalho contemplou os questionamentos que o orientavam, mas de forma se alguma esgotam as discussões a respeito da leitura na escola. A partir das reflexões aqui propostas surgem outros questionamentos, como por exemplo outras possibilidades de trabalhar a leitura na escola, como englobar a tecnologia no trabalho com a leitura em sala de aula, e como se dá a formação de leitores após o período de escolarização. Ficam, então, para o futuro as possibilidades de estudos mais aprofundados referente a estas questões.

## REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Trad. Mário Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, DF, 1997.
- BRESSON, François. *A leitura e suas dificuldades*. In: CHARTIER, Roger et al (Org.). *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 25-34.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *Contra o consenso: cultura, escrita, educação e participação*. Campinas, São SP: Mercado das Letras, 2003.
- CORACINI, Maria José (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas (ArtMed), 1994.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 27. ed. São Paulo: Cortez. 1992.
- GUIA DO ESTUDANTE. *As questões que tiveram mais erros no Enem 2017, por área*. 2017. Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/enem/as-questoes-que-tiveram-mais-erros-no-enem-2017-por-area/>>. Acesso em: 6 set. 2018.
- GOULEMOT, Jean Marie. *Da leitura como produção de sentidos*. In: CHARTIER, Roger et al (Org.). *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 107-116.
- ISTOÉ. *'Fake news' se espalham 6 vezes mais que notícias reais*. 2018. Disponível em: <<https://istoe.com.br/fake-news-se-espalham-6-vezes-mais-que-noticias-reais/>>. Acesso em: 6 set. 2018.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- KLEIMAN, A.B.; MORAES, S.E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Vol. 1. Porto Alegre: SEDUCRS/DP, 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Conferências sobre leitura*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. *Elementos da pedagogia da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2004. p. 18-29.

TERZI, Sylvia Bueno. *A construção da leitura: uma experiência com crianças em meios letrados*. Campinas, SP: Pontes. 4. ed. 2006.