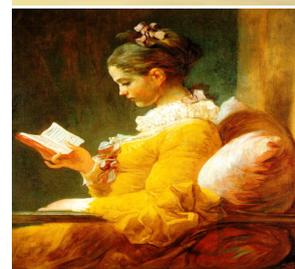
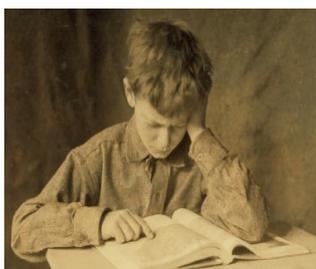
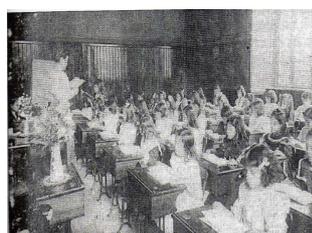


UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA TERESA SOUSA SERPA

PRÁTICAS LEITORAS EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo sobre o processo leitor dos discentes e docentes da 8ª série, na disciplina Língua Portuguesa, em São Luís do Maranhão



MARIA TERESA SOUSA SERPA

PRÁTICAS LEITORAS EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo sobre o processo leitor dos discentes e docentes da 8ª série, na disciplina Língua Portuguesa, em São Luís do Maranhão

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. César Augusto Castro.

São Luís
2008

MARIA TERESA SOUSA SERPA

PRÁTICAS LEITORAS EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo sobre o processo leitor dos discentes e docentes da 8ª série, na disciplina Língua Portuguesa, em São Luís do Maranhão

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. César Augusto Castro (Orientador)
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Profª. Dra. Márcia Manir Miguel Feitosa
Doutora em Literatura Portuguesa
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão

A Deus, meu eterno Mestre, e aos meus pais, os meus primeiros orientadores.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo nessa trajetória maravilhosa que é a vida.

Aos meus pais, Maria Antônia Ribeiro Sousa e Tarquínio Adelman Serpa, por serem os meus primeiros e excelentes educadores no início dessa trajetória desafiadora que é a vida humana.

Aos meus avós, Raimundo Apolinário Serpa e Teresa de Jesus Cordeiro Serpa (in memoriam), lembrança viva pelos valores que me legaram.

A tia Cristina Viana Serpa (in memoriam), recordação na participação do início da minha trajetória na escola pública do ensino fundamental.

A tia Maria de Assunção Serpa (in memoriam), por mostrar-me as primeiras letras, os primeiros códigos, iniciando-me, assim, no caminho da leitura.

A tia Iolanda Viana Serpa, presença constante na partilha e cumplicidade dos momentos de conquistas.

Ao Prof. César Augusto Castro, pela amizade, carisma, solidariedade, humanitarismo, paciência, dedicação e competência dedicados aos seus orientandos.

À Profa. e bibliotecária Cecília dos Santos Nahuz, pelo constante incentivo para a realização de um curso de Mestrado.

A Universidade Federal do Maranhão (UFMA), pela concessão do meu afastamento para a realização do curso de Mestrado em Educação.

Aos professores membros da banca de qualificação, pela contribuição no processo desse estudo.

Aos professores e professoras da disciplina Língua Portuguesa que permitiram a observação de suas aulas.

À sétima turma do Mestrado em Educação, pelo compartilhamento de amizade, companheirismo, tristezas e alegrias durante esse inesquecível e enriquecedor percurso na minha vida.

Aos alunos e alunas da Rede Pública Municipal de Ensino que, no ano de 2007, cursavam a 8ª série do ensino fundamental e que, mesmo diante da timidez ou extroversão, relataram o seu dia-a-dia com a leitura na escola.

As bibliotecárias da Universidade Federal do Maranhão, Araceli Xavier da Silva, Raimunda Vieira e Raimunda Ribeiro pela amizade, apoio e incentivo externados durante a realização deste trabalho.

A Josilene Rocha da Silva, amiga de todas as horas, pelo verdadeiro sentido da amizade.

A Janete Abreu, pelos ensinamentos e experiências que aprendemos e compartilhamos durante esse período engrandecedor de nossas vidas que foi a realização do curso de Mestrado em Educação.

A todos aqueles que, embora seus nomes não estejam aqui presentes, externaram satisfação e se preocuparam com a minha trajetória durante a realização do curso de Mestrado em Educação.

Pois todas as coisas foram criadas por ele, e tudo existe por meio dele e para ele. Glória a Deus para sempre! Amém!

RESUMO

Análise das práticas leitoras em escolas públicas municipais do ensino fundamental: um estudo sobre o processo leitor dos discentes e docentes da 8ª série, na disciplina Língua Portuguesa em São Luís do Maranhão. Tem por objetivo desvelar o direcionamento das práticas leitoras escolares, no ensino da disciplina Língua Portuguesa, trabalhadas com discentes e docentes da 8ª série do ensino fundamental. Com este estudo, procura-se responder às seguintes perguntas: quais os conceitos que os professores e professoras da 8ª série da disciplina Língua Portuguesa apresentam sobre leitura e que orientam as suas ações em sala de aula? Quais os procedimentos metodológicos adotados na condução das práticas de leitura pelos professores e professoras da 8ª série da disciplina Língua Portuguesa? Quais as histórias de leitura dos alunos e alunas da 8ª série como leitores na trajetória escolar? Neste estudo de natureza descritiva, contamos com os estudos de Chartier (1996; 1999; 2001); Kleiman (2001); Lerner (2002); Lajolo; Zilberman (1999); Silva (1997; 2003; 2005); Solé (2003); Orlandi (2003) entre tantos outros que serviram para a construção teórica desta pesquisa. Além desse corpo teórico, realizou-se uma pesquisa empírica utilizando entrevistas semi-estruturadas, questionário com perguntas abertas e fechadas e a observação não participante para um melhor entendimento do processo leitor escolar vivenciado pelo corpo docente e discente da 8ª série na disciplina Língua Portuguesa. Desse modo, com esta investigação de abordagem qualitativa, baseado nos depoimentos orais, escritos dos atores sociais que integram este estudo e nas observações realizadas em sala de aula, constata-se que as práticas leitoras escolares são direcionadas para uma abordagem destituída de reflexão e fundamentada na leitura parafrástica, reprodutivista, mecânica e nos aspectos estruturais da língua portuguesa. Um corpo docente com uma concepção e vivência do processo leitor que empobrece o acontecer da leitura escolar. Um encaminhamento do ato de ler no fazer docente que gera aceitação, passividade e conformismo. Este é o contexto escolar em que se inserem os atores sociais, sujeitos de uma história de leitura, tecida ao longo dos anos mediante a oralização do discurso escrito. Nessa perspectiva, é válido dizer que há uma ausência da leitura, no contexto escolar, como uma atividade racional, reflexiva que desvela, produz e transforma os significados do discurso escrito.

Palavras-chaves: Leitura. Escola. Processo leitor.

ABSTRACT

Reading practices analysis in the public community schools of the elementary teaching: a study about the reading process of the students, teachers of the eighth grade in the subject Portuguese language in Sao Luis from Maranhão. It has as goal to uncover the direction of the reading practices at school in the teaching of the Portuguese language worked with the students of the eighth grade of the elementary teaching. This study searches for answering the following questions: What are the concepts that the teachers of the eighth grade who teach the Portuguese language have about reading? What are the procedures adopted by the teachers of eighth grade at the subject Portuguese language? What are the reading stories of the students of the eighth grade as readers at school? This descriptive study lean on the studies from Chartier (1996; 1999; 2001); Lerner (2002); Lajolo; Zilberman (1999); Silva (1997; 2003; 2005); Solé (2003); Orlandi (2003) and the other ones that served to the theoretical construction of this search. Besides this theoretical body, realized an empirical survey using semi-structured interviews, questionnaires with open and closed questions and the not participating observation for a better understanding of the teaching body and learning body's reading process of the eighth grade at the subject Portuguese language. Thus, with this qualitative investigation based on oral and written statements of the social actors who make part of this study, note that the reading practices at schools are directed to a not reflexive approach and based on the parafrastica, reproducing and mechanical reading as well as the structure aspects of the Portuguese language. A teaching body with a theory and reading practice that impoverish the making of the reading at school. A reading direction in the teaching practice that creates acceptance, passivity and conformism. This is the school context that are inserted the social actors who are the subjects of the reading history realized at school for a long time through the oral written speech. In this perspective, there is a reading missing at school while a rational, reflexive activity that uncovers, produces and transforms the speech written's meanings.

Keywords: Reading. School. Reading Process.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	p.
Fotografia 1 - Scriptio Continua	30
Fotografia 2 - Leitura de um Códex	40
Fotografia 3 - Leitura do Libellus	41
Organograma 4 - Plano de estudo elaborado pelo Padre Manuel da Nóbrega	47
Organograma 5 - Plano de estudo elaborado segundo a nova orientação da Coroa Portuguesa	49
Fotografia 6 - Livro de leitura “Contos Infantis”	75
Fotografia 7 - Livro de leitura “Narizinho Arrebitado”	78
Fotografia 8 - Livro de leitura “Através do Brazil”	79
Fotografia 9 - Livro de leitura “Pedrinho”.....	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Entendimento sobre leitura dos alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental nas aulas de língua portuguesa	108
Tabela 2 -	As opiniões dos alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental sobre as aulas de leitura na disciplina Língua Portuguesa	111
Tabela 3 -	Formas de leitura realizada pelos alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental nas aulas de língua portuguesa	116
Tabela 4 -	Entendimento sobre compreensão textual dos alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental	119
Tabela 5 -	A importância da leitura para os alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental	122
Tabela 6 -	O gostar da leitura nas aulas de língua portuguesa por parte dos alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental	127
Tabela 7 -	Material de leitura utilizado nas aulas de língua portuguesa com os alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental	129
Tabela 8 -	Propósitos dos trabalhos realizados com a leitura nas aulas de língua portuguesa	131
Tabela 9 -	Finalidade do uso do livro didático nas aulas de língua portuguesa	134
Tabela 10 -	Textos utilizados nas aulas de língua portuguesa com os alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental	135
Tabela 11 -	Leitura de textos de jornais, revistas e outros nas aulas de língua portuguesa	138
Tabela 12 -	Dificuldades encontradas pelos alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental nas aulas de língua portuguesa	140
Tabela 13 -	O assunto mais aprendido pelos alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental	143
Tabela 14 -	Significado de ler bem para os alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental	145
Tabela 15 -	Entendimento acerca de leitura dos professores e professoras da disciplina	

	Língua Portuguesa	149
Tabela 16 -	Entendimento sobre compreensão textual dos professores e professoras da disciplina Língua Portuguesa da 8ª série do ensino fundamental	151
		p.
Tabela 17 -	Realização de uma leitura bem feita pelo educando na visão dos professores e professoras da disciplina Língua Portuguesa da 8ª série do ensino fundamental	153
Tabela 18 -	Objetivos das aulas de leitura no ensino da língua portuguesa na visão dos professores e professoras da 8ª série do ensino fundamental	155
Tabela 19 -	Importância da leitura em voz alta na visão dos professores e professoras da disciplina Língua Portuguesa da 8ª série do ensino fundamental	157
Tabela 20 -	Procedimentos adotados nas aulas de leitura pelos professores e professoras da disciplina Língua Portuguesa da 8ª série do ensino fundamental	161
Tabela do MEC	Ideb 2005 e projeções para a rede municipal de São Luís.....	162

LISTA DE SIGLAS

ANEB	- Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	- Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
IDEB	- Índice de Desempenho da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
OCDE	- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	- Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PROFA	- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SAEB	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP	- Sistema de Avaliação da Rede Estadual de São Paulo
SEMED	- Secretaria Municipal de Educação
SIMAVE	- Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SLTQLE	- São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo
UFMA	- Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

	p.
1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Razões para a escolha do objeto de estudo	14
1.2 Aproximação com o objeto de estudo	16
1.3 Questionando o objeto de estudo	17
1.4 Apresentando a estrutura do trabalho	20
2 CONSTRUÇÃO DA TRAJETÓRIA DO ESTUDO	22
3 HISTÓRIA SOCIAL DA LEITURA ESCOLARIZADA NO BRASIL	28
3.1 Um olhar retrospectivo: uma breve incursão sobre as transformações nas maneiras de ler	29
3.2 Uma visão da leitura e do seu ensino na escola brasileira: alguns elementos históricos	44
4 A LEITURA NA ESCOLA	83
4.1 Alguns discursos sobre leitura	93
5 A PRÁTICA DO PROCESSO LEITOR ESCOLAR DO CORPO DISCENTE E DOCENTE DA 8ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL: algumas reflexões	105
6 CONCLUSÃO	163
REFERÊNCIAS	170
APÊNDICES	175
ANEXOS	181

I INTRODUÇÃO

1.1 Razões para a escolha do tema

Se for pela leitura que os homens se capacitam para refletir e agir com liberdade, desmascarando e libertando-se das injustiças sociais, dos autoritarismos, da reprodução das estruturas injustas presentes na sociedade, das armadilhas ideológicas que os colocam na posição de subalternos e subservientes, então tudo isso justifica, para nós, o tema escolhido para o desenvolvimento deste estudo.

Dessa forma, justificamos tal tema porque, a despeito do discurso pedagógico atual de a escola apresentar como objetivos que norteiam a prática educativa, o desenvolvimento do raciocínio, o pensamento crítico, a capacidade de pensar, de analisar e criticar, ainda assim, ao que tudo indica, esses objetivos parecem que, ainda, não foram apregoados e incorporados à prática docente de forma democrática pelas escolas. Daí, a frequência de ouvirmos nos espaços escolares públicos, em qualquer grau de ensino, as célebres frases: *os alunos não sabem ler, as crianças quase não lêem mais livros, os adolescentes também não, os meus alunos não gostam de ler*. Enfim, discursos que são proferidos pelos professores e professoras e que alcançam, outrossim, os estudantes universitários.

Entendemos que essas deficiências no domínio da leitura se fazem presentes em alguns níveis de escolarização e constituem-se verdadeiros obstáculos para o aceleração de todas as atividades acadêmicas da escola, pois, como sabemos, é por meio da leitura que os conhecimentos veiculados pela escrita são adquiridos e reformulados.

Em face desse contexto escolar, pesquisas acadêmicas sobre a orientação da leitura na escola, a título de exemplo, Silva, Lílian (1984); Silva, (1997); Orlandi (2003) constataam um contingente de crianças e adolescentes que não sabem ler porque se mostram incapazes de refletir, questionar sobre o conteúdo do material lido, de confrontar, analisar o texto com o seu contexto para que assim possam apreender os significados fixados pelo discurso escrito. É desse modo que podemos realizar o ato de ler que é, antes de tudo, compreensão. Ou seja, um ato produzido pela leitura que se constitui no propósito fundamental de qualquer atividade

leitora. E, como podemos perceber, nesse processo de desvelamento do significado do discurso escrito, a descodificação (correspondência entre o som da linguagem oral e sua representação gráfica) é insuficiente, sendo necessária uma ação reflexiva sobre as palavras do texto escrito.

Na verdade, essa população de crianças e adolescentes que, mesmo sabendo descodificar os sinais lingüísticos, não conseguem realizar o ato de ler, apresenta as condições necessárias para se transformarem em leitores da palavra escrita já que trazem consigo o potencial biopsíquico (fator sensorial mais a consciência) que levam à compreensão dos fenômenos. No entanto, a essa população, em algum momento de suas vidas, no espaço escolar ou outro qualquer, foi apresentada uma imagem distorcida da leitura responsável pelo advento e proliferação dos discursos, anteriormente citados, no cotidiano escolar. Discursos esses que carregam no seu interior um distanciamento do educando com tudo que se possa relacionar com o processo leitor escolar.

E se nós, bibliotecárias e docentes, que trabalhamos com a leitura no nosso dia-a-dia profissional não coadunarmos as nossas práticas sociais para um melhor desempenho do processo leitor na escola, estaremos contribuindo para a manutenção dessa realidade leitora no país. Uma realidade que se estende em quase todas as regiões do Brasil, sendo de forma mais intensa na região Nordeste.¹ É uma situação que deveria inquietar bastante tanto os educadores quanto às famílias brasileiras, uma vez que os problemas criados em decorrência da não aprendizagem da leitura reflexiva são diversificados e comprometem toda a trajetória escolar do educando, bem como a sua vida em sociedade, constituindo-se, assim, um enorme desafio para a educação formal e, conseqüentemente, para a qualidade da educação.

É por esta razão que esta pesquisa objetiva perscrutar as práticas leitoras em escolas públicas municipais do ensino fundamental, mais precisamente na área de língua portuguesa com os discentes e docentes da 8ª série no município de São Luís do Maranhão. Assim, consideramos necessário esse estudo, haja vista que a leitura está longe de ser uma recepção passiva em qualquer contexto, e, sim, uma interação ativa e produtiva que se estabelece entre o leitor e o texto.

Pensamos que a realização da nossa pesquisa é pertinente como mais uma contribuição, entre várias, para a formação do leitor na escola e pela escola. Assim, esperamos, com essa pesquisa, contribuir para o bom desempenho dos alunos e alunas da educação básica quanto à aprendizagem do ato de ler.

¹ Cf., p.184-185.

Por outro ângulo, entendemos que é uma pesquisa pautada nas idéias e preocupações de pesquisadores ou estudiosos na área de leitura como *Roger Chartier*, *Ezequiel Theodoro da Silva*, *Regina Zilberman*, *Marisa Lajolo* e tantos outros que, pelas suas inquietações, são levados pela obstinação a aprofundar o estudo da questão leitora na sociedade brasileira.

1.2 Aproximação com o objeto de estudo

Na verdade, o tema por nós escolhido para desenvolver essa pesquisa teve a sua gênese com a propalação intensa, no ano de 2001, tanto pela mídia televisa e impressa em nível nacional e local sobre o desempenho amargo dos estudantes brasileiros que participaram dos testes de compreensão leitora elaborado pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa). Esse programa foi desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Ocde) e, no Brasil, tal programa foi coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Destarte, as avaliações do Pisa ocorrem a cada três anos com enfoque em três áreas distintas, a saber: Leitura, Matemática e Ciências.

Nesse sentido, no ano de 2001, conforme os dados divulgados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), dois elementos que se evidenciavam sobre o precário desempenho dos alunos brasileiros, nas provas de leitura, do Pisa, na época, nos despertou a nossa atenção. Ou seja, o último lugar alcançado pelo Brasil com relação aos outros países participantes e a diversificação das discussões produzidas a partir do conhecimento desse fato pela sociedade brasileira.

Assim, as opiniões emitidas pela sociedade civil evidenciavam uma dicotomia de respostas que responsabilizavam pelo mau desempenho dos educandos ora a família, por não cultivar o hábito de leitura, ora a presença demasiada intensa da cultura visual – *internet e a televisão* -, ora a formação precária do professor. É inegável que a repercussão da divulgação desses resultados nos fez despertar as nossas atenções, até então não voltadas, de forma inquietante, para as práticas leitoras escolares. No entanto, aos poucos, essa atenção foi-se transformando em uma intensa preocupação na medida em que foram sendo propalados, em 2001 e 2003, os resultados da pesquisa sobre compreensão leitora realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)².

² A portaria ministerial 931 de 2005 alterou o nome do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb).

Tais resultados evidenciaram um desempenho crítico e muito crítico em compreensão leitora dos alunos da 8ª série do ensino fundamental. Nesse sentido, os resultados divulgados em julho de 2006 da Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida comumente como *Prova Brasil*, também tiveram a capacidade de intensificar ainda mais o nosso estado de preocupação, uma vez que os resultados apreendidos sobre compreensão leitora revelavam, mais uma vez, a situação insatisfatória da leitura na educação básica do país.

Ademais, paralelo à divulgação dessas pesquisas na sociedade, como docente de língua inglesa da rede pública estadual e bibliotecária, compartilhávamos discussões com outros educadores de áreas distintas sobre a dificuldade de compreensão leitora, percebida em sala de aula, com os alunos e alunas do ensino médio.

Com efeito, os resultados do Pisa, Saeb, da Prova Brasil e as percepções capturadas na vivência do espaço escolar do ensino médio corroboraram ainda mais o quadro leitor dos estudantes brasileiros desvelado a princípio pelo Pisa. Esse fato nos levou a questionar sobre o direcionamento dado às práticas leitoras nas escolas públicas da nossa cidade, São Luís do Maranhão. Dessa forma, direcionamos os nossos olhares às escolas ludovicenses, haja vista que as pesquisas do Saeb destacavam o Maranhão como o estado da Região Nordeste que obteve a média mais inferior no desempenho de leitura.

Assim, fortalecidas por essa inquietação, sobretudo, porque entendemos que qualquer leitura, independentemente de seus propósitos, exige criatividade, produção e transformação de significados. Nessa perspectiva, a escola, instituição responsável pelo ensino e aprendizagem da leitura – a gênese desse processo leitor, ao que tudo indica, não está satisfazendo as suas funções sociais. A partir dessas considerações, a nossa aludida inquietação não se circunscreveu apenas no nível das idéias. Em outras palavras, partimos em direção de uma ação mais concreta que possibilitasse uma apreensão mais sistematizada e rigorosa do fenômeno que evidenciávamos. Destarte, decidimos investigar esta problemática que, atualmente, causa grandes transtornos para os nossos estudantes e, conseqüentemente, para a qualidade da educação básica.

Portanto, como conseqüência dessa preocupação sobre o direcionamento das práticas leitoras nas escolas públicas municipais, é que nasceu este estudo que procuramos desenvolver. Podemos dizer, assim, que foram essas as nossas primeiras aproximações com o nosso objeto de estudo.

1.3 Questionando o objeto de estudo

Partindo do pressuposto de que todo ser humano deve ser preparado para a autonomia intelectual e para uma visão crítica da vida, para que assim possa formular seus próprios juízos de valor, desenvolver a capacidade de discernimento e saber agir em diferentes circunstâncias da vida, é que o ato de compreensão configura-se como um elemento imprescindível em qualquer atividade e, principalmente, nas práticas leitoras.

Sob esse olhar, acreditamos que o processo leitor escolar deveria configurar-se como uma atividade que possibilitasse a participação do homem na vida em sociedade, voltada à compreensão do presente e passado, bem como à transformação cultural. Nesse processo de mediação, a leitura é considerada como um elemento fundamental para a comunicação do homem na sociedade letrada. Para tanto, no processo de ensino-aprendizagem da leitura, na escola, o ato de ler não pode ser considerado somente o despertar para os significados dos símbolos impressos, bem como a aquisição de significados a partir desses símbolos.

Nesse sentido, Silva (2003, p. 42) nos adverte:

[...] enquanto a escola e, mais especificamente, os professores, não entenderem que ler é interagir para produzir sentidos e não para reproduzir os sentidos protocolados e cristalizados por quem quer que seja, uma mudança, para melhor, do ensino vai ficar a ver navios!

Ora, se a versão escolar da leitura não se desprender do modo arraigado, no espaço escolar, de que leitura é somente para atender ao propósito de aprender a ler³, certamente que o ato de ler, como produção e transformação de sentidos, torna-se impossível de se viabilizar no espaço escolar. Assim, acreditamos que se o aluno e a aluna não têm o direito de ser e agir como um leitor reflexivo e crítico na escola, a leitura empreendida por este perde seu sentido de ser, tornando-se uma atividade destituída de sentido, haja vista que, nesse contexto, são omitidos, do processo leitor, elementos inerentes ao ato de ler que tornam a leitura uma atividade ativa, criadora e transformadora.

Temos aí um grande desafio de trabalhar a leitura, como objeto de ensino na escola, para formar verdadeiros leitores da palavra escrita. Por outro lado, acreditamos encontrar muitas resistências, uma vez que, quando a prática docente se afasta da tradição, do que se vem fazendo de geração em geração, é questionada, ao passo que, quando se reproduz o óbvio, raramente se questiona.

Diante desse panorama, é bastante oportuno ressaltarmos Martins (2006, p. 23) quando afirma: “Apesar de séculos de civilização, as coisas não são muito diferentes. Muitos

³ Prática leitora direcionada apenas à descodificação dos símbolos gráficos do discurso escrito.

educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica enquanto para a maioria dos educandos aprender a ler se resume à decoreba de signos lingüísticos.”

Similar abordagem é dada, também, por Soares (1999, p. 86 apud BONAMINO, 2002, p. 112) quando relata:

Os alunos, mesmo depois de freqüentarem a escola por muitos anos, evidenciam um domínio limitado das habilidades e estratégias de processamento de informação necessárias para que sejam bem-sucedidos ao enfrentarem uma vasta gama de atividades no trabalho, em casa, em suas comunidades.

Ambas as referências são importantes porque evidenciam a manifestação de uma aprendizagem da leitura que, ao longo do tempo, vem descaracterizando o ato de ler no âmbito escolar. Com certeza, não podemos fazer da instituição escolar a imagem e semelhança dos nossos propósitos educativos. Mas, tampouco podemos abdicar de modificar tal instituição quanto ao ensino do processo leitor.

Com base no que foi exposto, questionamos: até que ponto as práticas leitoras escolares possibilitam a reflexão e a tomada de posição despertadas pelo ato de ler?

Com esta indagação, procuramos evidenciar e caracterizar o objetivo geral desse estudo, que é desvelar o direcionamento das práticas leitoras escolares, no ensino da disciplina língua portuguesa, com os discentes e docentes da 8ª série do ensino fundamental da rede municipal de ensino.

Destarte, as respostas a tal questionamento permitirão que alcancemos os objetivos específicos desse estudo que se propõe:

- ❖ Levantar informações com os alunos e alunas da 8ª série sobre as suas histórias como leitores no percurso escolar;
- ❖ Identificar, nos discursos dos professores e das professoras da 8ª série da disciplina língua portuguesa, os seus conceitos acerca do processo leitor escolar que permeiam as suas ações em sala de aula;
- ❖ Caracterizar os procedimentos metodológicos adotados na condução das práticas leitoras pelos professores e professoras da 8ª série da disciplina língua portuguesa.

Refletindo com Solé (1998), entendemos que, quando se trata do ensino da leitura, se opera uma assimilação e restrição: uma assimilação do ensino da leitura à aquisição e ensino do código e uma restrição quanto às habilidades de decodificação.

Desse modo, nossa investigação prima em recuperar o significado da leitura da palavra escrita no meio escolar. Por isso, nós nos propomos a resgatar um pouco da história leitora dos alunos e alunas da 8ª série que conseguiram acumular nas séries anteriores para

que possamos entender, entre outros fatores, a noção sobre compreensão leitora desses educandos. Por outro lado, entendemos que os conceitos sobre linguagem, língua, texto e discurso a que o corpo docente está sujeito influenciam as suas práticas de leitura com o corpo discente. Nessa perspectiva Antunes lembra (2003):

Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos lingüísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide. Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem.

Sob essa ótica, sentimos a necessidade de sabermos sobre os conceitos que envolvem o processo leitor escolar nos discursos dos professores e professoras para que possamos, assim, questionar seus saberes, articulando-os com as suas respectivas práticas.

E, por último, nessa busca de apreensão da realidade leitora escolar, não podemos deixar de conhecer os caminhos, os passos e as pegadas que tornam viável a materialização da leitura em sala de aula pelo corpo docente. É dessa forma que tentaremos, por meio deste estudo, detectar os aspectos, caso existam, que interferem no direcionamento das práticas leitoras escolares e, conseqüentemente, na formação do leitor.

1.4 Apresentando a estrutura do trabalho

Faremos, a seguir, uma breve descrição da estrutura adotada no presente trabalho. Com efeito, uma estrutura que passou por alterações sugeridas pela Banca de Qualificação e que contribuíram, significativamente, com a reestruturação do nosso objeto de estudo. Logo, esse estudo ficou estruturado nos seguintes capítulos: o primeiro é a introdução que aborda a justificativa do tema escolhido, a aproximação e o questionamento do objeto de estudo, o objetivo geral, os objetivos específicos e, por último, apresenta a estrutura do trabalho.

No segundo capítulo, discorreremos sobre a construção da trajetória do estudo. Assim, descrevemos e justificamos os procedimentos, regras que nos levaram a desenvolver a presente pesquisa. Entre os quais destacamos: a delimitação do tipo de pesquisa realizada, bem como o campo de conhecimento trabalhado, o espaço físico público em que se deu o presente estudo e a população-alvo trabalhada com os critérios de escolha. Como procedimentos investigativos adotados, temos o levantamento bibliográfico, entrevistas semi-estruturadas, questionários e observação não participante.

No terceiro, abordamos sobre a história social da leitura escolarizada no Brasil, enfatizando as transformações ocorridas nas práticas de leitura dentro de um contexto mais

geral e a leitura no contexto escolar do Brasil Colônia, Império e República. O nosso objetivo, nessa etapa da dissertação, era evidenciar os diversos caminhos percorridos pela leitura escolarizada no Brasil.

No quarto capítulo, tratamos da leitura na escola. Nele, analisamos o papel tradicional da instituição escolar na mediação do processo leitor. Nesse contexto, demos especial relevância aos resultados das pesquisas sobre compreensão leitora do Pisa, Saeb e Prova Brasil, que entendemos que refletem na sua essência a forma como a mediação da leitura, na escola, vem sendo trabalhada. Tratamos, também, sobre a versão escolar e a versão social não escolar do ato de ler e alguns discursos sobre leitura como supostos elementos que interferem na mediação do processo leitor escolar.

O quinto relata o processo leitor dos alunos (as) e professores (as) da 8ª série do ensino fundamental, cujo conteúdo é composto pelos relatos dos sujeitos e sua análise.

O sexto - e último capítulo apresenta a conclusão seguida de algumas sugestões para uma possível e necessária mudança na forma de conduzirmos o processo leitor na escola.

2 CONSTRUÇÃO DA TRAJETÓRIA DO ESTUDO

Este capítulo trata de evidenciar os diversos caminhos percorridos para a realização do estudo que culminou sobre as “práticas leitoras em escolas públicas municipais do ensino fundamental: um estudo sobre o processo leitor dos discentes e docentes da 8ª série, na disciplina Língua Portuguesa, em São Luís do Maranhão”.

Com base no propósito a que esta pesquisa se propõe, desvelar o direcionamento das práticas leitoras escolares a partir das atitudes e dos sentidos que os sujeitos investigados conferem as suas ações no âmbito escolar, é que esta investigação prima por uma abordagem qualitativa. Entendemos assim que é uma forma de pesquisa que mais favorece o aprofundamento da compreensão do fenômeno que perscrutamos, articulando, assim, os aspectos objetivos e subjetivos dos personagens envolvidos.

Nesse sentido, é oportuno lembrar Richardson (1999, p. 102) quando diz:

O objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidades e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno.

Destarte, acreditamos que a pesquisa qualitativa possa contribuir significativamente para o desenvolvimento desse estudo por ser assim uma forma de pesquisa que procura apreender a complexidade do fenômeno a ser pesquisado e, no caso específico, complexidade essa manifestada no processo leitor escolar.

Na tentativa de delimitarmos a área de conhecimento em que o objeto de nosso estudo, as práticas leitoras escolares, se manifesta, é que optamos por desenvolver tal estudo na área da disciplina Língua Portuguesa, visto que, por tradição, a escola delega à referida disciplina o ensino da leitura. Por conseguinte, é a disciplina escolar, a nosso ver, que apresenta uma relação mais estreita com a leitura em sala de aula.

Não obstante, desejamos destacar que não é apenas o professor e a professora de língua portuguesa os únicos responsáveis pela habilidade comunicativa de ler e pela competência crítica do leitor, mas todo e qualquer professor e professora que interage com os alunos, utilizando livros, textos escritos e visuais no desenvolvimento de suas atividades e exigindo, portanto, de seus alunos e alunas um trabalho intelectual decorrente da compreensão leitora.

Diante desse contexto, desenvolvemos as nossas ações investigatórias em 03 (três) escolas públicas municipais, sendo uma localizada no centro da cidade de São Luís e as demais na periferia. Assim, tentamos desenvolver um trabalho integrado e sistemático. Limitamos a esse número por julgarmos suficiente para a viabilização dos propósitos da pesquisa. Além de contarmos com a exigüidade do fator tempo para uma possível ampliação do número de escolas a serem pesquisadas. Por motivos de ordem ética, não identificamos os nomes das instituições escolares selecionadas, e do mesmo modo os sujeitos participantes da pesquisa e pertencentes a tais instituições.

O critério de escolha das escolas na esfera municipal não se deteve a um determinado aspecto que justificasse tal escolha. Nesse contexto, é importante esclarecermos que, a princípio, no nosso anteprojeto de pesquisa, ainda não tínhamos definido, com clareza, em que esfera, estadual ou municipal, pretendíamos desenvolver o presente estudo. Atentamos para tal fato quando apresentamos o nosso anteprojeto durante as aulas da disciplina Metodologia da Pesquisa Educacional ministrada, na época, pelo Prof. Dr. César Augusto Castro como parte integrante da estrutura curricular do Mestrado em Educação.

Em meio a esse contexto em que a nossa atenção estava voltada exclusivamente para o estudo das demais disciplinas, apresentação de seminários, participação em atividades programadas etc., deixamos de refletir um pouco sobre tal aspecto. Em contrapartida, quando nos decidimos para fazer a opção entre as esferas estadual ou municipal, deparamo-nos com um fator externo à nossa vontade que nos apresentou como alternativa a esfera municipal para desenvolvermos o presente estudo.

Portanto, a nossa escolha pela rede municipal de ensino não foi propriamente uma escolha feita por nós e, sim, uma alternativa que nos foi oferecida pelas circunstâncias sociais do momento. Deste modo, queremos dizer que tivemos de trabalhar o nosso objeto de estudo na esfera municipal em decorrência de os professores e professoras das escolas da rede estadual de ensino encontrarem-se, naquele momento, em estado de greve, fato esse que nos conduziu para as escolas públicas municipais de São Luís.

No que concerne à série do ensino fundamental com a qual trabalhamos o nosso objeto de pesquisa, nesse sentido, a presente investigação está direcionada para um leitor que apresente um domínio do código lingüístico e por esta razão optamos por trabalhar com os alunos e alunas da 8ª série. Ademais, interessa-nos essa série por ser a última etapa do ensino fundamental em que pressupomos um aluno com “pleno” desenvolvimento das habilidades de leitura, até porque, no final dessa etapa do ensino fundamental, esperamos que os educandos

possam ler textos de acordo com a sua idade de forma independente, possam estabelecer inferências, conjecturas; também possam exprimir opiniões próprias sobre o que leram.

Desse modo, uma vez conhecida a população-alvo desse estudo, professores (as) e alunos (as) da 8ª série do ensino fundamental, partimos em direção das escolas selecionadas, de forma aleatória, para a realização desta investigação. Em cada escola pesquisada, encontramos duas turmas de 8ª série compostas por trinta alunos, perfazendo assim uma população discente de 180 sujeitos, dos quais trabalhamos com 10 (dez) por escola, totalizando assim 30 (trinta) sujeitos investigados.

Com relação ao critério de seleção dos professores e professoras da 8ª série, trabalhamos com os docentes que se encontravam, naquele momento, lecionando a disciplina língua portuguesa e que aceitaram participar da presente investigação. Todavia, o quantitativo de docentes encontrados, por escolas pesquisadas, lecionando a disciplina Língua Portuguesa na última série do ensino fundamental não ultrapassava o número de um ou dois docentes por escola, fato este que contribuiu, significativamente, para o quantitativo de docentes participantes da pesquisa restringir-se, no total, a 5 (cinco).

Portanto, podemos dizer que é um estudo elaborado com a intenção de levantarmos um conjunto significativo de depoimentos envolvendo, assim, trinta educandos e cinco professores das escolas públicas municipais no ano de 2007, para que assim possamos compreender melhor a dinâmica da leitura, na escola, e a lógica que orienta os trabalhos leitores nesse espaço.

Como procedimentos investigativos e também norteadores desse estudo foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados:

Levantamento bibliográfico em vários suportes físicos da informação sobre a literatura existente na área a fim de que nos possibilitasse uma apropriação teórica sobre o objeto de pesquisa em estudo. Por meio desse instrumento, mostramos as idéias de vários pesquisadores que percorrem os caminhos das práticas leitoras há diversos anos. Com efeito, o material utilizado como fonte bibliográfica para a construção teórica deste estudo constou de livros, artigos científicos, dissertações de mestrado, além de informação obtida via internet. Uma vez de posse do referido material, partimos para a realização das leituras tendo em vista a construção do referencial teórico que se estendeu até a finalização dessa pesquisa.

Entrevistas semi-estruturadas, momento em que coletamos as informações sobre o processo leitor com os nossos sujeitos. Desse modo, partimos da necessidade de mostrar as concepções da população pesquisada sobre o processo de leitura na escola e suas implicações no processo ensino-aprendizagem. Visando asseverar a identidade dos nossos sujeitos

informantes, atribuímos aos textos a seguinte codificação: “A” significa resposta emitida pelo aluno e “P” resposta fornecida pelo professor. Já os números diferenciam os informantes, não indicando assim a ordem em que foram entrevistados. Por exemplo, A12 significa aluno 12 e P12 significa professor 12.

Mas, por que a entrevista semi-estruturada?

Na visão de Manzini (1991, p. 154):

Na entrevista semi-estruturada, a resposta não está condicionada a uma padronização de alternativas formuladas pelo pesquisador como ocorre na entrevista com dinâmica rígida. Geralmente, a entrevista semi-estruturada está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas.

Com base no excerto acima, optamos pelo uso da entrevista semi-estruturada apresentando um roteiro com perguntas previamente estabelecidas sobre o objeto de estudo com o propósito de levantarmos informações, com o corpo discente e docente da 8ª série, a respeito de seus conceitos sobre o processo de leitura, na escola, e suas práticas leitoras assimiladas e vivenciadas (ver Apêndices A e B). Além disso, é um tipo de entrevista que consideramos uma forma de interação social que evita os desvios que podem ocorrer durante as respostas dadas às perguntas pelos entrevistados, além de proporcionar um direcionamento voltado para as questões pertinentes ao objeto de estudo.

Dessa forma, o nosso objetivo na entrevista foi colhermos informações sobre o processo de leitura que se forma entre o vivido e o concebido, entre o que é formado pela vivência social e coletiva desses sujeitos no contexto escolar mediante os seus discursos teóricos. No entanto, realizar as entrevistas não foi uma tarefa muito fácil; tivemos que conciliar o horário das entrevistas com o horário das aulas nas escolas, sem causar nenhum transtorno aos alunos e aos professores.

Com relação à participação do corpo docente, alguns se mostraram dispostos a colaborar, uns mais, outros menos. No final, todos acabaram contribuindo com este estudo. Por outro lado, é compreensível comportamentos dessa natureza, uma vez que, de acordo com Szymansky (2004), para o entrevistado, o momento da entrevista pode ser interpretado de várias formas conforme percebe a situação: pode ser visto como uma ameaça, uma oportunidade para falar e ser ouvido, um aborrecimento, como também uma invasão.

Por conseguinte, a despeito de algumas resistências encontradas no caminho para o acesso às informações necessárias a este estudo, não desencorajamos na constante busca de adquirirmos conhecimentos para melhor refletirmos sobre os propósitos dessa investigação.

Entre os diversos instrumentos de coleta de dados, adotamos, outrossim, o questionário com perguntas fechadas e abertas (ver Apêndice C), haja vista que não desejávamos obter somente respostas breves, mas também respostas com frases ou orações que possibilitassem um aprofundamento das opiniões emitidas pelos respondentes, permitindo assim uma recuperação da dinâmica do processo de leitura na escola.

E, por que o questionário?

A princípio, porque não queríamos tornar o momento da entrevista em um encontro em que a conversação se tornasse cansativa devido à quantidade de perguntas que abrangia o nosso tema. Por esta razão, dividimos, com este instrumento de coleta de dados, o questionário em questões consideradas necessárias e pertinentes ao interesse desse estudo. E, além do mais, conforme nos coloca Richardson (1999), é um dos instrumentos de pesquisa que apresenta a vantagem de atingir um grande público-alvo simultaneamente em um espaço curto de tempo.

A partir das necessidades relacionadas com os objetivos do nosso estudo, elaboramos um questionário que foi submetido a uma aplicação prévia com um grupo de sujeitos com as mesmas características da população-alvo incluída na pesquisa. Esse pré-teste do questionário foi valioso porque nos mostrou alguns problemas detectados quanto à compreensão de algumas solicitações contidas nesse instrumento de pesquisa por parte da população testada. Após a realização do pré-teste, efetuamos as alterações constatadas a fim de obtermos um melhor direcionamento dos aspectos da investigação.

Mantendo o princípio da preservação da individualidade dos nossos atores sociais, adotamos os códigos S1 onde “S” refere-se ao sujeito respondente (corpo discente) e a numeração diferencia os demais respondentes. Utilizamos essa codificação também para diferenciarmos as respostas emitidas pelos sujeitos (corpo discente) na fase de aplicação dos questionários com relação às respostas dos sujeitos concedidas nas entrevistas.

No que tange à observação como instrumento de pesquisa, fizemos uso da observação e, nesse sentido, optamos pela observação não-participante em decorrência da necessidade advinda do objeto de estudo de estarmos atentas, enquanto pesquisadoras, ao registro das ocorrências manifestadas em sala de aula e de interesse a nossa pesquisa. Assim, mediante esse tipo de observação, caracterizamos as atitudes do corpo docente e discente no trabalho com as atividades leitoras em sala de aula. Por esta razão, usamos a observação por ser considerada uma das fontes de informação mais apropriada para verificarmos o desempenho do corpo docente e discente em sala de aula.

Sob esse olhar, Viana (2003, p. 74) comenta:

A sala de aula, apesar de apresentar uma aparente tranqüilidade, na verdade é um mundo em que ocorrem múltiplos eventos, sendo a ecologia de salas de aula extremamente rica de elementos a observar e pesquisar. A sala de aula, além de rica é uma área em constante transformação, em que professores e alunos desempenham múltiplos e diferentes papéis.

Assim, imersas na ecologia das salas de aulas das escolas públicas municipais pesquisadas, observamos a metodologia utilizada pelos professores e professoras na condução das práticas leitoras com enfoque nos seguintes aspectos:

- a) a forma utilizada pelo professor na apresentação de um texto para a leitura;
- b) a maneira como é conduzida a leitura do aluno;
- c) a sistemática de questionamento, com o propósito de verificar a compreensão do texto por parte do educando

Como podemos observar, adotamos, como parte da metodologia para a realização desse instrumento de coleta de dados, a técnica da observação seletiva como uma forma de focalizarmos nossas atenções nas questões acima mencionadas de maior interesse à pesquisa. No entanto, ressaltamos que esta observação seletiva não se constituiu um roteiro rígido de modo que não pudéssemos observar outros elementos manifestados em sala de aula e não incluídos em tal roteiro, mas que, por outro lado, despertavam interesses para a nossa investigação.

Com o propósito de evitarmos que houvesse alguma interferência que suscitasse um ambiente de caráter artificial, tomamos algumas providências no sentido de conversar com o corpo docente sobre a disponibilidade para colaborar com a pesquisa, deixando que suas aulas fossem observadas. Após estes entendimentos, obtivemos total consentimento por parte do corpo docente. Assim, as atividades de observação tiveram duração de trinta dias distribuídos nas três escolas selecionadas.

Assim, entendemos que as análises e discussões que surgiram mediante as observações realizadas complementaram enormemente os dados obtidos pelos demais instrumentos de pesquisa abordados nesse estudo. Uma vez de posse dos dados coletados por meio das entrevistas, questionários e observações, iniciamos o processo de análise sobre esses dados advindos dos aludidos instrumentos. Basicamente, houve dois momentos fundamentais no processo de tratamento e análise dos dados. O primeiro constituiu-se na transcrição das entrevistas visando a uma organização e elaboração do material interpretativo. No segundo momento, procedemos as análises interpretativas necessárias para a construção do texto.

3 HISTÓRIA SOCIAL DA LEITURA ESCOLARIZADA NO BRASIL

Refletir sobre o presente é impossível sem conhecermos o passado, pois, neste, o tempo em que se viveu encontrou o seu nascimento. Pensar sobre o futuro também é impossível sem fazermos menção ao passado e ao presente, visto que, a partir desses alicerces, são construídas as linhas mestras do que estão por vir. De alguma forma, o passado foi algo real e deixou as suas pegadas; no entanto, quando tentamos apreendê-lo como algo que se projeta no presente, é ativo e suscita imagens que nos conduzem à memória. Do que foi algum dia, fica apenas um olhar retrospectivo e analítico.

Nesse sentido, conhecer os caminhos, espaços e as condições em que se manifestou a leitura no Brasil é, sobretudo, adentrarmos na instituição escolar – espaço destinado por excelência à leitura, contexto de seu desenvolvimento, aprendizagem e valorização. E, ainda mais, o espaço asseverado, mormente, pelo livro didático – instrumento indispensável para o funcionamento da escola.

Como podemos observar, qualquer tentativa de investigação das práticas leitoras escolares sob uma perspectiva histórica, a educação, o ensino, a escola, o livro didático e as bibliotecas são peças fundamentais nesse processo de desvelamento, visto que são considerados passaportes para o desenvolvimento dessas práticas. Assim, os caminhos percorridos por esses elementos na história da educação brasileira podem revelar-nos as condições sobre a formação do leitor escolar no país.

Dessa forma, abordamos, nesse capítulo, a leitura e o seu ensino na escola do Brasil Colônia, Império e República. Decerto, não temos a pretensão de abordar, com intensidade, os períodos históricos aludidos e, muito menos esgotar o assunto; a nossa intenção é apresentarmos algumas passagens sobre o ensino escolar com ênfase nas práticas de leitura escolarizada manifestadas em tais períodos. Por outro lado, percorrendo por esses períodos que nos levam à história do nosso país, podemos entender a política educacional subjacente às práticas leitoras escolares.

Por outro lado, ressaltamos que uma retrospectiva rigorosa na história da leitura, já que estamos no âmbito escolar, nos obrigaria a retornar à época do advento da escrita e, conseqüentemente, ao aparecimento do livro e da leitura – produtos resultantes dela. Com efeito, esse retorno na história da leitura se apresentaria bastante extenso no que diz respeito aos propósitos dessa pesquisa, já que o nosso objetivo maior é compreender as práticas leitoras como uma prática escolarizada. No entanto, julgamos relevante recuperar as

revoluções nas práticas leitoras, neste contexto mais geral, já que isso possibilitará a manifestação de elementos que nos auxiliem a entender os conceitos e as práticas escolares de leitura que utilizamos hoje, bem como compreender posições arraigadas e ultrapassadas que ainda se fazem presentes nas práticas leitoras escolares.

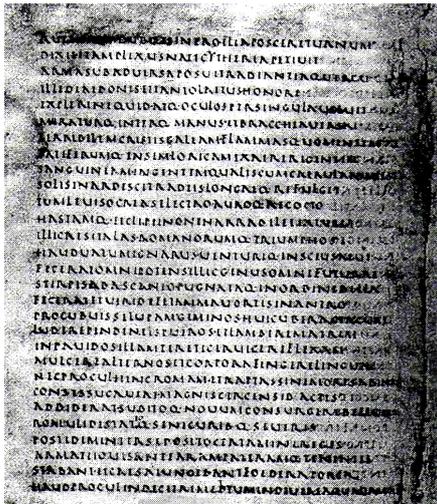
3.1 Um olhar retrospectivo: uma breve incursão sobre as transformações nas maneiras de ler

As práticas de leitura sofreram profundas transformações ao longo do tempo. Os homens e as mulheres não se apropriaram do discurso escrito do mesmo modo. Múltiplos modelos dominaram suas práticas assim como suscitaram mudanças nos seus gestos e hábitos. Destarte, situamos algumas mutações nas formas de ler, apontadas, sobretudo, por Chartier e Cavallo a fim de nos possibilitar uma reflexão sobre os diferentes modelos e transformações que se manifestaram nas formas de ler nas sociedades tradicionais e modernas.

Em um documento-ensaio sobre a historicidade da leitura, Zilberman (2007), após discorrer sobre os avanços do campo de estudo – a história da leitura – , relata que este campo de conhecimento ultrapassa a história da literatura e vai além do texto, já que se trabalha, outrossim, com a escola, a escrita como código e com os suportes físicos para a fixação da escrita. Desse modo, conclui a seguinte afirmação: “Logo a história da leitura consiste na história das possibilidades de ler” (ZILBERMAN, 2007, p. 2).

Destarte, a leitura como a vemos não foi sempre a mesma coisa. É óbvio que o aumento do grau de escolaridade, a facilidade de difusão do texto escrito, tudo isso possibilitou uma mudança na história da humanidade. Dessa forma, o suporte físico em que se encontrava o discurso escrito – pergaminho, papel, cerâmica, o tipo de código, funções e as formas interpretativas em que os sujeitos se aproximavam do que liam, decerto, sofreram mudanças na história da humanidade de acordo com as épocas e as circunstâncias sociais.

Como podemos observar, o ato de ler passou por transformações ao longo do tempo, o que nos leva a registrar as diversas maneiras de realizar esse ato que se dá por excelência no encontro entre o mundo do texto e o mundo do leitor. Em outros termos, como o primeiro foi recebido e apropriado pelo segundo.



Fotografia 1: *Scriptio Continua*

Fonte: Ferreiro, 2006.

Conforme Cavallo; Chartier (1998), a modalidade de leitura em voz alta foi a mais disseminada em toda a Idade Antiga. O seu uso tão amplo, nesse período, justifica-se pela facilidade de proporcionar o entendimento do discurso escrito que se caracterizava pela ausência de espaço entre as palavras e sem indicação de pausas entre os parágrafos do texto (*Scriptio Continua*) (ver Ilustração 1).

Por outro lado, nesse período, a leitura era um privilégio de uma pequena elite social que não admitia àqueles que

aspirassem ao título de monge serem ignorantes em leitura. De qualquer forma, nessa época, a leitura oralizada em voz alta era a maneira mais prosaica de ler um discurso escrito.

Nesse sentido, é interessante registrarmos que essa modalidade de leitura exigia um verdadeiro esforço físico corporal que era amenizado e disciplinado na escola. Sendo assim, Cavallo; Chartier (1998) relatam que a escola ensinava aos jovens romanos quando aumentar e diminuir a voz, o que devia ser dito de forma mais lenta ou mais rápida, com maior ou menor suavidade, quando prender a respiração, onde acrescentar uma pausa, em que ponto dividir a linha com uma pausa. Enfim, a escola ensinava todo um ritual que a leitura expressiva exigia para que a (*Scriptio Continua*) fosse entendida. É interessante notarmos que todo esse ritual que a leitura expressiva exigia era considerado, pela medicina da época, como um dos exercícios recomendados para a saúde, visto que esse tipo de leitura era também acompanhada por movimentos da cabeça, do tórax e dos braços.

De certa forma, a leitura expressiva não consistia, nesse período, em uma atividade muito simples de executar. Na verdade, é preciso destacarmos que uma boa leitura em voz alta exigia competências intelectuais e exercícios. A partir do final do século I d.C., prevalece nos textos latinos a (*scriptio continua*) que já se encontrava em uso na Grécia. Dessa forma, o leitor (orador) teria que estruturar o seu discurso oral assinalando pausas de respiração, subdividindo as palavras, indicando as frases interrogativas, etc., ou seja, era preciso dar um ritmo à leitura expressiva. Um ritmo que encontrou na prática da leitura pública um dos recursos utilizados pelos romanos para estruturar a leitura em voz alta. Essa leitura pública, conforme Cavallo; Chartier (1998), descreve acontecia em locais públicos tais como auditórios, círculos, teatros em que se colocava em funcionamento a dupla operação da vista e

da voz.. Portanto, uma leitura do escrito feita em locais públicos e não uma recitação de memória.

De qualquer forma, o que observamos, no entanto, nessa época, é que a leitura em voz alta desempenhava a função de tornar inteligível o texto para aqueles que não possuíam a habilidade de ler ou entender o discurso escrito. Nesses termos, vale ressaltarmos ainda que a prática da leitura pública contava com a presença de um público constituído de pessoas letradas e iletradas, o que nos leva a verificar, nesses eventos, de compartilhamento da leitura, a função socializadora de tal atividade.

Por conseguinte, podemos constatar a dupla função desempenhada pela leitura expressiva, a função de inteligibilidade do texto e a função socializadora. Ainda nesse contexto, a prática da leitura pública também ocorria no âmbito da vida familiar. Segundo as observações de Cavallo; Chartier (1998), a presença desse tipo de leitura em um recinto mais familiar era mediada por um leitor que podia ser um escravo ou liberto e que exercia a função de leitor nas casas dos romanos mais favorecidos financeiramente. Ora, essa leitura ancilar que reunia as pessoas no recinto familiar, corroborava por sua vez, também, com a função decorrente dessa prática – a função de socialização.

Sendo a leitura em voz alta uma das formas mais ordinária no Mundo Antigo, no entanto, como bem explicitam Cavallo; Chartier (1998), há registros que apontam a prática da leitura silenciosa – a interiorização da voz do leitor – no final do século V a.C, tais como a leitura de objetos diferentes do livro (uma mensagem sobre uma tabuinha e o responso de um oráculo). É interessante notarmos, outrossim, por exemplo, que a leitura em silêncio já era uma prática vivenciada pelo mundo grego do século V a.C., ou VI a. C., porém uma prática circunscrita a um pequeno grupo de leitores.

Na verdade, o que observamos mediante a apresentação de alguns episódios da leitura silenciosa na Antiguidade grega e romana e que, decerto, nos leva a refletir se as duas práticas de leitura, a oral e a silenciosa, não coexistiram ao mesmo tempo, lado a lado. Diante de tal reflexão, é oportuno e relevante ressaltarmos Braga (2002, p. 37) em sua dissertação de mestrado, quando diz:

O que se observa, no entanto, é que nessas civilizações a leitura silenciosa era residual e a leitura em voz alta era o determinante social. Assim, a leitura em voz alta se sobrepunha à leitura silenciosa, por se tratar de uma convenção cultural que tinha por objetivo associar fortemente o texto e a voz, a leitura, a declamação e a escrita, condições básicas para o entendimento do texto.

Sob este olhar, tais considerações de Braga (2002) remetem ao fato de que as duas modalidades de leitura coexistiram na Antiguidade, sendo que a prática da leitura em voz alta

era a predominante sobre o discurso escrito. Destarte, comungamos com Chartier (2001) quando afirma que a leitura em voz alta tornou-se essa prática ordinária de leitura em decorrência da relação desse tipo de leitura com os gêneros literários, a questão da sociabilidade da leitura, a ligação entre o texto e a voz.

Dessa forma, tanto Braga (2002) e Chartier (2001) são unânimes em afirmarem os elementos que contribuíram para o fortalecimento da leitura oral em relação à leitura silenciosa. Assim, todos esses elementos aludidos em tais discursos contribuíram para a definição e predominância do modelo de leitura em voz alta. Diante desse contexto, não podemos pensar que os leitores ou ouvintes da antiguidade fossem incapazes de praticar a leitura em silêncio. Devemos, no entanto, levar em consideração que era um tipo de leitura, embora com uma prática pouco trabalhada, mas que se alternava com a leitura em voz alta conforme os textos e as circunstâncias do momento.

Chegamos ao período da Alta Idade Média. Percebemos que uma outra transformação se verifica nas formas de realizar o ato de ler, a passagem da leitura em voz alta para a leitura silenciosa. No transcurso dessa passagem, da enunciação à interiorização da voz do leitor, a antiga prática da leitura em voz alta encontrou refúgio na liturgia e nas práticas escolares como forma de exercício monástico. Nesse sentido, comentam Cavallo; Chartier (1998) que os fatores que contribuíram para a passagem e predominância da prática da leitura silenciosa em detrimento da leitura expressiva é que, nesse período, a finalidade da leitura passa a ser o conhecimento de Deus e a salvação da alma. Acrescentam, ainda, os autores que este fato fez com que os livros fossem lidos para serem compreendidos e repensados. E, por outro lado, colocam que a mudança do rolo (*volumen*) (livro em forma de rolo) para o *códex* (livro em forma de caderno com páginas) facilitou as releituras e os confrontos, proporcionando assim uma leitura à base da meditação.

A partir dessas considerações, vale destacarmos que a Sagrada Escritura (a Bíblia) era a base da espiritualidade dos monges e a leitura, nesse contexto, obviamente, constituía-se o alimento espiritual para a vida cristã. Com efeito, a leitura silenciosa estava estritamente ligada à prática da meditação, sendo assim uma condição necessária para a realização desse ato. Assim, ao lado da leitura silenciosa, nesse período, é interessante frisarmos a existência da leitura denominada de murmúrio ou rinação que consistia na leitura em voz baixa e que servia de suporte à prática da meditação.

Desse modo, na Alta Idade Média, podemos distinguir três tipos de práticas leitoras que conviveram lado a lado seja nos conventos, seja nas igrejas ou nas escolas. Na realidade, estamos falando da leitura silenciosa, leitura em voz baixa e em voz alta. Diferentes

tipos de práticas leitoras que tiveram propósitos bem definidos no que concernem as práticas da sua utilização. É preciso considerarmos aqui também que, nesse período, o escrito nem sempre foi destinado à leitura. Dessa forma a função que se atribuía ao livro e à leitura era a de conservação do texto, a fim de se estabelecer uma memória para conservá-los. Nesse sentido, Chartier (2001) cita os documentos dos monastérios que não eram escritos para a leitura, era um repositório da palavra sagrada, um sinal do sagrado.

Na verdade, durante esse período, obtivemos uma prática da escrita sem leitura, uma escrita voltada para a conservação da memória divina dissociada de qualquer leitura. Ainda nesse contexto, é importante lembrarmos que a despeito do avanço da leitura silenciosa sobre a expressiva, a atividade leitora, conforme lembra Teberosky (2003), foi um exercício espiritual principalmente nos séculos XVI e XVII com exceção de uma pequena elite que podia fazer um uso diferente. Assim, o ato de ler, segundo a autora, era uma atividade vinculada à religião que colocava o leitor diante de Deus e que se revelava como uma experiência oralizada.

Como podemos verificar, tal observação de Teberosky (2003) é também enfatizada por Cavallo; Chartier (1998) ao afirmarem que tanto no mundo antigo, na Idade Média, nos séculos XVI e XVII, a leitura, ainda, é uma oralização de vários textos em que os leitores constituem-se os ouvintes de uma voz leitora. Assim, uma oralização dirigida aos ouvidos e aos olhos, cumprindo assim com as exigências do desempenho oral.

Diante das observações dos autores aludidos acima, fica claro como a leitura expressiva foi tornando-se uma prática dominante no que concernem às práticas leitoras e que subsiste na Idade Moderna, embora sendo esta uma época caracterizada por grandes transformações na forma de pensar. E, hoje, se direcionarmos os nossos olhares para a leitura escolar, será que identificaremos essa prática de leitura como uma forma de garantir a leitura do aluno? Podemos falar em leitor ativo que processa, contrasta, critica a informação que tem diante de si, que dá sentido e significado ao que lê, que produz o seu próprio texto, em uma escola segundo as recordações de Silva Lílian (1984, p. 73):

A leitura em voz alta, do aluno sorteado ou escolhido pelo professor – premiado ou castigado? – me parecia ser, quando comecei essa pesquisa, coisa do meu passado escolar, quando diariamente éramos ameaçados de ir janela abaixo se não recitássemos com perfeição a tabuada.

Nessa trajetória de mudanças nas práticas de leitura, um elemento que contribuiu para o desenvolvimento da leitura silenciosa foi a introdução, a partir do século XI, de espaços em cada palavra da frase, tendo como consequência a diminuição da necessidade de se ler em voz alta para a apreensão do texto. Por outro lado, a presença de espaços entre as

palavras do texto não só estimulou o desenvolvimento da leitura silenciosa, como também influenciou a leitura dos copistas, já que eles não precisavam mais recorrer à oralização para reter o que precisavam escrever.

Dentro dessa ótica, Cavallo; Chartier (1998, p. 154) afirmam:

Iluminuras e gravuras em madeiras mostrando *scriptoria* da fase medieval tardia retratam copistas com a boca fechada, sentados em mesas especiais equipadas com apoio para livros, e utilizando uma variedade de novos marcadores de linhas operados mecanicamente, cuja razão era a de guiar os olhos do copista na ação de seguir o texto a ser copiado.

Essas pequenas transformações que, aos poucos, possibilitaram novas maneiras de ler se tornam mais intensas durante a época escolástica⁴ que teve o seu apogeu no século XII e XIII. Durante esse período, toda a pedagogia medieval era fundamentada na leitura de textos. Em sendo assim, a leitura torna-se um exercício escolar e universitário. Sob este olhar, Hamesse (1998) relata que a leitura, nesse período, passa por profundas transformações. Doravante, relata a autora que não se aborda mais um livro de qualquer forma, pois a leitura exigirá certa organização: começa-se a marcar os parágrafos, dar títulos aos capítulos, bem como se engendra índices alfabéticos para facilitar a consulta da obra.

Isso implica reconhecermos que, nesta época, predominava uma leitura técnica e organizada que transcendeu a leitura espiritual e que, conseqüentemente, trouxe a discussão ao invés do conhecimento aprofundado do texto. Ora, estamos diante de uma prática de leitura totalmente diferente da leitura pública durante a Antiguidade. Uma prática leitora que não se realizava em qualquer lugar nem de qualquer maneira. Pois, nesse período, a leitura é regida por leis que lhes são inerentes, e a escola e a universidade serão os locais onde se exercerá essa atividade.

É nesse cenário, em que nascem as cidades e, com elas, as escolas que serão os lugares por excelência do livro, por volta do século XI até o século XIV, a leitura, além da compreensão da letra da escrita (*littera*), atinge o significado do texto (*sensus*) para alcançar a (*sententia*) que se constituía doutrina em toda a sua profundidade. Isso implica, segundo Chartier (2001), a execução de três etapas, a saber, apreender o sentido literal do texto, compreender o significado do texto nas suas diversas dimensões e, por último, compreender a doutrina que se expressa por meio do texto. É este o modelo escolástico de leitura que transforma o ato de ler em uma atividade intelectual e como bem colocam Cavallo; Chartier (1998), o livro, de agora em diante, deixa de ser um conhecimento ruminado ou conservado pelos monges e se transforma em uma fonte onde se alcança os saberes.

⁴ Filosofia cristã medieval ensinada nas escolas.

Não é à toa que Chartier (2001) comenta que a leitura escolástica ou a leitura do mundo das escolas era uma leitura medieval que visava ao deciframento, à inteligibilidade e à compreensão do texto, sendo assim uma forma de ler completamente diferente da leitura monástica que se caracterizava, sobretudo, pela incorporação da palavra divina no leitor mediante a leitura em voz alta. Dessa forma, relata o autor que o corpo recebia a palavra sagrada por meio deste tipo de leitura que era ligado à prece ou à oração.

Ao longo dessas transformações que afetam as práticas de leitura, deparamo-nos com outra mudança, porém no estilo das práticas leitoras. Assim, a leitura intensiva da Idade Média, preponderante até a segunda metade do século XVIII, passa à leitura extensiva – característica dos hábitos de leitura desde o ano de 1800. Dessa forma, conforme destaca Viñao (1995, apud TEBEROSKY, 2003, p. 19-20), a leitura intensiva caracterizava-se pela leitura de poucos livros que eram compartilhados em voz alta, com a atribuição de recitação e memorização do que era lido e transmitido de geração a geração. Por outro lado, ampliando as considerações de Viñao (1995), Chartier (1996) a caracteriza como um estilo antigo de leitura inerente às sociedades européias do século XVIII em que os textos lidos eram oralizados e relidos para fins de memorização e recitação, circunscrevendo, assim, a uma leitura realizada no recinto da família ou da Igreja.

Já no que concerne à leitura extensiva, conforme observa Viñao (1995, apud TEBEROSKY, 2003, p. 19-20), é uma prática leitora caracterizada por numerosos e diferentes tipos de textos e que se apresenta de forma rápida e com certa avidez. Dentro desse mesmo enfoque, Chartier (2001) complementa as características da leitura extensiva, apontadas por Viñao (1995), ao citar o olhar crítico que o leitor extensivo submete os textos lidos em decorrência das mudanças políticas do cotidiano.

Ora, a partir das características da leitura extensiva, parece óbvio que a consolidação da maneira extensiva de ler, vinculada à proliferação de múltiplos materiais para serem lidos e a sua conseqüente disseminação, colocou em evidência uma mudança sobre o conceito de leitura. Em outros termos, a leitura, deixou de ser, essencialmente, uma forma de ter acesso à Escritura Sagrada, de participar dos rituais litúrgicos e passou a ser uma forma de ter acesso à atualidade, à aquisição de cultura, conhecimento etc. Com efeito, observemos uma emancipação da leitura com relação às celebrações religiosas, eclesiásticas ou familiares.

Assim, estamos diante de um tipo de leitura extensiva que, decerto, direciona o leitor mais para a análise do que para a crença, mais para a interpretação do que a reverenciação, enfim, mais para a construção do que para a cópia. Por estas razões, o ato de ler, na perspectiva da leitura extensiva, passa por um salto qualitativo importante, já que esse

tipo de leitura sucedeu à leitura como recitação e memorização – passaportes garantidos para a salvação da alma que, gradativamente, foram possibilitando uma maneira de ler fundamentada na análise e interpretação.

Se desviarmos as nossas atenções para a leitura escolar, na época atual, será que as nossas escolas estão reproduzindo no seu dia-a-dia a leitura intensiva ao invés de produzirem a leitura extensiva principalmente no que diz respeito ao espírito crítico dessa prática leitora?

Considerando as características da leitura escolástica até a leitura extensiva, percebemos que essas duas formas de se apropriarem do discurso escrito vão distanciando-se no tempo da leitura monástica e da intensiva, em que o ato de ler era o mesmo que declamar o texto impresso; ler significava leitura oral e aceitava-se que o texto era compreendido quando pronunciado de forma clara e correta. Nessa perspectiva, Teberosky resgata Darton para explicar como acontecia o processo de Alfabetização por volta do século XVIII.

[...] Muitas crianças aprendiam a ler textos – basicamente orações religiosas – escritas em latim, cujo significado obviamente não entendiam porque a própria língua na qual estavam codificados não eram acessível a elas. E também porque não era a compreensão o que se esperava dessa alfabetização parcial. Muitas crianças deixavam a escola - em muitos casos a escola paroquial – depois de adquirir a habilidade necessária para participar nos ritos religiosos, sem nunca terem lido um texto em uma língua inteligível para elas. (DARTON apud TEBEROSKY, 2003, p.19).

Essa percepção nos conduz a reiterar a confirmação da existência de formas de ler inerentes de períodos passados e que ainda se faziam presentes em plena Idade Moderna. Desta maneira, a persistência da prática vocalizada da leitura nos leva a compreender como essa forma de realizar o ato de ler foi constituindo-se uma prática predominante na leitura escolar nos dias atuais. Por outro lado, a leitura escolástica como a extensiva se aproximam da leitura como a entendemos hoje, leitura como compreensão, interpretação, haja vista que, em ambas as formas de leitura, podemos destacar a reflexão seguida da análise que são elementos de extrema importância para a compreensão leitora. E nesse sentido, vale lembrarmos as fases que compreendiam a leitura escolástica: leitura (*lectio*), o comentário (*glossa*), as questões (*quaestio*) e, por último, a discussão (*disputatio*).

Diante desse quadro, como bem lembra Aranha (2006), as discussões (*disputation*) nem sempre podiam alargar-se, principalmente, quando os assuntos colocados em discussão diziam a respeito das verdades reveladas pela Igreja.

Ora, estamos diante de uma leitura que passa a ser uma atividade intelectual que conduz, obviamente, ao questionamento, à conscientização e, finalmente, à libertação. Como podemos observar, tal cerceamento atingiu, também, a leitura extensiva pelo fato de essa

prática leitora representar, naquela época, na Inglaterra, França e Alemanha, uma ameaça para a ordem estabelecida, aos costumes arraigados na cultura popular.

Ora, essa ameaça não é um fenômeno estranho nos dias atuais, haja vista que a leitura caracterizada como uma atividade que busca a consciência reflexiva das pessoas sempre colocará em risco todo um sistema de manutenção de privilégios. Daí, a necessidade de trabalharmos a leitura, especificamente no âmbito escolar, de forma crítica e reflexiva e não unicamente como um instrumento formal para aprender a ler.

Nesse sentido, Braga (2002, p. 43) compartilha com o nosso discurso em relação ao efeito crítico e reflexivo do ato de ler ao situar a leitura. Na sua visão:

Ela vai além da mensagem escrita e oferece, a quem dela se apropria, aumento das capacidades criativas para a produção de significados, além de viabilizar a percepção da importância do sujeito no mundo. Portanto, supondo que existe um espaço de liberdade na leitura, esse espaço não deve ser visto somente em relação aos movimentos do corpo mas, principalmente, quanto à possibilidade de desviar e modificar o sentido e significado do escrito, provocando uma verdadeira desordem naquilo que o texto pretende impor.

Na realidade, é por meio dessa desordem realizada no significado da mensagem emitida pelo autor, é que de fato podemos asseverar leitura ao cidadão, a sua plenitude e a sua capacidade de pensar por conta própria, haja vista que nessa desordem, o leitor contextualiza e descontextualiza o sentido da mensagem do emissor. A partir dessa perspectiva, não podemos deixar que esse desalinhamento textual se torne uma lacuna totalmente ausente nos trabalhos com a leitura escolarizada.

Retomando a passagem do modelo monástico para o modelo escolástico de leitura, podemos perceber, a partir desse momento, que tudo mudou com relação ao ato de ler. Nesse sentido, Chartier (2001) aponta alguns fatores que também foram novidades neste momento ímpar na história da leitura, tais como o surgimento de leitores, livreiros, novos espaços para a cópia dos livros, além das oficinas monásticas (*scriptoria*). A partir desse momento singular, têm-se, também, os recintos das universidades.

No entanto, com essas mudanças, que foram fazendo parte desse momento na história da leitura, gostaríamos de destacar que a mudança fundamental ocorreu na própria concepção do ato de ler que deixou de ser uma prática vocalizada para fins litúrgicos para tornar-se uma ferramenta intelectual para o trabalho humano. A este respeito, Chartier (2001, p. 40) caracteriza este momento quando afirma:

Tudo mudou nesse momento, é a razão pela qual, mais do que as maneiras de ler (em voz alta ou silenciosamente), o que parece importante entre alguns historiadores da cultura escrita é esta mudança de um modelo monástico de escrita para um modelo escolástico de leitura.

Desse modo, essas transformações que acompanham a mudança de um modelo monástico para um modelo escolástico de leitura nos remetem à prática escolar da leitura nos dias de hoje. Assim, nós nos indagamos: será que a prática oralizada da leitura ainda suplanta a prática da leitura silenciosa?

Na verdade, essas mutações, aos poucos, deslocam-nos para o século atual, visto que presenciamos novas maneiras de ler o discurso escrito, a transmissão eletrônica do texto em que, ao que tudo indica, não se tem a leitura de um livro, e sim a leitura diante de uma tela de computador. A partir dessas novas representações do documento escrito, havemos de nos perguntar também se as experiências de leitura de épocas passadas ainda convivem lado a lado com todas essas transformações que contribuíram para novas maneiras de ler no século XXI?

Muito embora as respostas para as perguntas colocadas, no decorrer dessa trajetória que envolve as diversas formas de apropriação do discurso escrito, façam parte de todo um encaminhamento dado a esta pesquisa, cabe aqui assinalarmos que, por força da reflexão, de vez em quando, estamos confrontando-nos e questionando antigas práticas leitoras com as atuais. Por esta razão, estamos, constantemente, realizando o encontro ou o entrelaçamento que se dá entre o pesquisador e os dados sobre o fenômeno pesquisado e que por ora estão sob análise.

Continuando a nossa navegação pela História da leitura, entramos em uma história caracterizada por distintas transformações, mudanças ou revoluções. Assim, Chartier, Cavallo são autores, por exemplo, que sistematizam essas distintas linhas de transformações pelas quais podemos situar algumas mutações ou não na forma de apropriação do discurso escrito. Considerando tal sistematização, temos, portanto, transformações técnicas ou formais. Destarte, a primeira transformação que ocorre na Idade Moderna é uma transformação de ordem técnica, visto que afeta diretamente os modos de reprodução dos textos e de produção dos livros. Em outros termos, estamos falando da invenção de Gutemberg, dos caracteres móveis e da prensa da impressão.

É preciso considerarmos aqui que esta transformação técnica, ocorrida no século XV com a difusão da imprensa, em nada alterou as formas de leitura até então existentes. Na visão de Cavallo; Chartier (1998), o livro continuou o mesmo objeto que era antes e, depois da invenção de Gutemberg, o mesmo objeto apresentava a mesma estrutura: formado por folhas dobradas todas reunidas em cadernos e sob uma mesma capa ou encadernação.

Por conseguinte, o livro não foi alterado nas suas estruturas básicas, apenas passamos de uma cultura manuscrita para uma cultura impressa, sendo que esta última

facilitou fundamentalmente o acesso e a proliferação do conhecimento. Desse modo, as mudanças que se efetivaram com a invenção de Gutemberg concernem à passagem da cópia manuscrita à impressa. Nesse caso, o uso da mão cedeu lugar à técnica da impressão com prensa. É óbvio que, como consequência direta da Imprensa, obtivemos a facilidade da multiplicação e circulação dos livros, as pessoas tiveram maior acesso aos documentos escritos, como também se ampliou o número de leitores.

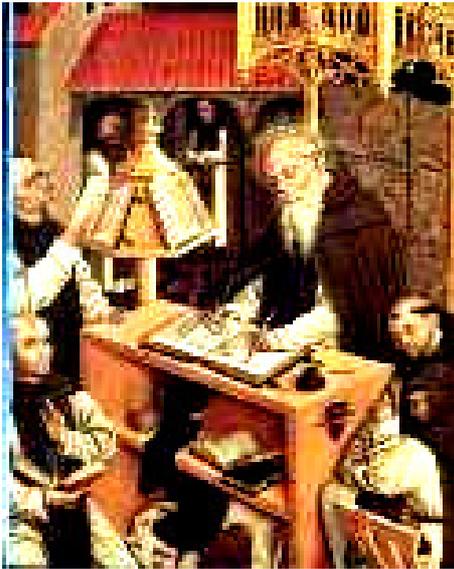
Por outro lado, as linhas da transformação formal do livro ocorrem com a passagem do rolo (*volumen*) ao *códex* (códice) e deste à tela do computador. Nessa passagem de um formato a outro, várias mutações foram sendo registradas com relação ao livro. Tais mudanças provocadas pelas transformações técnicas e pelo próprio desenvolvimento das sociedades afetaram os formatos e as formas do leitor realizar o ato de ler. É o que podemos perceber ao longo da história do livro e da leitura, distintas formas de se apropriar do texto, das maneiras de manuseio, a materialidade da escrita, como também a produção de sentidos.

Nesse sentido, Braga (2002, p.32), ao analisar as mudanças ocorridas não só no suporte físico como também nas práticas de leitura, afirma que é, no período da Idade Antiga, que vamos encontrar o primeiro formato que caracterizou o livro, e não propriamente uma mudança. É nesse período que vamos encontrar o livro em forma de rolo (*volumen*), formato esse que manifestou por sua vez os primeiros registros.

Assim, a leitura de um rolo, conforme nos evidencia Cavallo (1998), exigia determinadas particularidades que, por fim, acabavam dificultando a realização do ato de ler. Essas particularidades, conforme relata o autor, compreendiam determinados procedimentos, como, por exemplo, segurava-se o rolo com a mão direita enquanto a esquerda desenrolava-o gradativamente e amparava a parte já lida.

Enfoque semelhante é dado por Chartier (1999) ao afirmar que a leitura de um rolo, a faixa de papiro ou pergaminho, consistia no leitor segurar com as duas mãos para desenrolá-lo. Nesse caso, prossegue o autor dizendo que o leitor não podia ler e escrever ao mesmo tempo, já que as mãos estavam ocupadas para segurar o rolo.

Feitas essas considerações, observamos, portanto, que ler um rolo impedia a realização do ato de escrever e ler ao mesmo tempo, haja vista que, durante a leitura, as mãos do leitor estavam ocupadas em segurar as réguas de madeira nas quais se enrolava o rolo. Ademais, é necessário reiterar que, nessa época, as palavras não eram separadas umas das outras para o entendimento do texto e, por outro lado, prevalecia, também, a ausência de páginas.



Fotografia 2: Leitura de um *Códex*
Fonte: Chartier, 1999.

É somente a partir do século II d.C, que o livro obtém o formato de *códex* em que podemos visualizar o texto com uma estrutura composta de cadernos, folhas e páginas. Com efeito, era um formato que apresentava um custo reduzido, já que podíamos escrever nos dois lados do suporte e oferecia uma leitura mais livre, solta nos seus movimentos em decorrência do novo formato que possibilitava maior liberdade para as mãos. Isso implica reconhecermos que a prática de leitura do rolo constituía-se em um ritual totalmente diferente com relação à prática de leitura de um *códex*.

Neste a possibilidade de ler e escrever torna-se viável porque o livro nesse formato podia ser colocado sobre uma mesa, escrivãzinha ou amparado por uma das mãos, enquanto a outra executa a arte de escrever. Ademais, podemos considerar que o *códex* determinou sobretudo uma forma diferente de ler os textos. Além de oferecer maior liberdade às mãos, possibilitavam uma leitura de forma fracionada, uma leitura realizada página por página. (ver Ilustração 2).

Tal forma de ler não acontecia, como, por exemplo, no caso do rolo (*volumen*) em decorrência dos textos escritos encontrarem-se dispostos em várias colunas paralelas, proporcionando assim uma leitura contínua, sem interrupção, de uma coluna a outra.

Um outro aspecto a ser considerado é que com o sucesso do *códex*, favorecido sobretudo pelo ponto de vista econômico, a sua difusão não correspondeu a uma imediata modificação nas modalidades de leitura em conjunto. Nesse sentido, buscamos a explanação de Chartier; Cavallo (1998) ao afirmarem que os livros continuaram a ser copiados ou trocados entre os fiéis e a leitura, por sua vez, se dava de forma individual ou em voz alta, mediada pela voz de um leitor.

Retomando as linhas de transformação formal dos livros, é óbvio que outras modificações nos formatos vão surgindo nos últimos séculos do livro copiado à mão. Neste caso, temos o grande *fólio*, que pelo seu imenso formato, exigia que fosse colocado em algum lugar para ser lido. Daí, ser conhecido também como *livro de bancada* que compreendia os livros de universidades e estudos. Em contraste ao *livro de bancada*, Cavallo; Chartier (1998) descrevem o *libellus* como um livro em um formato médio que reunia textos clássicos e que

atingia um grande número de leitores por ser um livro tipo portátil, de cabeceira, incluindo assim várias utilizações (ver Ilustração 3).



Nesse cenário, cuja atenção está voltada para as mutações nas formas dos livros, o que elas nos mostram são as diferentes formas de manuseio para se realizar o ato da leitura que, conseqüentemente, modificava, também, os movimentos corporais, manuais e oculares, necessários para a apropriação do texto. Há que considerarmos que muitas coisas mudam e continuarão mudando. As transformações continuam a acontecer no dia-a-dia, independentemente das nossas vontades e conforme o ritmo que o homem concede à realização dos seus sonhos.

Fotografia 3: Leitura do *Libellus*
Fonte: Chartier, 1999.

Dessa forma, chegamos à Idade da representação eletrônica do texto ou mais precisamente da passagem do livro em forma de *códex* ao livro na tela do computador. Tratamos, portanto, de uma Idade que, para alguns autores como Chartier e Cavallo, a consideram como a terceira revolução da leitura.

Nesse sentido, ao adentrarmos nesse cenário de sucessivas revoluções leitoras, sentimos a necessidade de situar, cronologicamente, tais revoluções para uma melhor compreensão sistemática das transformações ocorridas nas formas de ler ao longo da história da leitura. Dessa forma, a primeira revolução da leitura situamos na passagem do modelo monástico ao modelo escolástico de leitura durante o período medieval e a segunda revolução, já na Idade Moderna, sucede quando o estilo de leitura intensiva cede lugar ao estilo extensivo de leitura. Uma vez feitas essas considerações, podemos retornar à Idade da representação eletrônica do texto.

Primeiramente, é preciso compreendermos que a passagem do *códex* à tela do computador foi tão relevante quanto à passagem do rolo (*volumen*), na Antiguidade, ao *códex* medieval. Isto porque as transformações formais do texto suscitaram ou afirmaram novas maneiras de ler que colocaram em evidência alguns modelos sucessivamente dominantes. Um olhar em direção à Revolução Eletrônica nos faz perceber uma realidade diferente que não só provoca alterações nas maneiras de ler, mas, de uma forma geral, na nossa vida cotidiana, afetando a maneira como vivemos, trabalhamos e nos divertimos. O mais importante ainda é que altera aspectos, até então considerados não imagináveis há alguns anos atrás e que estabelecem novos elos, serviços, situações e que, para funcionar efetivamente, dependem da aceitação de cada um. Por exemplo, um simples clique no *mouse* do computador pode

conduzir o leitor à Casa Branca, ao Vaticano ou a várias bibliotecas, museus localizados em qualquer lugar do mundo.

Seria insensatez não reconhecermos as transformações em todas as dimensões da vida humana ocorrendo ao nosso redor. As sofisticações dos aparelhos eletrônicos; o uso cada vez maior de microcomputadores no comércio e na indústria; o uso da internet, a videoconferência em rede que possibilita várias pessoas, em lugares diferentes, verem, comunicarem-se, trabalharem juntas e trocarem informações; as facilidades oferecidas para os clientes dos bancos; os aparelhos utilizados na Medicina que conferem confiabilidade e segurança nos diagnósticos; a miniaturização das tecnologias de comunicação como o telefone celular, o *laptop*, *notebook* ou *palmtop* (computadores portáteis), facilitando a mobilidade das pessoas, enfim, todo um sistema tecnológico que interfere no cotidiano das pessoas.

Ora, nesse novo mundo eletrônico, convivemos com uma realidade em que a distância física que antes separava as nações, os povos, se torna, atualmente, sinônimo de proximidade entre as pessoas. Tudo isso indica que a própria compreensão de espaço, nesse contexto, se altera. Não há mais barreiras geográficas, nem limites de tempo para dificultar o acesso à informação. Por outro lado, aumenta a distância entre os países pobres e ricos, os pobres podem tornar-se mais pobres e os empregos mais raros a despeito do aumento da produtividade. Nesse sentido, cabe aqui refletirmos sobre os comentários de Castells (1999, p. 52): “Na verdade, há grandes áreas do mundo e consideráveis segmentos da população que estão desconectados do novo sistema tecnológico. Além disso, a velocidade da difusão tecnológica é seletiva tanto social quanto funcionalmente.”

Apesar de passados alguns anos, a advertência de Castells ainda é atual apesar de alguns esforços governamentais empreendidos nessa área. Assim entendido, a revolução tecnológica, apesar do seu ritmo cada vez mais acelerado, lamentavelmente contribui para que nem todos participem e compartilhem dos benefícios produzidos. Dessa forma, a maioria da população fica às margens de toda uma série de inovações tecnológicas que, quando foram pensadas para serem projetadas e produzidas, eram voltadas para a satisfação do bem de toda a Humanidade e não à exclusão social que inviabiliza o acesso às vantagens e aos benefícios criados por tal revolução tanto na economia, na sociedade e na cultura.

Todavia, assim como a revolução industrial não se caracterizou pela democratização dos produtos e serviços, o mesmo acontece com a revolução eletrônica. Isto porque ela atende a um diminuto e restrito público capacitado principalmente pela sua condição financeira a se utilizar das facilidades e comodidades que a revolução atual

proporciona. Ademais, tal revolução se realiza dentro de um modo de produção capitalista que busca de forma desenfreada o lucro e a expansão de mercados no propósito de criar mais valia; e essa revolução eletrônica pode suscitar ou veicular todas as formas de lucro.

Feitas essas ponderações, retomaremos a terceira revolução da leitura que é um dos diversos produtos da revolução atual e discutiremos melhor sobre como as maneiras de ler foram afetadas pela transmissão eletrônica do texto que, a partir dessa nova configuração, proporcionou ao escrito uma forma de imagem onde até então predominava a forma livro/texto. Assim, podemos considerar que a nova realidade com que nos defrontamos é um cenário constituído de tela e imagens. Diante desse novo cenário, como já tivemos a oportunidade de afirmar anteriormente, a leitura passa da leitura do livro à leitura diante de uma tela de computador que, a princípio, é algo totalmente diferente de uma leitura de um *códex* ou de um livro impresso. Portanto, essa cultura de representação eletrônica do texto altera tanto a estrutura do texto como também a sua disposição.

Diante desse fato, é importante reconhecermos e reiterarmos, segundo as observações de Cavallo; Chartier (1998), que a leitura em uma tela de computador não se constitui de fato a leitura em um *códex*. Isto porque várias mudanças são processadas diante dessa nova representação do escrito que modifica todo um sistema de identificação e manuseio dos textos.

Nessa ótica, do *códex* à tela do computador, podemos perceber um leitor que, apesar de não estar em contato direto com os livros nas mãos, é um leitor que se apresenta com as mãos livres para elaborar a sua própria escrita no texto. Esta, por sua vez, é mediada via teclado e não mais produzida diretamente da mão. Destarte, o leitor encontra-se na posição de elaborar o seu próprio texto a partir das atitudes que ele achar conveniente tomar. Por exemplo, cortar, mudar a ordem estabelecida do texto, deslocar, enfim, o leitor poderá escrever ou reescrever o texto e a qualquer momento estará intervindo no escrito.

Com efeito, toda uma relação existente com o documento escrito passa a ser modificada. Essas alterações nos remetem à relação com o livro impresso. Nesse ponto, Cavallo; Chartier (1998) nos apresentam alguns contrastes quando afirmam que, no livro impresso, o leitor podia escrever, fazer as suas anotações nas margens do texto e nos espaços em branco da página. Chamam atenção para uma escrita que não alterava e tampouco apagava a escrita tipográfica e já, a partir do texto eletrônico, acontece de forma diferente.

Ora, o que os autores nos coloca são transformações intensas e surpreendentes que se estabelecem não unicamente na relação com a escrita, mas também com a leitura. Por outro lado, essas mutações despertam a nossa atenção para algo que denominam de defasagem entre

as representações comuns e as novas estruturas. Por exemplo, apesar de estarmos diante de um texto disposto, na tela, de forma considerada inaudita, essa então nova estrutura do texto, decerto, resgata remanescentes pertencentes ao rolo, ao *códex* e ao livro impresso. Assim, o desenrolar do texto em forma vertical, a paginação, as notas ao pé da página, índices, etc, são elementos que integravam as antigas formas do texto e que, de certa forma, se encontram presentes nas novas estruturas.

Ampliando as considerações feitas por Cavallo; Chartier (1998), Ferreiro (2005) lembra que, nos tempos modernos, em certo sentido, retornamos ao rolo (*volumen*) à medida que a sucessão das páginas que lemos ou escrevemos na tela não tem nada de semelhante com o folhear um *códex* ou um livro impresso.

Na verdade, assistimos a um reencontro ou a um cruzamento entre as antigas representações comuns do escrito que nos eram familiares e as novas estruturas que se estabelecem na forma do escrito. Destarte, temos um reencontro caracterizado por um retorno ao tempo mediante um dos produtos mais potentes da revolução eletrônica, o computador. Face a esse contexto, podemos afirmar que estamos imersos, conscientes ou inconscientes, nesse cenário que nos configura novas formas de ler, de escrever, novos gestos e novas práticas intelectuais que passam a integrar o cotidiano das nossas vidas.

Ao longo de toda essa exposição, fomos percebendo várias rupturas que se processavam na história das maneiras de ler, assim que novos comportamentos, atitudes eram engendrados e outros extintos. Do rolo (*volumen*) ao *códex*, do livro impresso ao texto eletrônico foram efetuadas diversas mutações sobre os suportes e as formas como são transmitidas o escrito e, sem sombra de dúvida, podemos pensar que outras transformações estão por vir e que afetarão nossa relação oral e escrita com o texto. Por esta razão, é importante lembrarmos que a leitura não é uma invariante, sobretudo é uma prática que faz uso de gestos, e estes, por sua vez, mudam de acordo com a época, o lugar, a cultura e as razões para se ler.

3.2 Uma visão da leitura e do seu ensino na escola brasileira: alguns elementos históricos

A leitura é um ato que integra parte do nosso cotidiano, sobretudo o dia-a-dia do professor e que, por muitas vezes, acreditamos constituir-se em algo natural, inerente das nossas atividades intelectuais, sempre da mesma forma e, conseqüentemente, sem necessidade de problematização ou reflexão por nossa parte. Dessa forma, buscamos aqui, focalizar mediante o tempo, de maneira breve, o ensino da leitura na escola na época do Brasil Colônia,

Império e República. Acreditamos que, ao refletirmos sobre o nosso passado, possibilitamos, aos envolvidos no ensino da leitura escolar, uma oportunidade para refletirem sobre as ações, comportamentos e atitudes na condução das práticas leitoras escolares.

Discorrer sobre o primeiro ensino escolarizado, sistematizado e rígido no país e, sobretudo, instituído somente 50 anos após o Descobrimento do Brasil, é direcionarmos o olhar para o século XVI ou, mais precisamente, para os anos de 1549 e 1553 – marco da chegada dos primeiros padres jesuítas no Brasil - Colônia com o objetivo precípuo de catequizar e instruir os indígenas segundo os interesses da Coroa Portuguesa, estabelecidos à Colônia. Em verdade, em decorrência dos objetivos que se propuseram no Brasil, ou seja, o de instruir e catequizar, assim, os jesuítas trazem os primeiros livros embora em número insuficiente, mas que, decerto, marcaram os primeiros passos em direção a uma vida cultural na Colônia. Nesse contexto, não podemos deixar de mencionar a ação educativa, na colônia, de outras ordens religiosas como no caso dos franciscanos, carmelitas e beneditinos.

Todavia é importante notarmos que, a despeito dos padres jesuítas engendrarem vários estabelecimentos de ensino tais como: recolhimentos, seminários, colégios, escolas de ler e escrever (escolas primárias) visando, mormente, à formação religiosa da população colonial, toda essa organização escolar que, de certa forma, foi o marco pioneiro do ensino escolar institucional no Brasil estava vinculada à política colonizadora da metrópole, isto é, a Portugal. Uma política que, segundo Ribeiro (1998), destaca a Colônia como um centro produtor de lucros à metrópole, uma vez que o objetivo dos colonizadores consistia basicamente no lucro. Dessa forma, percebemos que a Colônia se configurava como uma economia complementar à da Metrópole.

Na verdade, toda essa política de exploração colonial sobre a qual se encontrava imerso o ensino escolarizado na Colônia consistia num reflexo da corrente de pensamento econômico que predominava na Europa nos séculos XV e XVIII, o Mercantilismo.⁵ Ora, nessa perspectiva, as colônias, como áreas de exploração da Metrópole, era uma forma da burguesia mercantil portuguesa atingir a fase industrial. Neste sentido, Novais (1975 apud RIBEIRO, 1998, p. 7) descreve a política colonial enfatizando dois elementos fundamentais, o centro de decisão que consistia na Metrópole e a Colônia que era a parte subordinada. Por meio desses dois elementos, acrescenta o autor, eram estabelecidas relações políticas nas quais a economia da Metrópole tornava-se intensificada pelas atividades desenvolvidas na Colônia.

⁵ Conforme a doutrina mercantilista, a riqueza de uma nação consistia na acumulação de metais preciosos (ouro e prata).

Ademais, temos que destacar que a doutrina da Igreja Católica, como uma ideologia dominante na época, estava bem presente na pedagogia utilizada pelos padres jesuítas na instrução da população colonial. Essa ideologia dominante do aparelho religioso é muito bem explicitada por Cunha (1980, p. 23) ao dizer que:

Este aparelho tinha por função difundir as ideologias legitimadoras da exploração colonial, voltada para o reforço dos integrantes do aparelho repressivo, para aceitação da dominação metropolitana através do reconhecimento da figura do Rei de Portugal e, finalmente, para a ressocialização dos índios, de modo a integrá-los à economia da Colônia como força de trabalho servil.

Pelo exposto, percebemos que as escolas de ler e escrever, os colégios, os seminários, enfim todo o ensino escolar engendrado na colônia caracterizava-se como uma forma de instrução e catequização daquela população para o estabelecimento de relações de subordinação, subserviência, acomodação e conformismo ao invés de suscitarem relações de libertação, emancipação e conscientização naquela população que se encontrava em estágio primitivo. Destarte, evidenciamos a presença de uma organização escolar fundamentada, sobretudo, na cultura européia, totalmente alheia à realidade vivida na Colônia, voltada para a disseminação da doutrina católica que se encontrava abalada com o Movimento da Reforma.

Logo, essa disseminação da doutrina católica presente na educação escolar daquela população se fazia necessária a fim de fortalecer o catolicismo, obter novos adeptos e, nesse sentido, merece destacarmos o pensamento de Romanelli (1991) quando afirma que, ao lado do conteúdo dessa instrução, se materializava o próprio espírito do Movimento da Contra-Reforma que se caracterizou contra o pensamento crítico, questionador, contestador e a favor das maneiras dogmáticas de pensamento.

Deste modo, depreendemos que, coadunados à instrução escolar religiosa, estavam subjacentes a ideologia da submissão, alienação e obediência. O mesmo enfoque é dado por Azevedo (1996, p.506) ao comentar tal questão:

O apego ao dogma e à autoridade, a tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas tinham forçosamente de caracterizar, na Colônia, toda a educação modelada pela da Metrópole que se manteve fechada e irredutível ao espírito crítico e de análise, à pesquisa e à experimentação e, portanto, a essa mentalidade audaciosa que no século XVI desabrochou para no século XVII se firmar: um século de luz para o restante da Europa e um século de trevas para Portugal.

Frente ao ensino escolar jesuítico, observamos uma organização escolar manipulada pelas determinações da metrópole em que a leitura presente nesse espaço escolar era utilizada, sem sombra de dúvida, para asseverar ao cidadão a capacidade de não pensar por conta própria, de não ter possibilidades de penetrar nos horizontes culturais, de manutenção das trevas da ignorância e da manipulação ideológica. Portanto, é nesse contexto

de manutenção da dominação e não da superação que se inicia a gênese de um processo leitor escolar extremamente conservador e autoritário que se respalda no pensamento dogmático e unilateral, em detrimento de uma forma de pensar questionadora, livre e crítica que se alastrava pela Europa com o Movimento da Reforma.

Certamente, se todos os elementos que estavam vindo à tona com o movimento da Reforma, tais como o espírito de análise e crítica, o livre exame, o questionamento, elementos importantes no desenvolvimento da consciência e da razão humana, estivessem presentes no ensino escolar jesuítico, o horizonte mental daquela insipiente população seria outro. Sob essa lógica, Ribeiro (1998) observa que a propagação da doutrina católica, presente no ensino escolar dos jesuítas, interessava tanto aos jesuítas como aos colonizadores e, especificamente no caso dos indígenas, era uma forma de torná-los seres dóceis a fim de manipulá-los para o trabalho escravo na Colônia.

Por outro lado, devemos, no entanto, levar em consideração que o ensino na Colônia foi norteador por duas visões distintas de trabalhar o ensino escolar. Assim, com a chegada do padre Manuel da Nóbrega na Colônia, em 1549, temos o marco do primeiro plano de estudos elaborado por Nóbrega à população colonial (ver Ilustração 4).

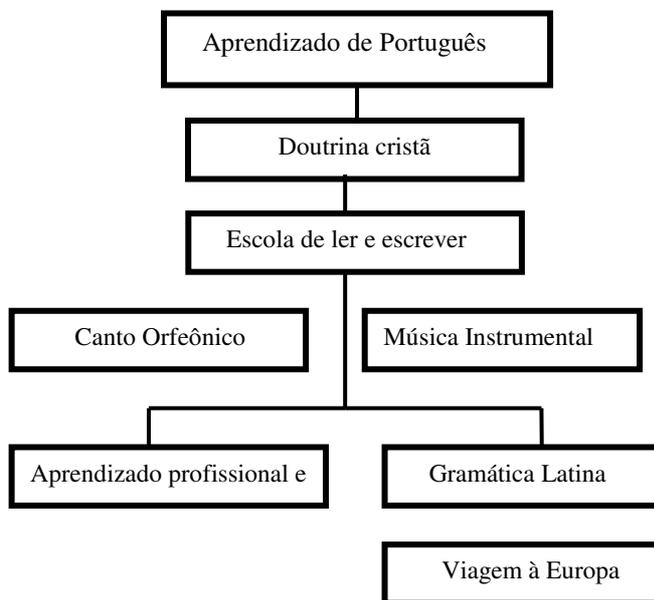


Figura 4: Plano de Estudos elaborado pelo Padre Manuel da Nóbrega
Fonte: Ribeiro, 1998, p.23.

A ilustração, anteriormente citada, demonstra que o aprendizado da língua portuguesa, a doutrina cristã e as escolas de ler e escrever integravam o Plano de Estudos, sendo atividades consideradas essenciais ao lado das demais. Nesse sentido, Nóbrega, bem como o padre José de Anchieta, seu companheiro de Ordem, desenvolveram uma política

educacional voltada para atender às carências da Colônia, proporcionando assim um ensino democrático, solidário que colocou lado a lado os indígenas e os filhos da incipiente aristocracia sem distinção de classe. Como bem explicitou Matos (1958 apud RIBEIRO, 1998, p. 21) ao afirmar que, nos recolhimentos, se educavam os filhos e os órfãos dos caciques, os mamelucos e os filhos dos colonos brancos. Eram nesses estabelecimentos, os recolhimentos, que aconteciam as aulas de leitura e escrita, de doutrina cristã e de bons costumes tanto para os indígenas como para os reinóis, aqueles que eram nascidos no reino.

A mesma abordagem é enfatizada por Martino (2000, p.151) ao comentar que: “As escolas eram instituições extremamente democráticas, que reuniam numa mesma sala de aula, desde órfãos, menores abandonados, curumins recrutados nas aldeias próximas, até os filhos da burguesia e da incipiente aristocracia local”.

Percebemos enfoque semelhante na visão de Azevedo (1996, p. 499) ao ressaltar o notável trabalho de educação escolar desenvolvido pelo padre José de Anchieta que consistia na continuação da obra anteriormente empreendida por Nóbrega.

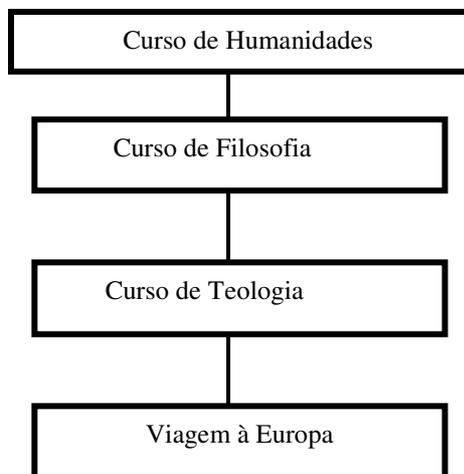
[...] esse educador eminente que tinha o segredo da arte de ensinar utilizava tudo o que fosse útil ou suscetível de exercer sugestão sobre o espírito do gentio – o teatro, a música, os cânticos e até as danças -, multiplicando os recursos para atingir a inteligência das crianças e encontrar-lhes o caminho do coração.

Em síntese, verificamos um plano de estudo preocupado em atender as realidades humanas e sociais da Colônia. É nesse período, denominado heróico da Companhia de Jesus⁶ que percebemos a configuração da escola, recolhimento, internato, residências, conventos, seja qual for a denominação dada a essa instituição, desempenhando, embora de forma precária e rudimentar, as suas primeiras funções sociais que, de certa forma, ultrapassaram os objetivos imediatos estabelecidos pela Metrópole para as missões jesuíticas no Brasil. No entanto, uma mudança na orientação da política educacional para a Colônia faz desmoronar, conforme relata Cunha (1980), os recolhimentos engendrados por Nóbrega, substituindo-os pelos colégios e o ensino profissional, presente no plano de estudos de Nóbrega, bem como os curumins são afastados.

A partir desse fato, passamos a obter uma nova configuração para as atividades desenvolvidas pela organização escolar na Colônia. Para Ribeiro (1998, p. 22), “Isto é constatado pelo fato de o plano que vigora durante o período de 1570 a 1759 excluir *as etapas iniciais de estudo*, o aprendizado do canto, da música instrumental, profissional e agrícola”. (grifo nosso).

⁶ Uma das ordens religiosas criada pela Igreja Católica para o combate ao protestantismo.

Graficamente, esse novo Plano de Estudos, *Ratio atque Instituto Studiorum Societas jesu* ou abreviadamente conhecido como *Ratio Studiorum* (Ordem de Estudos), pode ser ilustrado da seguinte forma: (ver Ilustração 5).



Organograma 5: Plano de Estudos elaborado segundo a nova orientação da Coroa Portuguesa
Fonte: Ribeiro, 1998.

Ora, diante dessa nova orientação educacional à Colônia, contida no *Ratio*, percebemos que a instituição escolar volta-se para a instrução da elite colonial em detrimento da maioria da população colonial constituída por índios, negros ou mestiços que se encontravam submetidos a um regime de escravidão necessário aos lucros mercantis da Metrópole. Uma educação voltada para a elite colonial e que não concedeu o acesso as escolas de ler e escreve para a maioria da população colonial constituída pelos negros e indígenas.

A este respeito, Aranha (2006), comentando sobre o silenciamento dessa cultura que ficou à margem do ensino das escolas de ler e escrever, fornece uma visão dessa exclusão: “As mulheres encontravam-se excluídas do ensino, do mesmo modo que os negros, cujos filhos nunca despertaram o interesse dos padres como acontecia com os curumins”.

Essa referência é preciosa para a compreensão de que o acesso à aprendizagem da leitura e da escrita não era para todos. Ademais, uma nova orientação que segue na íntegra o plano de estudos (ver Ilustração 5) rígido, fechado e retrógrado quanto à forma de pensar e interpretar a realidade. Desse modo, para que possamos ter uma visão do Plano de Estudos em questão, destacamos uma de suas regras, conforme relata Paim (1967, apud RIBEIRO, 1998, p. 25): “Se alguns forem amigos de novidades ou de espírito demasiado livre devem ser afastados sem hesitação do serviço docente”.

Dessa forma, evidenciamos que o espírito criativo, questionador, reflexivo era algo terminantemente proibido na nova orientação escolar da Colônia. Não é à toa que Azevedo (1996) tece uma crítica ao ensino escolar colonial por excluir os elementos necessários à realização da plenitude humana (liberdade) e, como consequência dessa exclusão, comenta o autor que a cultura brasileira ficou sem pensamento próprio.

Ainda nesse contexto em que se situa o *Ratio Studiorum*, Azevedo relata (1996) que o ensino escolar sobre as obras da antiguidade ficou reduzido a simples comentários. Nesse sentido, afirma que a investigação e a discussão sobre essas obras não se faziam presentes no ensino porque, decerto, entrariam em choque com a filosofia de ensino contida no *Ratio*.

Por conseguinte, a partir do Plano em análise, deparamo-nos com uma organização escolar que suprimiu e negligenciou a leitura e a escrita (ver Ilustração 5) para uma população iletrada, contudo acomodada, adaptada e imersa na engrenagem da estrutura dominante da Metrópole. Ademais, uma escola que acentuou as diferenças de etnias e classes sociais, desfazendo o que era antes – um sistema educacional de aculturação democrática.

Desse modo, a partir dessa nova orientação da política educacional jesuítica na colônia, a elite colonial passa a se alimentar de uma erudição voltada aos clássicos em que o conhecimento gira em torno de postulados, axiomas, princípios escolásticos, epigramas, enfim um mundo irreal permeado de abstrações e inseridos num saudosismo da Idade Média.

Com efeito, estamos diante de um contexto cultural em que a leitura é utilizada num sentido unilateral desses conhecimentos medievais que, conseqüentemente, não possibilitava a elite colonial uma leitura comprometida com a realidade social da colônia. Portanto, era um ensino desprovido de conteúdos sociais e direcionado à manutenção e conservação do pensamento medieval. Não resta dúvida de que é a partir dessa mentalidade educacional jesuítica que sucedeu o período heróico caracterizado por ações educativas construtivas e benéficas em prol da libertação da população colonial que observamos a manifestação tácita de uma educação manipulada pelos interesses comerciais da Metrópole.

Para massacrar ainda mais esse ensino escolar colonial, o estágio de insipiência dessa população é intensificado mediante o alvará régio de 20 de março de 1720 que, conforme Lajolo; Zilberman (1999), proibiu, na Colônia, a presença de atividades tipográficas. É nesse contexto que a supressão do ensino das primeiras letras representou um total e efetivo desinteresse planejado de forma intencional a não iniciar o mundo da leitura e da escrita à maioria da população da colônia. Era essa a nova orientação para o ensino colonial estabelecida e aprovada pela Metrópole. Para Júnior Ghiraldelli (2003, p. 7):

O que ocorreu na prática, portanto, foi que às famílias coube em grande parte, o ensino das primeiras letras. No seio das famílias mais ricas vigorou ou o preceptorado ou o ensino sob os auspícios de um parente mais letrado, de modo que os estabelecimentos dos jesuítas se especializaram menos na educação infantil do que na educação de jovens instruídos.

A partir dessa supressão, assistimos a um ensino da leitura e escrita nos engenhos ou fazendas mediados por uma pessoa mais letrada que no caso podia ser o padre, o capelão ou mestre-escola contratado para tal fim. Decerto, é inegável que as questões relacionadas com o ensino da leitura e escrita viessem a ser atingidas com o estabelecimento do *Ratio Studiorum*, visto que as políticas educacionais de Nóbrega e Anchieta eram fundamentadas na libertação, emancipação, humanitarismo, travando, assim, uma luta contra uma realidade opressora, imutável e única estabelecida àquela população. E, por outro lado, o ensino escolar e a catequese estabelecida pela Coroa Portuguesa à população colonial se apresentavam coadunadas com os interesses políticos e econômicos da Metrópole.

Logo, como podemos perceber, a paisagem escolar e, sobretudo, as práticas leitoras escolares, de acordo com as características do momento histórico da época, se configuram de forma inconclusa, fragmentada, manipulada, inserida em um ensino escolar impregnado por métodos abstratos, conservadores e autoritários. Ademais, um ensino escolar em que o poder estatal metropolitano não indicava o menor interesse. A explicação para esse fato reside na própria supressão das escolas de ler e escrever que foram a base da formação do ensino jesuítico na Colônia.

Todavia, tal contexto escolar, em que podemos situar as práticas leitoras escolares, torna-se um cenário ainda mais degradante a partir das conseqüências advindas das reformas educacionais empreendidas pelo marquês de Pombal, José de Carvalho e Melo, o então ministro de Estado de Portugal. Assim, tais reformas educacionais colocadas em ação culminam com o Alvará de 28 de junho de 1759 que expulsa os padres jesuítas do Reino Português e de suas colônias. Tal acontecimento marca, no Brasil, o desmoronamento de uma grande organização escolar engendrada e dirigida pelos jesuítas por mais de dois séculos. E, com efeito, não podemos perder de vista que foi a única e existente organização escolar no país a despeito do encaminhamento unilateral e limitado a que submeteram o ensino.

Por esta razão, o ensino na escola brasileira é levado ao caos, como bem colocou Azevedo (1996) ao afirmar que a expulsão dos jesuítas em 1759 representou para o Brasil a destruição de todo um sistema colonial de ensino escolar. Prossegue mais adiante ao explicar que, na verdade, não foi um sistema em que se operacionalizou mudanças ou que se substituiu

por outro, mas uma organização escolar que desapareceu sem que fossem criados de imediato mecanismos para reduzir os efeitos desse ato desastroso.

A mesma abordagem é enfatizada por Cunha (1980, p. 52):

Se antes havia nos colégios dos padres jesuítas um plano sistematizado e seriado de estudos, organizado segundo uma pedagogia consistente, a *Ratio Studiorum*, a reação contra eles, baseada no enciclopedismo, não conseguia erigir um edifício cultural alternativo ao menos na esfera do ensino.

Nesse sentido, a Colônia brasileira, destituída da sua única organização escolar, espera treze anos após a expulsão dos padres jesuítas para reorganizar o ensino escolar. Assim, somente em 1772, estabelecem-se de fato e na prática as primeiras aulas régias, aulas de disciplinas isoladas, no intuito de atenuar o desmantelamento do ensino escolar na Colônia. E, ainda assim, criou-se o cargo de diretor de estudos segundo o Alvará de 28 de junho de 1759 com a atribuição de orientar e fiscalizar as aulas régias na Colônia. No entanto, vale ressaltarmos, como afirma Azevedo (1996), que essa fiscalização só aconteceu de forma regular no Brasil a partir do ano de 1799.

Ora, é nessa atmosfera sombria que o ensino escolar colonial é rebaixado de nível e dirigido, segundo Romanelli (1991), pelos mesmos objetivos religiosos, os mesmos métodos pedagógicos que suscitaram e corroboravam relações de submissão, de autoritarismo e subserviência, em detrimento de relações criativas e libertadoras.

Nessa perspectiva, uma visão desse ensino em que se situavam as aulas régias é observado por Azevedo (1996) ao afirmar a presença de professores leigos ministrantes dessas aulas que, de acordo com os depoimentos da época, demonstravam desconhecimento das matérias que lecionavam, bem como ausência de senso pedagógico.

Semelhante abordagem é dada por Barbanti; Hislisdorf (apud FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 21) sobre as escolas régias: “[...] essas escolas funcionavam em espaços improvisados, como igrejas, sacristias, dependências das Câmaras Municipais, salas de entrada de lojas maçônicas, prédios comerciais, ou na própria residência dos mestres”.

Desse modo, o ensino acontecia em espaços improvisados, o que caracterizava, sobretudo, uma situação de precariedade da escola nos séculos XVIII e XIX. Na verdade, essa improvisação permaneceria ainda por um longo período já que é a partir do ano de 1870 que se inicia uma proposta de construção de escolas em São Paulo, sendo a primeira inaugurada no ano de 1876 (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 23).

É nesse clima de escolas improvisadas, carência de professores que a leitura escolar, associada às aulas de primeiras letras, vai configurando-se ao longo do tempo no espaço escolar. Nesse contexto de desmantelamento e desorganização do Ensino Escolar, as

bibliotecas consideradas como um dos passaportes para o desenvolvimento das práticas leitoras, foram também atingidas. Dessa forma, Moraes (2006, p. 10) relata tal situação. Na sua visão:

As bibliotecas sofreram um golpe terrível com a expulsão da Companhia de Jesus. Todos os bens foram confiscados, inclusive as bibliotecas. Livros retirados dos colégios ficariam amontoados em lugares impróprios, durante anos, enquanto se procedia ao inventário dos bens dos inacianos. Se uma ou outra obra foi incorporada aos bispados, algumas remetidas para Lisboa, a quase totalidade foi dilapidada, roubada ou vendida como papel velho a boticários para embrulhar unguentos. O clima úmido e os insetos deram cabo ao restante.

Tal situação trágica que tiveram as bibliotecas conventuais estendeu-se, também, ao século XIX, como podemos observar no relatório do poeta maranhense Gonçalves Dias ao governo imperial sobre a situação das bibliotecas dos conventos, sobretudo, na província de São Luís do Maranhão.

Eis a livraria de Santo Antônio, que é a melhor de todas as ordens religiosas do Maranhão [...] As Mercês tiveram em outro tempo uma grande e vasta livraria: lembram-se ainda algumas pessoas do tempo em que, freqüentando as escolas, lá iam com os seus companheiros gazejar na livraria do convento, e por brinquedo se atiravam com os livros uns aos outros, sem que alguém interviesse para lhes pôr cobro. Estragaram-se ou desapareceram: os que restam cabem em três pequenas prateleiras, arrumados de topo, sem outra ordem mais que as teias de aranha que os ligam [...] a do Carmo carece de tudo, livros, estantes e local para eles [...] Da livraria e arquivo dos jesuítas (confiados ao cuidado do bispo diocesano por carta régia de 11 de junho de 1761) em 1831 não se acharam senão mil volumes, e esses completamente destruídos [...] Os vinte anos que depois decorreram bastaram para consumir essa obra de destruição. Nada há hoje que aproveitar do arquivo dos jesuítas. (DIAS apud MORAES, 2006, p. 26.).

Portanto, temos aí a situação trágica das bibliotecas e arquivos conventuais que, conseqüentemente, refletiu sobre a qualidade e o desenvolvimento do ensino escolar com a expulsão dos jesuítas e, nesse sentido, Lajolo; Zilberman (1999) caracterizam muito bem a situação escolar, nesse período, ao afirmarem que a educação ficou ao deus-dará.

É claro que não podemos perder de vista, em momento algum, que eles foram os únicos educadores de fato no Brasil até meados do século XVIII e não é à toa que Azevedo (1996) ressalta as qualidades profissionais desses educadores ao mencionar a dedicação ao magistério inteiramente por vocação, que fez desses educadores notáveis mestres na arte de educar. Por outro lado, comenta que abriram espaços escolares para o adentramento de um ensino conservador, aristocrático, autoritário, unilateral que conduziu a mentalidade brasileira durante três séculos.

Com efeito, e em concordância com Azevedo (1996), não é de estranharmos a presença de supressões, negligências e improvisações na educação escolar colonial. É nesse panorama que a educação, a escola, o ensino e, conseqüentemente, a leitura seguem

caminhos, intencionalmente, traçados para impedirem o surgimento da consciência, da racionalidade dos indivíduos, na Colônia, e, conseqüentemente, de uma transformação cultural, uma vez que estávamos diante de um processo de transplante da cultura da Metrópole sobre a da Colônia.

E, nesse processo de transplante, a escola, a igreja e a família como aparelhos ideológicos do Estado (Metrópole) favoreceram os caminhos trilhados pela leitura inserida nesse ensino escolar jesuítico em que, por exemplo, o ato de ler realizado sobre o pensamento de Aristóteles, nas escolas jesuíticas, estagnava-se nos superficiais comentários destituídos de qualquer incursão questionadora.

É por meio dessa percepção leitora escolar, que não adentrava na apreensão dos significados registrados pelos discursos escritos, que se afirmava a manutenção da ordem social estabelecida à Colônia pela máquina estatal. É nessa paisagem escolar que percebemos a difusão de uma cultura criando passividade e o amortecimento do espírito criativo e reflexivo, com vistas a não despertar a situação daquela população como um grupo inserido dentro de relações específicas de dominação e subordinação.

Destarte, é no âmago dessas representações que conseguimos vislumbrar, na educação escolar jesuítica, práticas leitoras voltadas, sobretudo, para uma leitura parafrástica. Em outras palavras, aquela em que se reproduz o sentido desejado pelo autor, sendo assim destituída da presença de elementos como o questionamento - indispensável à compreensão da leitura. Por outro lado, vale lembrarmos que as escolas jesuíticas adotavam o método escolástico que se constituía das seguintes etapas: a leitura (*lectio*), o comentário (*glossa*), as questões (*quaestio*) e a discussão (*disputation*). No entanto, a leitura realizada não ultrapassava a fase da *glossa*, o comentário.

Ora, ao refletirmos pelo aqui então exposto, é curioso observarmos que a natureza da formação do método escolástico favorecia a ampliação da reflexão humana quando possibilitava, além do comentário e das questões, a discussão – elemento importante para a pluralidade de interpretações, desvelamento de novas leituras, novos olhares que suscitarão uma desconstrução e reconstrução de sentidos sobre o discurso escrito.

Decerto, o ato de ler inserido, a partir da leitura escolástica, seria atinente com a caracterização da leitura enquanto construção e reconstrução de significados, contextualização e descontextualização dos significados e pluralidade de interpretações. É óbvio que o ato de ler, caracterizado por esses elementos, não integrava as práticas de leituras escolares dos padres jesuítas, pois colocaria em suspenso a tendência teocêntrica que cultivavam no ensino escolar, ou seja, Deus como fundamento de toda ação pedagógica à formação do cristão. Para

tanto, direcionaram a leitura escolar circunscrita apenas à segunda etapa do método escolástico, isto é, o comentário (*glossa*), subvertendo, assim, as demais etapas do método.

Por esta razão, comenta Azevedo (1996) que as obras da Antiguidade, como, por exemplo, a obra de Aristóteles era apenas comentada e o estudo desses conhecimentos restringia-se apenas aos comentários, nada de investigar, discutir, comparar. Enfim, nada que possibilitasse a pluralidade de interpretações.

Por outro lado, evidenciamos a manifestação dessa leitura unilateral, fragmentada, autoritária e reprodutivista na abordagem de Aranha (2006) quando relata que, entre as múltiplas causas que motivaram a extinção da Companhia de Jesus, estava na forma como esses educadores analisavam o texto, forma essa que não favorecia o desenvolvimento do pensamento crítico.

Assim, o espírito de liberdade e crítica, o pensar livre que estavam emergindo com o Renascimento e se mostravam contra a estrutura autoritária foram de todas as formas possíveis negados pelos jesuítas nas suas práticas educativas seja pela proibição de obras contemporâneas consideradas como nocivas à fé cristã, seja pela realização de práticas leitoras circunscritas apenas à etapa da *glossa* (comentário) do método escolástico. É nesse quadro cultural colonial que configuramos uma instituição escolar antidemocrática, conservadora e opressora que desempenhava funções de reprodução das relações de dominação e da reprodução da ideologia dominante.

Dessa forma, os colégios e os seminários jesuíticos funcionavam como verdadeiros centros de inculcação do cristianismo e da cultura européia, propalando, assim, a ideologia dos colonizadores. Uma ideologia que fez a igreja fazer uso da escola também para auxiliar a classe dominante (latifundiários e representantes da Coroa) a subjugar de forma dócil as classes subalternas.

Entretanto, todo esse cenário escolar, que se encontrava estruturado por três séculos sob a égide do regime colonial, é abalado, mais uma vez, em decorrência de circunstâncias políticas internacionais que favoreceram, embora de forma obrigatória, a chegada em solo colonial brasileiro do príncipe regente dom João VI, em 1808. A partir dessa nova realidade, tendo o Brasil como sede da Coroa Portuguesa, desencadeia-se em território colonial um conjunto de medidas de caráter eminentemente educacional que em verdade favoreceu a criação de uma infra-estrutura cultural na colônia, originada pelas necessidades imediatas de que a família Real apresentou para o seu estabelecimento na Colônia.

Com efeito, a ilustre presença da Coroa Portuguesa, de fato, contribuiu para uma atmosfera de mudanças na maneira de pensar, ser e agir daquela população que,

paulatinamente, foi subvertendo os antigos hábitos coloniais. É assim que Cunha (1980, p. 69) vislumbra o matiz cultural do Brasil - Colônia, tendo em vista as mudanças que se processavam mediante a chegada de dom João VI.

Proprietários de terras mudaram-se para o Rio de Janeiro, então chamado de Corte, procurando-se aproximar do centro do poder. Sua expectativa era correspondida, realmente, pela distribuição de cargos na burocracia, pela nomeação para o oficialato das milícias, ou então, apenas simbolicamente, pela ampla distribuição de títulos de nobreza e comendas. As ligações diplomáticas estrangeiras passaram a vir para o Rio de Janeiro, em vez de Lisboa. A nova capital do reino encheu-se de comerciantes ingleses que ofereciam mercadorias de todos os tipos, muito mais baratos do que antes, ‘aos homens bons da terra’ ávidos de novidades. Esses produtos levaram a profundas mudanças nos padrões culturais reforçados pelo efeito paradigmático dos numerosos e prestigiados oficiais e comerciantes ingleses da propaganda que estes faziam no jornal e, até mesmo da governanta inglesa, última moda a reforçar todas as demais.

Diante desse quadro de transformações culturais, a presença de um elemento crucial no advento do novo matiz mental que outrora foi conduzido pela ação pedagógica dos padres jesuítas, está no desembarque da Imprensa Régia com a Corte Portuguesa no Brasil.

Nesse período, se é que podemos chamar de ampla abertura e ampliação de novos horizontes culturais, há de notarmos que o advento da imprensa, na Colônia, ilumina, parcialmente, as nuvens negras que permearam o conhecimento e, conseqüentemente, ofereceram resistências à entrada da luz da sabedoria durante três séculos no país. Destarte, iniciam-se as impressões das primeiras páginas de livros que até então eram, terminantemente, proibidas na Colônia. Na verdade, uma proibição autorizada mediante Alvará Régio de 1720 que proporcionou conseqüências nefastas à sociedade brasileira por meio de um tardio desenvolvimento das práticas leitoras, como também da sua disseminação.

Ainda dentro desse contexto, não podemos perder de vista que a simples presença da Imprensa Régia em terras brasileiras coloniais estava vinculada às necessidades atinentes para o funcionamento da Administração Real. Nesse sentido, Lajolo; Zilberman (1999, p. 123) colocam que: “Em 1808, quando dom João transferiu para o Rio de Janeiro a administração real, precisou de um instrumento para publicar seus atos e proclamações; viu-se então a braços com o problema resultante do modelo de colonização aqui implantado”.

Não obstante, ressaltamos que a impressão das primeiras obras literárias editadas no Brasil foram conseqüências do uso administrativo da Imprensa no governo de dom João VI. Assim, a imprensa se instalou no país conforme Lajolo; Zilberman (1999) ressaltam de forma restrita a província da Bahia e a sede do governo – Rio de Janeiro. Tal restrição é, igualmente, contestada por Azevedo (1996) ao explicitar que a obra cultural de dom João VI permaneceu circunscrita à Bahia e ao Rio de Janeiro, restringindo, dessa forma, o foco de

iluminação que deixou o restante da Colônia imersa nas trevas. Ademais, encontrava-se a imprensa sob o monopólio e a censura estatal.

Ora, muito embora a Colônia estivesse iluminada parcialmente por esse instrumento de difusão do conhecimento, estávamos diante, outrossim, da instalação da censura régia representada por algo denominado de Mesa Censória que exercia a função de impedir a entrada da propagação das luzes que determinados livros poderiam suscitar. A este respeito, Moraes (2006, p.139) afirma: “A licença era dada depois do exame da obra pelos censores nomeados pelo governo. Mais tarde a censura passou para o desembargador do Paço. Nesses casos, os impressos traziam a menção ‘Com licença do desembargador do Paço’”.

Destarte, coadunado com a censura explícita funcionando como aparelho repressivo do Estado que oprimia a liberdade de pensamento, seguem juntas a violência e a punição impostas àqueles que se mostrassem observadores, perspicazes quanto à ordem social estabelecida na Colônia e quanto ao acesso de novos conhecimentos que estavam emergindo há bastante tempo com as idéias iluministas do continente europeu. Em verdade, percebemos que esse acesso ao conhecimento foi negado durante séculos de colonização e continuava negando-se mesmo a despeito da presença do primeiro clarão de independência.

Tais medidas impostas pela censura, no que concernem às práticas leitoras escolares, propiciaram a escassez de leitura, bem como o baixo consumo das letras no país. Nesse sentido, Azevedo (1865 apud MARTINS, 2002, p. 309) relata a declaração datada do dia 30 de maio de 1809 do intendente-geral da Polícia, Paulo Fernandes Viana.

Declarava que, importando muito a vigilância da mesma chegassem ao seu conhecimento todos os avisos, anúncios e notícias dos livros e obras existentes à venda, estrangeiras ou nacionais, proibia daí por diante que se publicassem os sobreditos anúncios, avisos e notícias, sem que fossem vistos, examinados e precisamente aprovados, sob pena de prisão e multa pecuniária, além das mais que impõem as leis aos que procuram quebrantar a segurança pública, qualquer fosse a nacionalidade dos criminosos. Ordenou ainda que ficasse aberta uma inquirição para que se admitissem em segredo as denúncias e se conhecessem e punissem os transgressores da ordem.

Em face de todo esse cerceamento imposto por dom João VI, estava a presença do poder estatal estabelecendo regras bastante tácitas sobre como ler, o que ler e que valor atribuir à leitura. Por conseguinte, se a leitura, segundo Silva (1997), se constitui em um dos instrumentos que possibilita ao homem o conhecimento e a transformação da memória cultural produzida historicamente por ele, podemos afirmar que, ao longo desse contexto histórico, ou seja, da chegada de dom João VI ao Brasil até o seu retorno a Portugal em 1821, decorreram treze anos em que as práticas leitoras possibilitaram apenas o conhecimento necessário e desejado pela classe dominante no país.

Por outro lado, enfatizamos que, com o término da censura à imprensa e o fim do monopólio estatal em 1821, iniciou-se a proliferação de várias tipografias nas províncias, contribuindo para o crescimento de oportunidades de leitura. Todavia, segundo afirma Moraes (2006), é somente após a emancipação política do Brasil que a imprensa alcança as outras províncias, uma vez que esse instrumento de divulgação do conhecimento já se fazia presente nas províncias do Maranhão e Minas Gerais, no ano de 1821.

Diante desse panorama que rompe em parte com o obscurantismo em que se encontrava a Colônia, estava, outrossim, a Biblioteca Real, tal como a Imprensa Régia, que vieram na frota que transportou a corte portuguesa para o Brasil em 1808. Inaugurada no dia 13 de maio de 1811, somente veio a público a partir de 1814, quando seu acervo foi colocado à disposição da população carioca. Embora tivesse contabilizando mais de 60.000 volumes e apresentando uma excelente infra-estrutura e qualidade nos serviços prestados, a ausência de leitores era um fator presente nos depoimentos dos naturalistas alemães Johan Baptist Von Spix e Carl E. Philip Von Martius que viveram no Brasil, no período de 1817 a 1820.

A Biblioteca, como se diz, de setenta mil volumes, presente que o rei trouxe consigo de Portugal para a capital do Brasil, está colocada no edifício dos Terceiros da Ordem do Carmo. Os assuntos de História e Jurisprudência são os mais fartamente representados [...].A entrada ao público durante grande parte do dia; entretanto, aqui é tão pouco sentida a importância das ocupações literárias, que as salas permanecem, por assim dizer, vazias. (SPIX; MARTIUS apud LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 177).

Percebemos que os autores associam a ausência de leitores no recinto da biblioteca ao desinteresse pela literatura.

Daniel Kidder, missionário que esteve no Brasil com o propósito de distribuir Bíblias à população nos anos de 1837 a 1840, ratifica as referências aludidas por SPIUX e MARTIUS quanto à falta de leitores.

Pode-se pedir qualquer volume da biblioteca, sentar-se à mesa e ler ou tomar apontamentos à vontade. Encontram-se também vazios aí jornais e várias revistas européias. Apesar de todos esses atrativos nunca vimos o salão cheio; ao contrário, freqüentemente vimo-lo vazio. (KIDDER apud LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p.179).

Tal enfoque é enfatizado pelo norte-americano Thomas Ewbank que esteve no Brasil, em 1845.

A Biblioteca Nacional contém quase 80.000 volumes e ocupa um edifício primitivamente de propriedade dos Carmelitas [...]. A biblioteca honra a cidade. Cada pessoa decentemente vestida, branca ou preta, tem acesso livre à consulta e se quiser fazer extratos, ser-lhe-ão fornecidos penas, tinta e papel. Raramente encontrei ali mais de meia dúzia de consulentes, sendo a maioria de jovens de cor – um trato corroborativo de que várias vezes já se disse sobre o caráter ambicioso desta parte da população. (EWBANK apud LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 180).

Sob esses olhares, isso implica reconhecermos, a despeito da ausência de leitores, uma expansão do material impresso colocado à disposição da população. Por outro lado, entendemos que a pouca frequência de leitores não está totalmente justificada no desinteresse pela literatura como concebem SPIUX e MARTIUS. Na verdade, é importante destacarmos que esse desinteresse pela literatura é um reflexo direto dos três séculos de obscurantismo que o país sofreu em função das políticas empreendidas por Portugal na fase do Brasil - Colônia. Ainda assim, chegamos à fase imperial trazendo no seu bojo as dificuldades sócio-culturais produzidas por tais políticas engendradas na época do Brasil colônia e que o império não conseguiu subvertê-las totalmente.

De qualquer modo, a presença de bibliotecas abertas ou não ao público durante esse período assinala um passo importante para o desenvolvimento da prática da leitura que, por um longo tempo, deixou de se manifestar na maioria da população.

No que concerne ao ensino escolar, é importante destacarmos que a ruptura com o sistema escolar colonial não se realizou por completo, visto que a organização desse ensino ainda continuava a base do sistema de aulas régias introduzido com as Reformas Pombalinas. Sobre esse aspecto, Romanelli (1991) afirma que a presença de dom João VI no Brasil trouxe mudanças substanciais às instituições educacionais, entre as quais se destaca a criação dos primeiros cursos superiores de caráter não teológico, mas que eram organizados sob o regime de aulas avulsas.

Semelhante enfoque é dado na visão de Ribeiro (1998) quando revela que o ensino secundário continuava organizado em aulas régias, ademais foram criadas um total de vinte cadeiras de gramática latina. Ainda nesse contexto, Lajolo; Zilberman (1999) fornecem uma visão do ensino do ano de 1819, documentada pelo pesquisador Delso Renault ao encontrar informações de que o ensino prosseguia de forma dispersa, sem direcionamento e ministrado no antigo sistema de aulas régias. Além disso, uma medida viabilizada pelo decreto de 30 de junho de 1821, conforme ressaltam essas autoras, intensificam o número de escolas na Colônia, porém, ao mesmo tempo, contribuiu para a precariedade do ensino, pois propiciava condições, para qualquer cidadão, o ensino e abertura das escolas de primeiras letras sem a exigência do exame de licença.

Certamente, essa medida revela que o ensino das primeiras letras - a base para o desenvolvimento da leitura e da escrita - não se constituía prioridade na escala das transformações culturais da ex-Colônia que foi levada à categoria de Reino Unido. Por outro lado, nesse período, observamos a criação de várias escolas em nível superior, em detrimento

dos outros níveis de ensino, convergindo dessa forma o ensino a uma tradição colonial – educação aristocrática. Além do mais, notamos uma particular atenção da Imprensa Régia na produção de livros didáticos para as escolas de nível superior.

Portanto, o sistema de aulas régias continuou, bem como a restrição do uso da imprensa para as províncias da Bahia e do Rio de Janeiro, o monopólio estatal sobre a imprensa, censura sobre a impressão de livros e o resgate da educação aristocrática. Com efeito, são fatores que evidenciam a não total ruptura com o ensino escolar colonial. Muito embora existam autores que discordem dessa parcial ruptura com a educação escolar colonial. Por outro lado, é óbvio que esse período representou a base edificada por dom João VI ao desenvolvimento cultural pela criação de várias instituições educacionais.

Todavia, devemos considerar que, a despeito dessa reconhecida relevância dos trabalhos empreendidos na área educacional por dom João VI, os primeiros caminhos que percorreram essas mudanças educacionais evidenciaram uma oposição tácita com relação a uma real evolução cultural. Portanto, nesse período de “esplendor” da Corte na Colônia, configuramos, de um lado, um conjunto de mecanismos que acabaram fortalecendo em longo prazo a precariedade das práticas de leitura na sociedade brasileira.

Considerando que as transformações culturais ocorridas na Colônia, com a chegada de dom João VI no Brasil, em 1808, contribuíram de certa forma para o não desenvolvimento das práticas de leitura, podemos afirmar que semelhante situação se reitera, embora de forma mais intensa, na fase imperial.

Ao adentrarmos no Império que se inicia com a proclamação da Independência do Brasil, é importante destacarmos os comentários de Costa (apud ROMANELLI, 1991, p. 39) quando relata que a Independência representou apenas um deslocamento de poderes dentro de uma mesma classe (proprietários de terras, de engenheiros e os letrados).

Chamamos atenção para essa observação a fim de que possamos apreender os caminhos tortuosos que percorreram a leitura e o seu ensino, na escola, nesse período de formação de uma nova nação brasileira.

Pois bem, inicia-se uma nova orientação para a política educacional brasileira em decorrência das idéias propaladas pela Revolução Francesa. Dessa forma, começa-se a abertura de novos caminhos para a criação de um sistema nacional de Educação no país. Nesse clima de surgimento de novas idéias em defesa da educação popular, é outorgada por dom Pedro I a primeira Constituição do Brasil no ano de 1824. No que concerne à instrução pública, um dos seus artigos declarava: “A instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”. Tal referência sobre a criação de escolas primárias no texto constitucional foi

corroborada, outrossim, no projeto da constituinte em 1823 em que se destaca o artigo 250 que expressava o seguinte dispositivo: “Haverá no Império escolas primárias em cada termo, ginásio em cada comarca; e universidades nos mais apropriados lugares”.

Na verdade, a despeito do texto constitucional do império asseverar a educação elementar, o que observamos, na prática, foi um imenso distanciamento entre as necessidades da sociedade imperial e os objetivos propostos pelo texto constitucional. Destarte, cabe considerarmos aqui a descrição das inúmeras denúncias dos deputados na ocasião da abertura do Parlamento em 1826 sobre a precariedade da Instrução pública nas diversas províncias do Império. Assim, conforme Brasil (1826 apud XAVIER, 1992, p. 37-38), “Não há uma só escola de primeiras letras [na Bahia], sendo a população de mais de 20 mil habitantes”.

“... na província mesmo de Minas Gerais, não encontrei um só menino que andasse nas escolas; na minha, há 5 cadeiras em 23 paróquias..., alega o deputado Cunha Matos.”

“Na comarca do Rio Negro, não há uma só escola; na de Marajó, apenas uma..., assinala o deputado José Ricardo da Costa Aguiar”. (São Paulo)

“Em Alagoas, há apenas uma cadeira de primeiras letras..., depõe o deputado João da Costa e Silva (Alagoas)”.

“... conheço que nos outros países, sobejam gêneros de indústria que faltam entre nós; mas porque nos faltam escolas”.

“E como por este modo, pode vigorar a Constituição? Na atual ignorância e na falta de um sistema de educação, que frutos se pode esperar daquela população?”.

Em face de tantos depoimentos, estamos diante da exposição de um quadro educacional bastante grave no Império em que a tônica enfatizada pelos representantes da sociedade imperial na suas denúncias recaía, sobretudo, sobre a falta de escolas das primeiras letras nas diversas províncias. Portanto, se existem indignações presente nos depoimentos dos deputados sobre a ausência de escolas elementares, com esses sentimentos de revolta, seguem também a carência de práticas leitoras.

Com efeito, não podemos deixar de mencionar que esse deplorável contexto sobre o ensino escolar que se configurava em 1826, na verdade, foi uma consequência direta da forma como foi tratada a educação elementar no Brasil-Colônia durante o período jesuítico, nas reformas pombalinas e joaninas e atingindo assim a independência como um efeito das fases anteriores que se foi desenvolvendo ao longo do tempo. No entanto, é interessante frisarmos que, a partir do Império, o país possuía uma Carta Magna, a Constituição. Ainda assim, nesse contexto, proliferavam-se as consequências nefastas para a educação, ao ensino

escolar e, mormente, à leitura dos efeitos do então decreto de 30 de junho de 1821 que versava sobre o ensino e a abertura de escolas de primeiras letras.

Sob este olhar, Kidder (1980 apud LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 142) afirma:

As escolas públicas, das quais existem vinte e oito [no Rio de Janeiro], com cerca de mil alunos, são insuficientes para atender a todas as crianças que necessitam de ensino, e, por esse motivo, muitos estrangeiros – portugueses, franceses, ingleses e italianos – são levados a abrir escolas particulares [...].

E, ainda que:

[...] em todas as províncias reclama-se contra a *falta de professores competentes* e há toda probabilidade de que tal situação persista até que se paguem ordenados melhores mesmo que as escolas normais sejam mais bem-sucedidas que até aqui. Os indivíduos que se preparam para o importante mister de ministrar instrução voltarão sempre as suas vistas para atividades mais remuneradas. (grifo nosso).

Portanto, é desse modo que prosseguia o ensino escolar no Império dentro de uma estrutura em que o número de escolas de primeiras letras representava uma quantidade inexpressiva nas províncias, professores mal remunerados, precariedade na formação do magistério e proliferação de aulas particulares em decorrência da facilidade proporcionada pelo decreto de 30 de junho de 1821. Decreto esse que, lamentavelmente, refletiu a forma como o poder estatal olhava a educação elementar no país.

É assim que começa a ganhar os contornos o mundo da leitura escolar mediante o estabelecimento de leis que, de forma explícita, apresentavam nos seus discursos melhorias do ponto de vista quantitativo e qualitativo para a educação popular. Na verdade, a situação do ensino nas escolas apresentava-se extremamente insatisfatória tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo. Não podemos perder de vista que, na sociedade imperial, predominavam os interesses elitistas da monarquia, em detrimento da educação da maioria da população. Ainda assim, a preocupação em torno do ensino elementar não deixa de ser enfatizada.

Destarte, surge mais uma lei, a lei de 15 de outubro de 1827 que veio asseverar o que o artigo de nº 250 da Constituição de 1824 não possibilitou para a população, escolas primárias. Desse modo, o Brasil - Império passa a dispor sobre a primeira lei que versava sobre a instrução pública nacional. Tal lei discriminava, no seu texto, que no Império deveria haver escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares. Por outro lado, acrescentava que as escolas seriam de ensino mútuo. Todas deveriam adotar o método

pedagógico de Lancaster.⁷ Ademais, entre outras coisas, expressava a preferência para o ensino da leitura a Constituição do Império e História do Brasil.

É nesse sentido que Moacyr (apud XAVIER, 1992, p. 56) relata:

As escolas lancasterianas, tais como tem sido montadas, e na falta absoluta de um método razoável e uniforme de ensino pra todas as escolas do império, sem cartas apropriadas e nem compêndios escolhidos, bem pouco fruto nos têm dado até hoje; porque ainda com três anos de aturado ensino, os meninos não se acham capazes e prontos para progredirem em outros maiores estudos, ou se aplicarem aos diversos misteres e ocupações da vida.

É interessante notarmos que tal depoimento é dado no ano de 1832 e se reitera nos sucessivos relatórios do então ministro do Império, Lino Coutinho, nos anos de 1833, 1835 e 1836 sobre a ineficiência do método de Lancaster na condução do ensino escolar elementar: “[...] este método não tem apresentado aqui as vantagens obtidas em outros países; por esta razão, o governo está disposto a não multiplicar as escolas, onde se ensine por este método, enquanto as existentes não se aperfeiçoarem”. (MOACYR apud XAVIER, 1992, p. 56).

Ora, é na criação, embora de poucas escolas de primeiras letras, coadunada com a implantação de um método que visava, de imediato, resolver a carência docente, que as práticas leitoras cumprem satisfatoriamente os interesses da elite imperial. Para tanto, estávamos diante de um método que, na sua essência, se viabilizava por procedimentos meramente práticos e mecânicos apresentado por meio de fórmulas e receitas, destituído assim de qualquer valor educativo capaz de levar os alunos e alunas ao desenvolvimento da racionalidade, da reflexão sobre os conhecimentos transmitidos pelos monitores.

Nesse sentido, Aranha (2006, p. 203) descreve a rigurosidade presente no funcionamento do método mútuo. Na sua visão:

Para que o sistema funcionasse, havia rígida disciplina. A entrada era fila organizada, após o toque do sino e um apito chamava a atenção dos indisciplinados. Falava-se baixo, havia cartazes e quadros bem como cartões de sinalização para indicar a seqüência dos trabalhos em que todos da mesma classe deveriam cumprir ao mesmo tempo. O único professor, do alto de um estrado, supervisionava o andamento das aulas e interferia quando necessário.

Assim sendo, é sob os auspícios do método lancasteriano que se configura acima como um método pedagógico altamente disciplinador, mecânico, fechado e espírito militar que, lamentavelmente, no interior desse quadro metodológico instituído nas escolas

⁷ Método de ensino mútuo ou sistema monitorial copiado do pedagogo inglês Lancaster. Basicamente consistia na divisão dos alunos em grupos. Cada grupo (decúria) era monitorado por um decurião mais habilitado em relação aos demais, que no caso específico eram ensinados antes das aulas pelo professor com o propósito de repassar o aprendido aos menos adiantados. Além dos monitores, havia a presença em sala de aula do inspetor que se responsabilizava por vigiar os monitores quanto à entrega e recolha dos materiais de ensino, bem como indicar para o professor os alunos que deveriam ser premiados e corrigidos. Dessa forma, a lógica de tal método se fundamentava na seguinte idéia: um só mestre para mil alunos.

elementares pelas elites imperiais, que Neves (2004) chama atenção para o propósito inserido em tal método, em vigiar e disciplinar as classes dominadas em favor da manutenção das elites imperiais. Infelizmente, nesse contexto, aconteciam as aulas de ortografia, aritmética e leitura.

É nessa atmosfera escolar de intenso rigor e disciplinamento, fruto da lei de 15 de outubro de 1827, que aconteciam, sobretudo, as *aulas de leituras* que na sua realização negavam o desenvolvimento da imaginação e do conhecimento do educando. É este o método que supria a carência docente e, por outro lado, desfavorecia as práticas leitoras nas nossas escolas. Todavia é importante lembrarmos que a ineficácia do método de ensino mútuo, nas escolas das províncias, foi motivada em decorrência de vários fatores, entre os quais a falta de educadores qualificados, falta de uma infra-estrutura adequada para a operacionalização do método, bem como os reduzidos salários dos professores. (SCOCUGLIA, 2006, p. 49-50).

Tal abordagem é, também, enfatizada por Aranha (2006, p. 253) quando afirma:

O fracasso da experiência deveu-se as várias causas. A necessidade de salas bem amplas para abrigar grande número de alunos certamente não foi contemplada, porque os prédios usados sempre de improviso, não eram apropriados. Faltava ainda material adequado, tais como bancos, quadros, fichas, sinetas, compêndios etc. Apesar de terem sido criadas escolas normais em vários estados para a instrução do método mútuo, os professores nem sempre estavam bem preparados.

Mesmo assim, percebemos que a sua permanência no ensino escolar imperial não foi algo tão efêmero como possamos imaginar. Permaneceu por quase três décadas conforme explicita Aranha (2006) ao afirmar que, embora o método não apresentasse muito sucesso, estendeu-se provavelmente até 1854, reaparecendo depois em vários lugares na sua forma original ou combinado a outros métodos, os chamados métodos mistos.

Ao refletirmos sobre tal método, é curioso observarmos que, mesmo após a constatação da sua ineficiência, evidenciamos certa persistência do seu uso pelo método misto na condução da mentalidade das crianças e, conseqüentemente, na condução das práticas leitoras. Diante de tal contexto, podemos dizer que o método lancasteriano proporcionou um (des)encontro com as práticas leitoras em que a formação do cidadão, função primordial dessas escolas conforme a visão do ministro do Império Lino Coutinho, estava, sobretudo, distante da prática do ensino escolar.

Retomando a lei de 15 de outubro de 1827, notamos que há uma preferência pela Constituição do Império e a História do Brasil como materiais para o ensino da leitura nas escolas de primeiras letras. A presença desses materiais recomendados às práticas leitoras escolares pode ser evidenciada nas palavras de Kidder (1980 apud LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 151).

Em certas regiões do interior as crianças aprendem a ler em manuscritos. A matéria impressa é muito escassa, e, no geral, despida de interesse. Quando um livro ou jornal vai ter à escola, torna-se propriedade comum e vai passando de mão em mão como se fora algo de que todos pudessem tirar algum benefício.

É desse modo que o número insuficiente de escolas públicas no Rio de Janeiro, como a falta de livros, constituíram-se em uma visão negativa sobre a escola no depoimento do missionário Daniel Kidder que esteve no Brasil, nos anos de 1837 e 1840.

Tais manuscritos apresentados no depoimento de Kidder (1980) são descritos por Menezes (apud SCOCUGLIA, 2006, p. 18) que afirma que, até o ano de 1850, prevalecia a presença de alfarrábios de cartório que se constituíam em peças de atuação criminal sobre desertores e quilombos. Com efeito, um quadro que refletia a natureza escravocrata da sociedade da época.

Diante desse clima de escassez de material impresso escolar, Lajolo; Zilberman (1999) relatam a experiência amarga de Sílvia Romero nas aulas de primeiras letras em que a aprendizagem da leitura foi baseada em antigos autos (peças de processo), antigas sentenças expedidas pelos cartórios. Uma experiência leitora que, segundo as autoras, embrutecia a racionalidade e o caráter do educando por meio de histórias enfadonhas e impertinentes.

Nesse sentido, Batista (2002), em pesquisa realizada sobre a produção de livros escolares de leitura no período de 1866 a 1956, nos Estados de Pernambuco e Minas Gerais, nos anos de 1999, 2001 e 2002, reitera tal situação ao afirmar que, até meados do século XIX, os livros de leitura praticamente não existiam no espaço escolar. Dessa forma, comenta o autor que o material utilizado para o ensino e as práticas de leitura constituíam-se nos textos manuscritos como, por exemplo, os documentos de cartório e cartas, bem como, em alguns casos, a Constituição do Império, o Código Criminal e a Bíblia serviam de materiais para o ensino da leitura escolar.

Nesse sentido, é interessante atentarmos sobre o que nos diz Hallewell (1985) sobre as províncias no começo do século XIX. Comenta o autor que é, a partir de 1839, que o Brasil une todas as suas províncias marítimas por meio da navegação a vapor, substituindo assim o sistema de navegação à vela que contribuiu para o isolamento das províncias brasileiras, levando-as a viver suas vidas independentes econômica, cultural e mesmo politicamente.

Ora, tal fato nos leva a compreender a insuficiência de material impresso na escola em determinadas regiões, chegando a culminar na escassez, como observou Kidder (1980) e, por outro lado, Scocuglia (2006) reforçou em suas análises.

E, sobretudo, quando Hallewell (1985, p. 54) afirma:

O comércio de livros nessa época de navios à vela era uma atividade autônoma em cada parte do Império. Cada centro importante tinha seus próprios vínculos comerciais diretos com a Europa, de onde provinha a maioria de seu material de leitura, e cada uma delas esforçava-se para satisfazer suas demais necessidades com os seus próprios recursos.

Nesse contexto, empobrecedor das condições de leitura na escola brasileira, registramos o trabalho desempenhado pelo então professor *Abílio César Borges*, o barão de Macaúbas, que, tendo em vista uma pedagogia nacionalista para a escola brasileira, preencheu as lacunas deixadas pela ausência de livros escolares brasileiros. Uma ausência que fez a juventude brasileira apresentar uma leitura fundamentada nos livros escolares portugueses que reproduziam uma realidade totalmente alheia ao Brasil.

Sobre este aspecto, Veríssimo (1906 apud LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 184) comenta:

Seja-me permitida uma recordação pessoal. Os meus estudos feitos de 1867 a 1876 foram sempre em livros estrangeiros. Eram portugueses e absolutamente alheios ao Brasil os primeiros livros que li. O manual enciclopédico de Monteverde, a Vida de D. João de Castro de Jacinto Freire (!) os *Lusíadas* de Camões, e mais tarde, no colégio de D. Pedro II, o primeiro estabelecimento de instrução secundária do país, as seletas portuguesas de Aulete, os Ornamentos da Memória de Roquete – foram os livros em que recebi a primeira instrução. E assim foi sem dúvida para toda a minha geração.

Retomando a pedagogia nacionalista do barão de Macaúbas, o professor *Abílio César Borges* publica vários livros que compreenderam o primeiro, o segundo e o terceiro livros de leitura. Livros, que, decerto, substituíram os materiais manuscritos utilizados nas práticas de leitura sob a recomendação da lei de 15 de outubro de 1827.

Entretanto, apesar da sua contribuição, o professor *Abílio César Borges*, no que diz respeito aos seus livros, é lembrado pelos seus alunos, como Graciliano Ramos, na obra *Infância*, como um professor capaz de provocar pavor e medo nos seus alunos. Por essa razão, as aulas de leituras para Graciliano Ramos que sentia dificuldades para entendê-las eram sinônimos de verdadeiras horas de tortura.

Por outro lado, Lajolo; Zilberman (1999) acentuam que *o barão de Macaúbas* abriu as portas para uma nova fase, a fase do livro escolar engendrado por autor brasileiro e destinado para todas as séries do ensino fundamental. Nessa perspectiva, merece destaque, também, o livro de leitura intitulado *Curso graduado de letra manuscrita* que veio a lume pela Guarnier no ano de 1872.

Na verdade, a finalidade desse livro que consistia na apresentação de vários modelos de caligrafia manuscrita para a cópia, legitima a ausência da familiaridade com o material impresso. Retomando a presença insuficiente de livros escolares portugueses nas escolas brasileiras, percebemos que, apesar de o Brasil ter proclamado a sua Independência,

ainda assim prevalecia o processo de transplantação da cultura européia na formação do leitor brasileiro. É nessas escolas precárias, desaparelhadas, com métodos de ensino que inibiam o desenvolvimento da inteligência dos educandos e, por outro lado, com materiais de leitura que corroboravam essa inibição, que aconteciam as práticas leitoras escolares no império. Sob este olhar retrospectivo, convém perguntarmos:

E, hoje, em pleno século XXI, após dois séculos de mudanças e transformações na sociedade brasileira, será que não se tem uma prática leitora escolar e uma escola de primeiras letras nas mesmas condições?

Tudo indica que tal indagação possivelmente encontra resposta na advertência de Silva (2005a, p. 23) quando afirma:

[...] os professores precisam também superar os metodologismos e os dogmatismos escolares, que esterilizam a consciência dos educandos. Na área do ensino da leitura, onde as informações de referência não são muito fartas, os metodologismos e os dogmatismos viajam e se esparramam rapidamente, levando o professor a acreditar no fixismo e na imutabilidade das ações docentes.

Ao considerarmos os efeitos produzidos pela então lei de 15 de outubro de 1827 no ensino escolar, cabe aqui fazermos uma reflexão sobre o fato de que é muito antiga no Brasil a prática do discurso oficial em favor da educação popular. Assim, já em 1882, conforme destaca Soares (2005), Rui Barbosa contestava tal prática ao apresentar denúncias seguidas de propostas sobre a precariedade do ensino público no Brasil.

Concordamos com Soares (2005), mas realçamos que muito bem antes, no ano de 1826, em que se deu a reabertura do Parlamento, já se apresentavam denúncias e propostas sobre a instrução pública no país. É interessante notarmos que, entre as denúncias e propostas apresentadas sobre o ensino público, a decisão que prevalecia acabava por fortalecer as denúncias, em detrimento das propostas que transformariam as denúncias em melhorias e benefícios.

Portanto, não é de hoje esse aspecto antagônico entre os discursos proferidos e as práticas sociais na área da instrução pública, característica bem marcante na história da educação brasileira. É nesse sentido que o Ato Adicional Diogo de Feijó de 1834 surge com o propósito de descentralizar a educação pública. Um ato que, por meio do artigo de nº 10, transfere às províncias a responsabilidade de promover e regulamentar a educação primária e secundária enquanto a União se responsabilizaria pela educação superior e a do Município Neutro da Corte (Atualmente o Estado do Rio de Janeiro).

Destarte, não é demasiado repetir que, mais uma vez, verificamos que a instrução elementar é negligenciada pelo poder estatal quando, no caso específico, se responsabiliza

unicamente por uma instrução que não é o ensino escolar popular, e sim um ensino voltado para uma elite. Ao que tudo indica, era o nível superior que mais interessava à Monarquia, pois era desse nível que sairia a elite dirigente da sociedade aristocrática. Na verdade, é esse o *golpe de misericórdia* contra a educação popular, expressão utilizada por Aranha (2006) ao se referir ao Ato Adicional de 1834 que acabou de consolidar a deplorável situação do ensino escolar no Império.

Ora, ao delegar as funções do ensino primário e secundário às províncias que se encontravam distantes da Corte e, por outro lado, limitadas nos seus recursos financeiros para asseverar na prática a realização de uma tarefa que lhes foi imposta, é óbvio que aí está a manifestação, de forma tácita, de preservar os interesses elitistas da Monarquia por meio da precariedade de todas as condições necessárias ao estabelecimento do ensino popular escolarizado, que na sua essência se desenvolve pelas práticas de leitura: “[...] a busca do conhecimento através da escola é feita fundamentalmente através do texto escrito ou, na pior das hipóteses, através de textos oralizados”.(SILVA, 2005a, p. 16).

De volta ao Ato Adicional de 1834, Romanelli (1991) relata as conseqüências desse ato no que concerne ao ensino primário quando afirma que tal nível de ensino ficou abandonado com poucas escolas, sobrevivendo com a ajuda dos mestres-escolas.

Por sua vez, Ribeiro (1998, p. 49) comenta sobre a organização escolar inserida em tal contexto:

Mesmo as escolas de primeiras letras são em número reduzido, como limitado é o seu objetivo, seu conteúdo e a sua metodologia. Elas enfrentam problemas dos quais se têm notícias através dos relatórios dos ministros da época; era difícil encontrar pessoal preparado para o magistério, havia completa falta de amparo profissional, fazendo da carreira algo desinteressante e não motivando um aprimoramento constante, a população era mínima.

E, ainda que: “Quanto à instrução secundária, assiste-se à proliferação das aulas avulsas e particulares para meninos, sem a devida fiscalização e unidade de pensamento”.

Como seria de esperarmos, é nesse ambiente caracterizado pelo descaso, irresponsabilidade e despreparo profissional do educador que se ministravam aulas de leitura para crianças e jovens. Com relação às aulas avulsas, não passaram de uma tentativa das províncias de reunirem as antigas aulas régias em liceus, com o propósito de imprimir uma organização no ensino escolar. Na verdade, o poder estatal era o único responsável pelas características negativas que acabaram caracterizando o ensino escolar tanto nesse período histórico em análise, quanto nos demais anteriormente aludidos.

É muito importante observarmos que é a partir desse contexto indicado anteriormente, conforme destaca Azevedo (1996), que o ensino segue sem nenhuma

perspectiva de fato de uma política educacional voltada para a classe popular. Arrasta-se por todo o século XIX sem nenhuma organização, desagregado e anárquico. Por outro lado, relata, ainda, que entre os dois níveis de ensino - primário e secundário - predominava a ausência de articulações, cada um na sua própria direção, até mesmo entre as escolas, funcionando lado a lado, não havia nenhuma ponte de comunicação.

É assim que o ensino elementar no Império, embora fragmentado, e sem direção, caminhava no interior das instituições escolares ancoradas na precariedade e na rotina. Assim, ao considerarmos a instrução pública no Império antes e após o Ato Adicional de 1834, não é de estranharmos as deficiências quantitativas e qualitativas na educação escolar brasileira quer seja pública ou particular. Ao lado dessas deficiências, desenvolvia-se um conjunto de práticas escolares iniciadas na gênese do processo de colonização do Brasil, adotadas como necessárias para a transmissão do conhecimento e para a incorporação de comportamentos e normas. A esse conjunto de práticas escolares em que se encontravam elementos tais como métodos de ensino, métodos punitivos e procedimentos didáticos constituem-se ao longo do tempo na cultura produzida historicamente pela escola. Assim, é com a manifestação dessa cultura que evidenciamos, pelos métodos de aprendizagem, como acontecia a leitura no contexto escolar.

Nesse sentido, Silva (1816 apud LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 146-147) como se realizava a leitura no que concerne ao ensino da língua materna: “Os discípulos serão solidariamente instruídos na gramática portuguesa por um método particular e fácil, falando-se na mesma língua com pureza e sem os ordinários defeitos [...]”.

O depoimento aponta o ensino da língua materna nas primeiras décadas do século XIX em que a leitura escolar, nesse contexto, se baseava no normativismo gramatical, bem como na estética da linguagem, percebendo-se, assim, uma valorização de ambos os elementos na condução das práticas leitoras.

Neste sentido, Barbosa (1947 apud VIDAL, 2005, p. 112-113), em relatório sobre o ensino primário emitido em 1882 para o governo imperial, dá o seguinte parecer. Na sua visão:

O fruto desse processo irracional é digno do método que sistematiza assim a mecanização da palavra, descendo-a de sua natural dignidade para converter em idolatria automática do fraseado. A criança, ao deixar a escola, descarta-se quase sempre, e para sempre, ‘dessa bagagem’.

Percebemos, nessa análise, uma rejeição à memorização, aos hábitos mecânicos de decorar e repetir que as escolas de primeiras letras e os liceus ocupavam-se em desenvolver nos alunos. Pois bem, tendo em mente todo o contexto anteriormente aludido sobre a fase

imperial, todavia é importante lembrarmos que os efeitos das leis, decretos sancionados em favor da instrução pública logo nas primeiras décadas do século XIX, atingiram o final da fase imperial em que destacamos o desenvolvimento lento das práticas leitoras e o descaso pelo ensino escolar elementar, o que configura um quadro educacional realmente desanimador.

Nesse sentido, convém, aqui, recuperarmos o relatório da Instrução Pública do Império no que concerne ao ensino primário, solicitado pelo ministro do Império, *barão de Mamoré*, no ano de 1886. “O ensino primario, [sic] apesar dos grandes esforços em pról [sic] dele não são envidados, é quasi [sic] nulo em seus benefícios [sic] efeitos; poucas escolas, frequencia [sic] insignificante, mestres mal preparados. É este o quadro, triste e sombrio do ensino entre nós...” (MOACYR, 1937, p. 444).

Por outro lado, não podemos negar o número de reformas idealizadas no sentido de reverter os diagnósticos, as denúncias sobre o ensino escolar no Brasil, tais como: a reforma de Luís Pedreira do Couto Ferraz (1854); reforma João Alfredo (1871); reforma Leôncio de Carvalho (1878); reforma Rui Barbosa (1882); reforma Almeida de Oliveira (1882); reforma barão de Marmore (1886), bem como o Plano do ministro Manoel de Dantas (1882).

Não obstante, muitos desses projetos acabaram não sendo debatidos e, portanto, sem nenhum posterior andamento, foram, conseqüentemente, direcionados ao arquivo. Assim, as observações de Moacyr (1937) só fazem reiterar o notável comentário já abordado aqui por Azevedo (1996) ao afirmar que, durante todo o século XIX, a educação escolar se apresentaria de forma não organizada, anárquica, bem como desagregada. E, acrescenta, ainda, que, em nenhum desses projetos, desenvolveram as condições necessárias para uma consistente prática de leitura nas escolas primárias.

Portanto, o período imperial deixou ao país uma educação primária deficiente em todo o território nacional. Com o término desse período, inicia-se a experiência de um novo regime político em que mudamos a imagem política do Brasil. Destarte, em 1889, instituiu-se o Regime Republicano com o intuito de consertar os erros cometidos no regime político ulterior.

Apesar disso, é necessário lembrarmos, conforme destaca Ghiraldelli Júnior (2003), que o estabelecimento da República não se deu por meio de um movimento popular. Segundo o autor, ela se iniciou como um movimento militar mediante o apoio de setores ligados à economia cafeeira que estavam descontentes quanto à política adotada pelo império que ficou muito a desejar quanto à proteção dos barões do café e outros grupos.

Portanto, as elites que passaram a controlar o poder no novo regime republicano representavam as oligarquias do café. Destarte, não podemos estranhar a manutenção do quadro educacional nas primeiras décadas da República, por sinal, totalmente deficiente em toda a sua estrutura.

Nesse novo contexto político, um fato nos chama atenção com relação à primeira Constituição da República. A Constituição de 24 de fevereiro de 1891 consagra a descentralização do ensino instituída pelo Ato Adicional de 1834 durante o regime imperial. O trecho, a seguir, ilustra a afirmação anteriormente feita:

O triunfo do princípio federativo, com a mudança do regime político, não só consagrou, mas ampliou o regime de descentralização estabelecido pelo Ato Adicional de 1834, e, jogando a educação fundamental (primária e secundária) do Plano Nacional para os planos locais, subtraiu à esfera do governo federal a organização das bases em que se devia assentar o sistema nacional de Educação. (AZEVEDO, 1996, p. 605)

O mesmo enfoque é dado por Aranha (2006, p. 298):

A constituição republicana de 1891, ao reafirmar a descentralização do ensino, atribuiu à União a incumbência da Educação superior e secundária, reservando aos Estados o ensino fundamental e profissional. Desse modo, reforçou o viés elitista, já que a educação elementar recebia menor atenção. O ensino secundário, privilégio das elites, permanecia acadêmico e propedêutico voltado para a preparação ao curso superior e humanístico apesar dos esforços dos positivistas para reverter este quadro, persistia, portanto, o sistema dualista e tradicional de ensino.

Com base nos enunciados acima, fica evidenciada a permanência da antiga educação acadêmica e aristocrática e a pouca importância dada à educação popular na estrutura e organização da sociedade republicana. Na verdade, nesse período histórico em estudo, configuramos uma organização escolar dualista em que o descaso pela educação fundamental é notório. Fato esse que representou um empecilho para a democratização do ensino.

Ora, é nesse sentido que a organização escolar passa por várias reformas e movimentos na ânsia de solucionar ou amenizar os entraves que impediam mudanças educacionais. Assim, é importante ressaltarmos o movimento do entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico. O primeiro solicitava a abertura de escolas, e o segundo se preocupava no que concerne às metodologias e aos conteúdos do ensino. Com efeito, esses movimentos marcaram a década de 20 e foram idealizados por intelectuais e educadores com o propósito de recuperar o atraso brasileiro. Nesse contexto, é preciso ainda mencionar o ideário escolanovista que esteve presente em muitas reformas e que combatia o academicismo da educação tradicional e lutava pela renovação das técnicas de ensino, bem como exigia a escola única e não dualista.

No que concernem às reformas educacionais, foram empreendidas várias, entre as quais destacamos a reforma Benjamin Constant, a lei Orgânica Rivadávia Correa, reforma Carlos Maximiliano, reforma Rocha Vaz e outras. Na verdade, a maioria delas não logrou êxito quanto aos propósitos estabelecidos. Por outro lado, não é demasiado reiterar que o ensino continuava literário e livresco, tal qual no período jesuítico. Nesse sentido, Azevedo (1996, p. 619) afirma: “A questão que por toda parte se agitava da preeminência dos estudos literários sobre os estudos científicos, permaneceu sem solução através dos planos de diversos reformadores”.

No entanto, é necessário frisarmos que, apesar das múltiplas reformas no ensino escolar, propostas de novos métodos e teorias educacionais, é fácil percebermos que, no início desse contexto republicano, permaneciam vigorando os mesmos problemas com relação ao ensino escolar, tais como o livro escolar que em grande parte era traduzido, bem como carências de salas de aula e professores não habilitados ao ensino.

É nessa perspectiva que, em 1891, Veríssimo (1977 apud LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 155) afirma:

É pouco para um país em que o desenvolvimento da instrução pública é uma necessidade vital. A nossa literatura escolar está muito atrasada, não só não temos bons compêndios, como carecemos de livros para leitura das crianças e dos rapazes. Não sei o nosso desamor à leitura não provém de que não nos habituamos a ler desde a infância, e não nos habituamos porque não há em nossa língua livros próprios para essa idade.

Essa preocupação, expressa por Veríssimo (1891), reflete um desabafo marcado pelas conseqüências ao longo do tempo da política de colonização traçada para o Brasil. Uma política colonizadora de natureza elitista e excludente em que a educação popular não integrava o quadro das ações educativas dos jesuítas. É lamentável que as dificuldades com relação ao acesso ao livro e aos efeitos produzidos decorrentes dessas dificuldades sobre a população foram transmitindo-se de geração em geração.

Dessa forma, não podemos perder de vista, conforme destaca Romanelli (1991), que, estando as oligarquias no poder, as reformas e a legislação apresentadas sobre educação configuravam uma educação com a mesma mentalidade apresentada na Colônia e no Império. É neste quadro contextual no fim do século XIX e início do século XX que se configura um ensino escolar que, apesar da precariedade com relação à infra-estrutura, apresentava professores autoritários, no geral improvisados, mal remunerados, bem como a manifestação de métodos punitivos, como no caso da palmatória que integrava o cotidiano escolar dos alunos.

Tal cotidiano escolar pode ser constatado com os depoimentos de escritores como, por exemplo, *José Lins do Rego e Cora Coralina* que vivenciaram tal período histórico em análise. Assim, Rego (1957 apud LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 159) relata a lembrança da sua escolaridade.

Meu primeiro mestre me ensinava as letras, a princípio com agrado. Aos poucos foi se aborrecendo e chegou até a gritar: Menino burro!
Aí apareceu dona Judite, sua mulher, e corrigiu o nervoso do marido. Não havia jeito. As lágrimas corriam dos meus olhos e comecei a ter ódio do dr.[sic] Figueiredo. Não aprendia.[...]
Os dias se passaram e o doutor [sic] perdia ainda a paciência. Certa vez passou-me a régua na cabeça, deixando um galo na testa.[...]

É no interior dessa abordagem com professores apresentando atitudes arbitrárias e gestos de violência que se desenvolviam as aulas de primeiras letras.

Por sua vez, Coralina (1984 apud LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 161) relata:

Minha escola primária.... Escola antiga de antiga mestra
Nem recreio, nem exames. Nem nota, nem férias. Sem cânticos, sem merenda....
Digo mal – sempre havia distribuídos
Alguns bolos de palmatória... A gente chegava – Bença, Mestra.
Sentava em bancos compridos, escorridos, sem encosto. Lia alto lições de rotina:
O velho abecedário
Lição salteada. Aprendia a soletrava-se.

Sob este olhar, reitera-se a presença de gestos de violência, precariedade e traços de arbitrariedade. Ademais, a manifestação tácita da forma como era conduzida a leitura em sala de aula: um direcionamento que visava, mormente a leitura em voz alta. Todavia, diante desta realidade, é óbvio que vários fatores contribuíram para a manifestação desse quadro. No entanto, um fator era predominante para a proliferação dessa situação em que se encontravam inseridos o ensino e a aprendizagem da leitura: a precária formação do professor.

Com efeito, essa precária formação docente acentuou-se a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759. E, ainda assim, o país teve que esperar treze anos para que fossem viabilizadas as aulas régias em substituição às aulas dos jesuítas na Colônia. Caso semelhante não ocorreu com a França, já que, por ocasião da expulsão dos jesuítas em 1762, recrudesceram-se as iniciativas com o propósito de qualificar os professores dos colégios.

É bem verdade que o decreto de oficialização da escola normal no Brasil que visava uma melhora no preparo do pessoal docente é datado de 4 de abril de 1834. Não obstante, segundo as observações de Vidal (2005), no ano de 1867, o Brasil contava somente com quatro (4) escolas normais, distribuídas nas seguintes províncias: Rio de Janeiro, Piauí, Pernambuco e Bahia. Relata a autora que, no fim do século XIX, as escolas normais, construídas no país, eram poucas, bem como o número de professores diplomados.

Diante dessa situação, é preciso aqui evocar Ribeiro (1998, p. 57) quando fornece uma visão da organização e do ensino dessas escolas normais iniciadas no império.

A organização das escolas normais, iniciada na terceira década do século XIX, trouxe pequena melhora. Pequena, devido à situação de instabilidade de tais cursos, por estarem em nível secundário e só em 1880, em São Paulo, passaram a três anos; por apresentarem problemas quanto à programação (detalhavam desnecessariamente alguns aspectos e tratavam superficialmente de outros); por serem noturnos e, portanto, terem poucas aulas práticas; pela não-garantia de profissionalização; e pelo mau preparo dos professores. A escola aberta em São Paulo, em 1846, fecha em 1867, reabre em 1876, vindo a fechar novamente em 1877. Em 1880, reabre. Neste mesmo ano, é criada a primeira escola oficial no Rio de Janeiro.

Aí está a comprovação para o fato, conforme observa Vidal (2005), do Brasil chegar ao fim do século XIX com poucas escolas normais e poucos professores habilitados. Portanto, o próprio ensino da escola normal, que tinha por incumbência precípua formar o professor, também deixava a desejar.

Retomando a forma como as práticas leitoras escolares eram conduzidas no período em análise, podemos perceber claramente que, além de um direcionamento voltado para os aspectos formais do texto, por outro lado, tal direcionamento era, oficialmente, instituído no programa de leitura da escola primária. A esse respeito, Vidal (2005, p. 116) comenta:

Leitura em prosa e verso, leitura expressiva e declamação faziam parte dos programas de leitura dos terceiros e quarto anos da escola primária em São Paulo (decreto nº 248, de 26 de julho de 1894), assim como a atenção à prosódia era recomendada na leitura dos alunos da escola normal paulista nos seus três anos de curso (Regulamento de 1890).

Dessa forma, cinco anos após a proclamação da República, a leitura em voz alta era ainda algo a ser seguido nas escolas brasileiras. Assim, o verso, a prosa e a prosódia constituíam os diversos caminhos em que a leitura escolar deveria percorrer na sala de aula com os alunos e alunas. Por outro lado, além de percorrerem os caminhos anteriormente citados, a leitura expressiva seguia um verdadeiro ritual que era desempenhado na prática pelos educandos, como lembra muito bem Bittencourt (1996 apud VIDAL, 2005, p. 117):

O aluno levantando-se, e ficando na posição de sentido, com o braço naturalmente distendido ao longo do corpo, ao segurar o livro com a mão esquerda, tendo o braço levemente dobrado, de modo que o livro ficasse na altura dos ombros e a vista caindo obliquamente sobre a respectiva página fez a leitura.

De forma similar, o mesmo enfoque sobre o direcionamento da leitura na escola é encontrado nos programas escolares de 1906 no Estado de Minas Gerais, conforme explicita Batista (2002) sobre o decreto-lei nº 439 de 29 de setembro de 1906 que mencionava a necessidade de se obter uma boa dicção na leitura, realizando assim as pausas e inflexões. Por

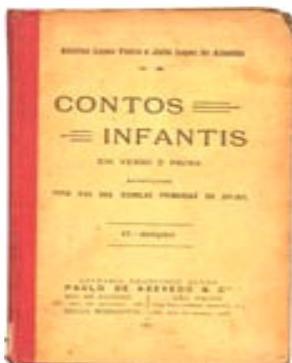
outro lado, ressalta o autor que tal decreto enfatizava a importância do entendimento em detrimento do ato de decorar que se pretendia subvertê-lo do espaço escolar.

Paulatinamente, começamos a perceber, por meio de pequenos gestos, mudanças na forma de conduzir as práticas leitoras escolares. Nessa perspectiva, destacamos o programa escolar de 1925 das escolas mineiras, observado por Batista (2002, p. 45) ao afirmar que:

É somente no programa de 1925 (decreto número 6.758, de 1º de janeiro de 1925) que aparece pela primeira vez na legislação mineira a preocupação com a leitura silenciosa considerada um complemento da leitura oral e de 'relevância capital no decorrer da vida prática'.

Compreensão e leitura silenciosa, dois elementos que assinalam o advento de um quadro leitor ainda tímido, porém em oposição à memorização e à leitura expressiva. Entretanto, sem levarmos em consideração os pequenos avanços que vão surgindo na forma de abordar a leitura em sala de aula, esse é o retrato do cotidiano escolar do educando em que a leitura expressiva, coadunada com as tarefas escolares diárias, exigia dos alunos e alunas um verdadeiro processo de treinamento não só do corpo físico, mas também da mente. Um processo de disciplinarização inserido no espaço escolar, como lembra Foucault (2004) que, também, atingia a escrita em que o corpo passava por uma ginástica que abrangia da ponta do pé à extremidade do dedo indicador.

Essa breve incursão sobre a condução das práticas leitoras escolares no período em estudo nos-faz deslocar a um dos elementos, também, considerados passaportes à leitura, o livro escolar, cuja trajetória, nesse contexto leitor escolar será abordada.



Fotografia 6: Livro de leitura *Contos Infantis*
Fonte: Centro de Referência em Educação Mario Covas

Os livros escolares, objetos de cultura e instrumentos de ensino, até meados do século XIX, não alcançaram, de forma suficiente, todos os seus leitores no espaço escolar. Em meio a esse panorama, destacamos o livro de leitura *Contos Infantis*, de autoria das irmãs *Adelina Lopes Vieira e Júlia Lopes de Almeida*. Tal livro de leitura (ver Ilustração 6) foi aprovado no ano de 1891 pela Inspetoria Geral

da Instrução Primária e Secundária da capital no Brasil para ser utilizado nas escolas públicas primárias.

Conforme acentua Vidal (2005), *Contos Infantis* era composto de poesias e prosas, característica dos livros de leitura e do ensino da língua no início do período republicano, bem como incluía textos de conhecimentos gerais e ciências naturais. Nesse aspecto, lembra a autora que a presença das poesias incitava a exploração da memorização e a declamação, enquanto a prosa atendia à leitura, em voz alta.

Permaneceu no convívio das escolas primárias por mais de trinta anos, atingindo dessa forma a 13ª e a 17ª edições, respectivamente, nos anos de 1920 a 1927.

Ainda nesse contexto, já no fim do século XIX e início do século XX, destacamos, outrossim, a coleção do professor *Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho* publicada pela livraria Francisco Alves. Assim, em 1892, o professor *Felisberto* publica o primeiro livro de leitura, apresentando 142 páginas, o segundo livro de leitura já com 186 páginas. No ano de 1895, publica o quarto e quinto livro de leitura, respectivamente com 290 e 389 páginas, sendo que toda essa obra apresentava, predominantemente, conteúdos construtivos. Tais livros de leitura, conforme destaca Oliveira; Souza (2000), permaneceram por um longo período nas escolas públicas do país. Por um período de quarenta e dois anos, alcançou o primeiro livro de leitura nas escolas primárias brasileiras, chegando à 119ª.

De fato, ao lado dessa longa permanência do primeiro livro de leitura da coleção do professor *Felisberto de Carvalho* entre o período de 1892 a 1934, podemos dizer que esse livro escolar propalou idéias, valores, visões de mundo de acordo com o momento histórico da época, o ideário republicano. Por outro lado, não podemos estranhar a presença da literatura em forma de versos e poesias inseridas na coleção do professor *Felisberto*, já que, conforme observam Oliveira; Sousa (2000), a presença desses gêneros literários estava associada à estética da linguagem oral e à prosódia. Torna-se ainda importante acentuarmos que a coleção de leitura do referido professor atendia às diretrizes estabelecidas pelo governo quanto ao conteúdo, linguagem e didática. É o livro escolar de leitura a serviço do poder estatal.

Portanto, as formas de conduzir o ensino escolar cerceavam o conhecimento a ser assimilado pelos alunos. Esse cerceamento pode ser constatado pelas análises realizadas por Oliveira; Sousa (2000, p.32) nas coleções dos livros de leitura do professor *Felisberto de Carvalho*.

Nos cinco livros de leitura de Felisberto de Carvalho, as formas utilizadas para conduzir o ensino são, segundo o autor, variadas e inovadoras, porque trazem novas possibilidades de desenvolvimento dos conteúdos, permitindo ao aluno exercitar e memorizar aquilo que se pretende que ele aprenda.

Este depoimento é importante porque traduz, sobretudo, um quadro leitor em que a memorização e a repetição integravam os programas escolares nas atividades de declamação e a leitura expressiva servia como um recurso para obter uma correta escrita ortográfica (VIDAL, 2005, p. 112).

Desse modo, depreendemos que o aluno e a aluna, ao dominarem a escrita, adquirindo algumas habilidades tais como correção, clareza, concisão e harmonia, estavam

capacitados para o ato de ler e escrever. É assim que a leitura e a escrita vão configurando-se no espaço escolar fundamentadas na retórica.

Nesse sentido, é importante observarmos que, mesmo após a realização de algumas mudanças com relação à forma de condução da leitura na escola tais como os decretos de 1906 e 1925 das escolas mineiras, os próprios livros escolares fortaleciam a presença da repetição, declamação e memorização na condução das práticas de leitura na escola.

No entanto, os efeitos desse método de ensino na aprendizagem escolar dos educandos já era algo bastante perceptível na visão de alguns políticos. Tais efeitos podem ser percebidos no relatório de Caetano de Campos, ao governo da Província de São Paulo em 1891.

O povo não podia conhecer a vantagem de aprender, porque via que seus filhos apesar de andarem na escola, nenhum desenvolvimento mental adquiriram. Esse vício, esse erro, esse *non sense* provinha dos métodos empregados no ensino. As crianças decoram tudo para em breve esquecer. (CAMPOS 1891 apud VIDAL, 2005, p. 113).

De qualquer modo, começamos a perceber certa conscientização por parte dos políticos e educadores quanto ao método de ensino da memorização que, conforme afirmava Barbosa (apud ARANHA, 2006, p. 232), reduzia a faculdade do homem de perscrutar e desvelar o real em detrimento de despertar no homem a percepção, o discernimento e a comparação dos fenômenos. Isto era a ciência, o objetivo que a educação deveria seguir.

Pelo exposto, percebemos uma rejeição à memorização enquanto método de ensino inserido nos programas escolares das escolas primárias do século XIX. Mas, no entanto, o livro de leitura *Contos Infantis* e a coleção do professor *Felisberto de Carvalho* eram distribuídos normalmente nos espaços escolares. No caso do primeiro, distribuído gratuitamente às escolas paulistas no período de 1894 a 1899, enquanto o segundo permaneceu por um longo período nas escolas brasileiras.

Na verdade, apesar de começarmos a refletir sobre as conseqüências da forma como era conduzido o ensino escolar, não podemos perder de vista que todo esse material bibliográfico escolar trazia, na organização do seu conteúdo, a materialização da memorização por meio das práticas de leitura, sobretudo, oral como, também, não podemos esquecer o decreto de nº 248 de 26 de julho de 1894 da escola primária paulista, o Regulamento de 1890 da escola normal de São Paulo e os programas escolares das escolas mineiras que eram perfeitos aliados da memorização.⁸

⁸ Cf., p. 74.

Portanto, apesar da rejeição do método da memorização no ambiente escolar, tal método ainda continuava sendo manifestado no cotidiano escolar dos alunos. E, hoje, será que ainda a memorização não rodeia as práticas leitoras das escolas do ensino fundamental do século XXI?

Retomando aos livros escolares, uma outra série de livros de leitura, que circulava no cotidiano escolar republicano a partir de 1904, é a coleção criada pelos professores *Romão Puiggari e Arnaldo de Oliveira Barreto*. Constituída por quatro livros de leitura, o trabalho desses professores, como podemos perceber nos comentários de Oliveira; Sousa (2000), apresentava uma nova concepção de leitura, a leitura prazerosa ou recreativa que, conseqüentemente, foi pouco utilizada nas escolas, visto que não atingia as outras instâncias dos saberes escolares.

Ora estamos de uma concepção de leitura que se fez ausente das práticas leitoras escolares e distinta de toda uma representação de leitura que foi ensinada e assimilada pelo educando. Daí a sua pouca utilização no espaço escolar.



Fotografia 7: Livro de leitura *A menina do Narizinho Arrebitado*

Fonte: Centro de Referência em Educação Mario Covas

Seguindo o caminho iniciado por *Romão Puiggari e Arnaldo de Oliveira Barreto*, em 1921, Monteiro Lobato traz à escola brasileira o livro de leitura *Narizinho Arrebitado* (ver Ilustração 7) que, conforme as críticas da época, era diferente de toda a literatura escolar produzida no Brasil, haja vista que trazia para o cotidiano escolar um aspecto até então ignorado pela escola, o prazer na leitura.

No entanto, apesar de alguns avanços, os livros escolares não deixavam de manifestar as características dos livros de leitura a partir do início republicano: poemas, poesias e os hinos que se constituíam em recursos utilizados pela escola dessa época.

Por outro lado, evidencia o entrelaçamento da história da leitura com a história da literatura, materializando o aparelho cultural.

Retomando o fato da insuficiência de material escolar impresso na primeira metade do século XIX, como já foi abordado, podemos perceber que tal fato possibilitou a leitura manuscrita. Em outras palavras, uma leitura que consistia em uma prática trivial das escolas do século XIX e início do século XX, voltada para a capacidade de ler diferentes tipos de caligrafia. Nesse sentido, chega a lume no ano de 1909, já na sua 9ª edição, o livro de *Leitura manuscrita; lições coligidas*, publicado pela Francisco Alves. Tal livro, de acordo com as análises de Batista (2002), visava, além da transmissão de valores, à fluência na leitura de textos escritos com diferentes caligrafias. Segundo o autor aludido, esse tipo de prática

leitora integrava as aulas de leitura do 3º e 4º anos das escolas públicas primárias mineiras, mediante o decreto nº 3.405, de 15 de janeiro de 1912 e permaneceu ainda no ano de 1916 (decreto nº 4.508) e 1918 (decreto nº 4.930).

E acrescenta ainda:

A Biblioteca Nacional, que possui exemplares de quatro diferentes edições, estima que aquelas mais recentes sejam de 1954 e 1955. Não se encontraram informações sobre sua reedição ou uso após essas datas e a utilização mais recente que se pôde documentar deu-se em 1946. Tudo indica, portanto, que os primeiros 50 anos de século XX compõem o ciclo de vida e utilização desse livro.

Na realidade, a presença desse livro de leitura manuscrita no espaço escolar revela, sobretudo, um elemento bastante enfatizado quando se trata da história das práticas leitoras brasileiras, a retórica. Uma linguagem sem tropeços, sem erros, enfim o falar bonito por meio de diferentes caligrafias. Por outro lado, a legislação que amparava a materialização da leitura manuscrita em sala de aula revela, de certa forma, um paradoxo e, ao mesmo tempo, um retrocesso, visto que a imprensa era um instrumento já consolidado no país, mas mesmo assim a leitura de manuscritos continuava a circular nos espaços escolares brasileiros.



Fotografia 8: Livro de leitura *Através do Brasil*

Fonte: Centro de Referência em Educação Mário Covas

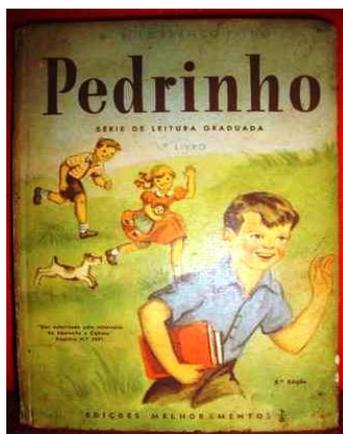
Um outro livro de leitura que adentrou nas escolas primárias públicas do país foi o livro didático *Através do Brasil* de *Olavo Bilac e Manuel Bonfim* (ver Ilustração 8) que chegava a lume em 1910 pela Francisco Alves. No dizer de Batista (2002) *Através do Brasil* preocupava-se exclusivamente com a transmissão de valores morais, cívicos e ideológicos e não com conteúdos construtivos. Destarte, a sua permanência, conforme lembra o autor, como um livro escolar indicado às aulas de leitura, data de 1925 a 1927, mediante os decretos de nº 6.758 e 8.094, respectivamente.

De modo semelhante, não podemos deixar de mencionar, outrossim, o livro de leitura *Seleção em Prosa e Verso* de autoria de *Alfredo Clemente Pinto*, publicado ainda na fase imperial, precisamente em 1883. Configurava na organização do seu conteúdo o critério literário e retórico. Todavia é interessante notarmos que, apesar desse modelo de livro escolar se diferenciar dos enciclopédicos ou construtivos, enfatizava a literatura como uma forma de modelo a ser seguido para se desenvolver a arte de bem escrever (BATISTA, 2002, p. 42)

Ora, evidenciamos assim claramente uma preocupação com a retórica com a presença da literatura tomada como modelo padrão de escrita. Logo, o escrever bem e bonito

estava associado ao estilo literário. Fato semelhante, também, ocorria com a leitura no espaço escolar. Ademais, tudo indica que o ciclo de permanência desse livro nas escolas alcançou a 40ª edição de 193; edição esta que foi analisada por Batista (2002) em sua pesquisa.

É a partir do final da primeira metade do século XX que a leitura adquire um novo sentido nos livros escolares. Um sentido, por assim dizer, totalmente diferente dos apresentados nos modelos de livros anteriormente citados. Nessa perspectiva, destacamos o livro de leitura *Pedrinho*, de *Lourenço Filho*. (ver Ilustração 9). Um livro que, a despeito da manifestação de textos informativos e formativos, a ênfase estava, sobretudo, na aprendizagem das habilidades de leitura, e não nos conteúdos programáticos, tais como como: aquisição de atitudes de compreensão, percepção de pequenas frases, reconhecimento de elementos comuns nas frases. Além do mais, trazia como um dos seus objetivos a compreensão dos períodos e narrativas. (BATISTA, 2002, p. 42).



Fotografia 9: Livro de leitura *Pedrinho*

Fonte: Centro de Referência em Educação Mario Covas

Com efeito, é inegável que, por meio desse livro de leitura (ver Ilustração 9) o ato de ler torna-se independente dos conteúdos dos textos, fato esse que não ocorria com os livros escolares de leitura anteriormente citados, visto que neles a leitura apresentava-se associada à transmissão de valores morais, éticos e aos conteúdos escolares. Percebemos, que em outras épocas e espaços, não se entendia formação de leitores escolares de modo semelhante como entendemos hoje e que os propósitos atribuídos à leitura escolar eram diferentes daqueles que atribuímos atualmente

Nesse sentido, o material bibliográfico destinado à leitura escolar que se fez presente nas mãos de poucos alunos e alunas propalava uma cultura escolar da época em que os autores traziam à escola primária conteúdos a serem assimilados pelas mentalidades infantis, prescrevendo o que se devia ensinar e a forma de condução desse conteúdo. Nessa atmosfera, manifestavam-se as práticas leitoras escolares com o propósito único de transmitirem conteúdos instrutivos da área de ensino, bem como modelos de comportamentos, aspectos morais e ideológicos. Por fim, formar leitores não significava desenvolver as competências e usos da leitura, mas ensinavam-se outras coisas pela leitura escolar.

Nesse contexto, no modo pelo qual era realizado a leitura do discurso escrito ganha destaque a leitura em voz alta, pois era a forma como grande parte dos livros escolares mencionados aqui eram abordados em sala de aula. Portanto, uma leitura associada à

memorização do discurso escrito e considerada, desde a Antiguidade, a modalidade de leitura mais difundida. Por outro lado, essa forma de oralizar o discurso escrito ganha destaque, outrossim, nas primeiras décadas do século XX, ao ser a mais pertinente ao ensino, visto que era através da oralidade que os professores deveriam incentivar a leitura.

Na verdade, os pequenos avanços que ocorreram na forma da condução das práticas leitoras escolares começaram a surgir na década de 20, se estendendo até meados da de 50. Esse fato nos remete a todo um movimento inovador sobre a leitura escolar que se inicia com a discussão de novos métodos de ensino no país sob a égide do movimento da escola nova. Dessa forma, é atribuído a leitura escolar novas maneiras de ler e, conseqüentemente, novos papéis a essa leitura. É nesse contexto que a leitura silenciosa que permite ao aluno desenvolver seu próprio pensamento sem a possibilidade de controle por terceiros, passa a ser prescrita na instância escolar.

Outro avanço, é que, nessa época, assistimos a um crescimento das editoras que se especializaram na produção de livros escolares e, conseqüentemente, o público leitor ampliou e se diversificou. Poderíamos pensar que tais avanços suscitassem mudanças na paisagem da leitura escolar; no entanto, o dia-a-dia do ensino escolar permanecia sem muitas alterações. Nesse aspecto, Galvão; Batista (2002) relatam o cotidiano escolar que resistia às inovações que estavam surgindo no ensino escolar. Na sua visão:

Algumas autobiografias revelam por exemplo que, na década de 30, os alunos continuavam temerosos em ler as lições ainda tomadas em voz alta, e a angústia e o tédio continuavam a marcar a sua relação com a leitura prescrita pela escola. Nesse momento, os castigos físicos eram proibidos oficialmente em todo o país, mas as restrições, penalidades e sanções permaneceram no cotidiano das escolas. Na sala de aula, muitos dos livros produzidos no final do século [passado] ou no início [do século XX] continuavam a ser usados.

Esses relatos de Galvão e Batista nos levam a refletir que tais avanços no ensino escolar não atingiram a todos, já que parecem estar concentrados mais nos discursos sobre leitura e seu ensino e na realidade de poucas escolas. Ampliando tais considerações de Galvão; Batista (2002) no que concerne, sobretudo, à longa permanência de alguns livros no cotidiano das salas de aula, temos, por exemplo, o livro *Seleta em Prosa* que foi publicado em 1883, atingindo a 40ª edição de 1930. Portanto, um livro escolar com quarenta e sete anos de sobrevivência na sala de aula transmitindo regras e modelos de bem escrever.

Desse modo, pudemos perceber que, mesmo com a explosão de fatores de mudanças e transformações na sociedade brasileira, as práticas leitoras escolares resgatavam o seu passado no presente. E, hoje, será que o ensino da leitura, na escola, resgata de algum modo, o seu passado?

É óbvio que as respostas a essas indagações estão coadunadas aos possíveis problemas que envolvem a leitura escolar cuja discussão está marcada no próximo capítulo. Entretanto, mais importante do que responder a elas, é refletirmos sobre a prática leitora docente na escola, já que esta instituição é um momento muito importante na formação do leitor. Caso contrário, nossos futuros leitores escolares retrocederão e abandonarão qualquer processo de leitura.

4 A LEITURA NA ESCOLA

É inegável que a escola, como uma instituição social e cultural inserida em um mundo contemporâneo globalizado, permeado por novas mudanças no processo de comunicação humana, tais como: internet, correio eletrônico, páginas web, hipertexto e outros, ainda assim, é a principal instituição responsável pelo ensino dos mecanismos de ler e escrever. Dessa forma, o aluno é rodeado por toda uma parafernália tecnológica que o acompanha diariamente, seja dentro de sua realidade vivida concretamente ou fora dela, e que modifica intensamente o processo de comunicação e recebimento de informação.

No entanto, a despeito de toda essa revolução tecnológica na informação e comunicação que invade e circunda o dia-a-dia do aluno e da aluna proporcionando conforto, entretenimento e facilidades de acesso à informação, podemos dizer que é na escola e para a escola que esse aluno ou essa aluna, inserido cada vez mais em um mundo informatizado, é encaminhado para aprender a ler e a escrever. Assim, é na instituição escolar e com a presença de um professor ou professora que o sujeito inicia os seus primeiros passos na sociedade letrada. Logo, tradicionalmente, aprendemos a ler e a escrever na escola.

Dessa forma, a escola torna-se a mediadora desse duplo processo, porquanto é por meio dela que grande parte dos alunos entra em contato com o material escrito. Sob este olhar, cabe aqui lembrar Silva (2005a, p. 3) quando aborda: “O discurso e o bom senso nos mostram que a leitura é importante no processo de escolarização das pessoas (para muita gente ir à escola ainda é sinônimo de aprender a ler e a escrever)”.

A mesma abordagem é enfatizada por Lerner (2002, p. 17) quando relata: “Ler e escrever... palavras familiares para todos os educadores, palavras que marcaram e continuam marcando uma função essencial - talvez a única função – da escolaridade obrigatória”.

E, no entender de Silva, L. (1984, p. 4): “Em sociedades letradas como a nossa, cabe habitualmente ao aparelho escolar iniciar a criança no mundo da escrita, dotando-a das habilidades necessárias à compreensão e produção das mensagens veiculadas por este código específico [...]”.

E, nessa mesma perspectiva, Araújo (2006, p. 2) comenta: “A escola assumiu o papel de transmissão do domínio da escrita e da leitura. Para o indivíduo inserir-se no mundo do trabalho e da cultura, é imprescindível ter sido ele submetido a um eficiente processo de letramento”.

Ainda nesse contexto, por sua vez, Silva (1997, p. 91) afirma: “É, pois principalmente no âmbito da escola que as expressões ‘aprender a ler e ler para aprender’ ganham o seu significado primeiro [...]”.

Destarte, Silva (2005b, p. 31) afirma que a escola é uma instituição que objetiva facilitar a aprendizagem do mundo da oralidade caracterizado pelos atos de falar e ouvir e também o mundo da escrita, caracterizado pelos atos de ler e escrever.

E, finalmente, uma visão da escola voltada, especificamente, para o contexto brasileiro é dada por Martins (2006) ao afirmar que, no Brasil, a escola constitui-se no lugar onde todos aprendem a ler a escrita e a leitura, e, porventura, onde muitos possuem a única oportunidade de conhecimento com os livros que são denominados manuais escolares.

Ao longo dessas idéias, reconhecemos que há uma relação histórica e de afinidade entre escola, leitura e professor. É por intermédio da ação escolar que o educando se habilita ao ato de ler e o professor, diante dessa relação, exerce também um papel de destaque, haja vista que é esse profissional que vai organizar e orientar o processo leitor escolar. Sendo assim, repousa sobre a escola a responsabilidade social de educar gerações e gerações de educandos, proporcionando-lhes o conhecimento do mundo leitor e da escrita. Conhecimento esse que deve proporcionar ao aluno o entendimento do mundo com vistas à participação social e ao exercício da cidadania, contribuindo para sua sobrevivência na sociedade letrada.

Em face desse contexto, não é demasiado reiterarmos a responsabilidade da instituição escolar quanto à formação dos conceitos que as práticas leitoras adquirem nesse espaço de ensino. É no âmbito educacional que o ato de ler, enquanto uma atividade familiar para o educando, transforma-se em uma atividade constituída de sentido ou não. Não obstante, é essencial desvelarmos como esse ato está sendo conduzido no meio escolar, haja vista que múltiplas pesquisas sobre leitura escolarizada ainda evidenciam a improvisação ou dogmatismos presentes nessa área, que são reproduzidos pelos manuais de ensino na escola.

Dessa forma, Silva (1997), na sua obra *Leitura e Realidade Brasileira*, chama atenção para os procedimentos de leitura que se fazem marcantes na escola, tais como as memorizações de idéias, modelos tecnicistas, bem como a rígida obediência à padronização do livro didático. Nesse sentido, Pfeiffer (2003) evidencia, na sua pesquisa sobre o leitor no contexto escolar, que a escola não possibilita ao educando espaço para que ele possa realizar uma reflexão sobre a sua leitura. Conforme a autora, as respostas já se encontram prontas, antes mesmos de os alunos e alunas se proporem a responder a elas.

Desse modo, a autora expressa que a escola silencia a interpretação do aluno via livro didático e pela fala do professor, fundamentada no livro escolar. Em face desse contexto,

cabe ainda assinalarmos as reflexões feitas por Silva L.(1984, p. 89) que, obviamente, refletem os resultados presentes na obra de Silva (1997) e na pesquisa realizada por Pfeiffer (2003) quando afirma que:

A idéia que pretendo elaborar ao longo dessa reflexão é de que o processo de formação de leitor na escola está articulado a um cotidiano onde o que existe é um intrincado conjunto de mecanismos que acaba por neutralizar a prática da leitura como geradora de uma experiência de reflexão, domínio de linguagem e organização do real, construindo assim o faz de conta do ensinar e do aprender a ler.

Pelo exposto, e tendo em mente os caminhos áridos e tortuosos que tendem as práticas leitoras escolares percorrerem e moldarem-se, torna-se essencial e, sobretudo necessário, refletirmos sobre a divulgação dos resultados preocupantes das pesquisas nacionais e internacionais sobre a compreensão leitora no país. Desse modo, pretendemos desvelar e apreender o porquê da predominância de uma situação de não aprendizagem da leitura escolar.

Assim, são de conhecimento geral os resultados da pesquisa internacional elaborada pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) que, no ano de 2000, teve como foco central a compreensão leitora de alunos e alunas na faixa etária de quinze anos e que totalizou com a participação de 32 países.⁹ Nesse sentido, os testes objetivaram determinar se os alunos eram capazes de refletir, analisar e raciocinar sobre os conhecimentos científicos básicos adquiridos, e não apenas se conseguiam reproduzir tal conhecimento.

Destarte, a pesquisa elaborou testes que representavam atividades leitoras que são, freqüentemente, realizadas dentro e fora da escola. Lamentavelmente, os resultados apreendidos nessa avaliação evidenciaram a posição do Brasil no último lugar em comparação aos outros países participantes. Com uma média de 396 pontos (ver Anexo A), o que correspondeu ao nível um (1). Assim, os alunos brasileiros conseguiram localizar apenas as informações explícitas no texto. Infelizmente, não foram capazes de atingir os níveis dois (2) e três (3) - níveis que identificavam, respectivamente, informações que podiam ser deduzidas a partir do texto e o reconhecimento das relações entre várias informações contidas no texto.

Face ao exposto, a decodificação, sem a devida compreensão dos signos lingüísticos, torna-se uma pseudoleitura que se apresenta no âmbito escolar pela repetição, memorização e cópias de idéias transmitidas nos diversos tipos de texto.

⁹ Finlândia, Canadá, Holanda, Nova Zelândia, Austrália, Irlanda, Coréia do Sul, Reino Unido, Japão, Suécia, Áustria, Bélgica, Islândia, Noruega, França, Estados Unidos, Dinamarca, Suíça, Espanha, República Checa, Itália, Alemanha, Liechtenstein, Hungria, Polônia, Grécia, Portugal, Federação Russa, Letônia, Luxemburgo, México e o Brasil.

Parece inegável que o desempenho dos estudantes brasileiros nos testes do Pisa evidenciou uma manifestação do aprendizado da leitura no contexto escolar e que, de certa forma, os impossibilitou de responderem a questões associadas ao desenvolvimento do raciocínio, do pensamento crítico, da capacidade de pensar, analisar e criticar, como também de conhecerem verdadeiramente a função da leitura na vida e na sociedade.

No que concerne aos resultados das pesquisas a nível nacional sobre compreensão leitora divulgados pelo MEC e realizados pelo Saeb nos anos de 2001 e 2003, é de conhecimento que, no ano de 2001, 25% dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental apresentaram desempenho crítico e muito crítico em língua portuguesa, com ênfase na compreensão de textos. Na verdade, esses alunos e alunas desenvolveram habilidades leitoras muito elementares, insuficientes para a série que freqüentavam. Por outro lado, nesse mesmo ano, apenas 10,3% desses estudantes apresentaram habilidades compatíveis ou avançadas para o término da escolarização. No entanto, esse mesmo índice reduziu-se ainda mais para 9,3% em 2003 (ver Anexo B).

Portanto, observamos que todo esse quadro reflete uma precária qualidade da leitura na Educação Básica brasileira e torna-se mais grave na região Nordeste, pois, conforme os dados do Saeb de 2001, 33,57% dos estudantes da 8ª série constituiu-se o maior índice de alunos nos níveis crítico e muito crítico em comparação com as outras regiões. Todavia, no ano de 2003, esse percentual reduziu-se para 32,82%, o que de fato não representou uma alteração significativa entre os percentuais de muito crítico e crítico (ver Anexo C). Nessa perspectiva, é importante destacarmos que a média, nacional de desempenho em leitura nesse nível de escolarização foi em 1995 de 256,9% e, a partir dos anos de 1997, 1999, 2001, 2003 e 2005, houve uma redução da média, o que significa percebermos que esses alunos, nesse nível de escolarização, foram capazes apenas de identificar o tema de um texto, porém com baixa complexidade (ver Anexo D).

Na verdade, essas cifras são preocupantes, pois percebemos que há de fato uma necessidade premente de coadunar todos os esforços possíveis no sentido de adentrar nessa questão das práticas leitoras escolares e apreender todo o seu acontecer em sala de aula. Principalmente, quando o Saeb divulgou que a média de desempenho considerada satisfatória e adequada para esse nível de escolarização, 8ª série, seria de 300 pontos. Nesse nível, considerando os oitos anos de escolarização, presumimos que o aluno já teria consolidado as habilidades necessárias para prosseguir os estudos do ensino médio com um desempenho satisfatório. Em face desse contexto, é importante acentuarmos que, entre os Estados da região Nordeste, o Maranhão foi o único Estado, em nível nacional, a obter a mais baixa

média de desempenho em leitura com alunos da 8ª série. Desse modo, em 1999 e 2001, a média de desempenho em leitura dos estudantes maranhenses foi de 214,2% e 215,6%, respectivamente (ver Anexo D).

Diante do exposto, como explicar então que o aluno e aluna com oito ou nove anos de escolarização apresente habilidades de leitura tão insignificantes para um educando que, passou pelas séries iniciais em que obteve o contato e experiências com as práticas leitoras escolares a fim de se situar no “mundo da cultura letrada”. Finalidade essa presente no discurso pedagógico escolar.

Não obstante, os resultados das pesquisas evidenciam uma situação de contraste manifestada pela instituição escolar. Percebemos, cada vez mais, que o educando está distante do mundo leitor e, conseqüentemente, da sociedade letrada, na medida em que não consegue realizar o ato de ler de sua cultura dentro de uma abordagem reflexiva, racional que o verdadeiro processo de leitura exige.

Por outro lado, os resultados da Prova Brasil, divulgados em julho de 2006, mostraram que os estudantes da 4ª série em língua portuguesa (ênfase em leitura) obtiveram notas que deveriam ser comuns na 1ª série. Já os alunos da 8ª série, com muita dificuldade, conseguiram alcançar os conteúdos da 4ª série. Esses resultados mostraram que os alunos da 8ª série estão concluindo esse nível de escolarização, dominando apenas o conteúdo da 4ª série. Em língua portuguesa (foco em leitura), isso demonstra que esses alunos e alunas, no término da educação básica obrigatória, não conseguem interpretar uma notícia de jornal e, tampouco, identificar a idéia principal de um texto.

Na verdade, tomando como base os resultados do Pisa, Saeb, os da Prova Brasil, há muito que comentar, questionar e refletir, pois os sucessivos resultados se aproximam bastante um do outro. A situação leitora ainda se mantém insatisfatória. Diante da observação dos fatos, é notório que a competência de ler e interpretar textos vêm revelando-se de forma insuficiente na educação básica brasileira. Grande parte dos alunos da educação básica não consegue ler os textos com a devida compreensão, ainda que se trate de assunto dentro de suas áreas de competência.

Diante de tal contexto, é oportuno lembrar Soares (2004, p. 9) quando faz a seguinte reflexão:

É verdade que não se denuncia um fato novo: fracasso em alfabetização nas escolas brasileiras vem ocorrendo insistentemente há muitas décadas; hoje, porém, esse fracasso configura-se de forma inusitada. Anteriormente ele se revelava em avaliações internas à escola, sempre concentrado na etapa inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão; hoje, o fracasso revela-se em avaliações externas à escola – avaliações estaduais

(como o SARESP, o SIMAVE)¹⁰, nacionais (como o SAEB, o ENEM) e até internacionais (como o PISA) – espalha-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização.

Não obstante, os resultados dessas avaliações externas à escola são extremamente importantes, haja vista que funcionam como um diagnóstico, a fim de que possamos acompanhar o desenvolvimento da capacidade de leitura dos alunos, como também nos permite conhecer a realidade de todos os níveis da educação no país. Ademais é preciso deixarmos claro que a despeito dos resultados insatisfatórios sobre compreensão leitora, nas escolas públicas, a nação brasileira e o mundo passam, agora, a ter conhecimento sobre as avaliações leitoras que outrora era circunscritas somente à comunidade escolar.

Em face dessa realidade leitora, convém expressarmos, aqui, algumas indagações que emergem a partir do conhecimento da realidade da leitura escolar do nosso país e cujos questionamentos fazem parte das reflexões sobre o direcionamento das práticas leitoras nas nossas escolas. Dessa forma, torna-se inquietante perguntarmos: qual o propósito de ensino a que está vinculada a leitura escolar e qual o seu significado para os docentes que orientam essa atividade no contexto escolar?

Como se lê na escola?

Dar resposta às interrogações antes formuladas permitirá desvelarmos os procedimentos, objetivos que constituem o dia-a-dia da leitura escolar do aluno. Como podemos notar, todo esse quadro leitor apresentado aqui serve para mostrar à população a formação gradativa de analfabetos funcionais nas escolas. E, principalmente, quando sabemos que é pela leitura que todo o conhecimento veiculado pela escrita é adquirido, discutido e reformulado. Neste sentido, fica evidente, diante dos resultados das pesquisas, a inexistência da ação reflexiva na leitura realizada pelos estudantes brasileiros. Caso houvesse, as questões pertinentes às análises, inferências e comparações seriam resolvidas nos testes. Logo, verificamos que os estudantes apenas reproduziram o que eles aprenderam com relação ao ato de ler na escola.

Dessa forma, não é sem razão que Castro (2006) expressa toda a sua insatisfação quando afirma que, a despeito das construções de escolas, contratações de professores, distribuição de coleções de livros, bem como merendas escolares, o quadro sobre

¹⁰ SARESP – Sistema de Avaliação da Rede Estadual de São Paulo; SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública.

compreensão leitora ainda é o mesmo. Relata, ainda, que algo deve estar acontecendo de forma equivocada em sala de aula, pois é lá que se dá e acontece a educação.

E acrescentamos ainda mais no pensamento desse autor: é nesse espaço que se inicia a descoberta seguida da destruição ou não do ato de ler. Tal preocupação de Castro (2006), indubitavelmente, remete-se para a responsabilidade da escola com os seus mediadores ao trabalhar com as atividades leitoras com os alunos e alunas em sala de aula, visto que o sucesso ou não do aluno durante a sua trajetória escolar e, posteriormente acadêmica, depende, fundamentalmente, da qualidade da orientação que o educando recebe na área de leitura.

Sob este olhar, convém aqui recuperarmos a reflexão realizada por Castro (2000, p.77) quando comenta:

A escola tanto de rico quanto de pobre, não está ensinando seus alunos a ler um texto escrito e tirar dele as conclusões e reflexões logicamente permitidas. O modo como os alunos lêem textos e deles extraem informações básicas para uma reflexão posterior deixa muito a desejar. Nos testes, a maioria parece tentar resolver a questão sem apoio do texto, baseados nas suas opiniões. As escolas brasileiras estão longe de promover nos alunos a competência exigida pelas sociedades letradas para o verdadeiro exercício da cidadania.

Nessa mesma perspectiva, Castro, C.(1999), ao comentar sobre o desenvolvimento científico e tecnológico no país, ressalta que, apesar de todo esse avanço, há ainda uma grande parcela da população que não sabe escrever e uma outra, que mesmo sabendo ler e escrever, não é capaz de refletir, de argumentar, confrontando o texto com o seu respectivo contexto.

Ora, se as escolas brasileiras não estão cumprindo com as suas funções de preparar os alunos para atuarem, satisfatoriamente, no mundo contemporâneo, se as funções de questionamento, conscientização e transformação não estão sendo viabilizadas pelas práticas leitoras, então, diante de tal reflexão, observamos que o propósito da leitura escolar se faz diferente dos propósitos da leitura enquanto uma prática social. Assim, o ato de ler enquanto prática social volta-se à compreensão e transformação da realidade circundante do ser humano, bem como lhe possibilita condições para que possa se posicionar de forma reflexiva diante dessa realidade. Ademais, possibilita ao sujeito da aprendizagem reorganizar seu pensamento, repensar o mundo sob uma nova perspectiva e manifestar gestos de interpretação sobre o material lido.

Diante dessa analogia, observamos que há uma divergência entre os propósitos da leitura escolarizada e os propósitos da leitura extra-escolar. É em decorrência dessa divergência existente entre as duas versões leitoras que o ato de ler acaba constituindo-se em um ato antagônico. Em outras palavras, se por um lado propicia o questionamento, discussão

crítica das idéias, por outro, encaminha o aluno a posições quietistas, de consumo e subserviência, contribuindo para a reprodução das estruturas sociais vigentes por meio da ignorância e da alienação. Dessa forma, a leitura social que é uma versão não-escolar, segundo Lerner (2002), apresenta propósitos comunicativos que se diferenciam significativamente dos propósitos didáticos da leitura escolar (aprender a ler) e que, geralmente, são negligenciados, quando não excluídos da escola.

Diante desse quadro de divergências que permeiam as práticas leitoras, convém ressaltarmos, mais uma vez, Lerner (2002, p. 19) quando alerta:

Essa divergência corre o risco de levar a uma situação paradoxal: se a escola ensina a ler e escrever com o único propósito de que os aprendam a fazê-lo, eles não aprenderão a ler e escrever para cumprir outras finalidades (essas que a leitura e a escrita cumprem na vida social)

Tal abordagem dada pela autora é compartilhada com Allende; Condemarín (2005) quando afirmam que ‘aprender a ler’ constituiu-se um dos objetivos da educação básica, já que, atualmente, a ênfase recai sobre o lema ‘ler para aprender.’ No entanto, ressaltam que o primeiro tema, aprender a ler, ainda tem presença significativa na escola.

Na verdade, se o aprender a ler desde os primeiros anos nos bancos escolares tivesse como propósito fundamental o questionamento e a construção do significado do texto, o desempenho em compreensão leitora dos nossos alunos e alunas seria bastante diferente do panorama atual.

Portanto, face ao exposto, observamos que as práticas leitoras escolares são direcionadas para o aprender a ler.¹¹ Certamente, que essa direção dada ao ensino da leitura escolar sofre a influência também de outros fatores, como podemos verificar na abordagem de Ferreiro (2005) ao afirmar que a instituição escolar, a despeito da democratização do ato de ler, ainda não se desligou totalmente da antiga tradição, ensinar a leitura como aquisição de uma técnica, voltada à correta oralização do texto, à retórica da linguagem que, na visão de Cavallo (1998), essa técnica reproduz o ato de ler praticado essencialmente na Antiguidade e na Alta Idade Média, em que a ênfase do ato de ler recaía sobre a leitura oral (declamação do texto).

Em sendo assim, a instituição escolar pode corroborar situações leitoras orais repetitivas, desprovida de compreensão do texto que, certamente, é um fator a mais no processo leitor a contribuir para o distanciamento do educando quanto a essa atividade, visto que o ato de ler nessa configuração é uma atividade sem sentido.

¹¹ Cf., p. 18.

Ainda nesse contexto, há que considerarmos também a visão de Chevallard (1985 apud LERNER, 2002, p. 34) ao explicar o abismo que separa a prática escolar da prática social da leitura, o fenômeno da transposição didática. Assim, explica a autora que, quando o conhecimento científico adentra a escola para ser ensinado e aprendido, inevitavelmente, passa por determinadas modificações tais como: recortes nos conteúdos, ênfase em alguns aspectos em detrimento de outros, bem como a distribuição do objeto de conhecimento no tempo. Desse modo, relata ainda a autora que a graduação do objeto de conhecimento no tempo faz com que o objeto que pretendemos ensinar se apresente de forma parcelada, fragmentada, destituído assim de sua identidade no âmbito escolar.

Com essas idéias, Lerner (2002) mostra que o conhecimento social, ao ser deslocado para a escola, é moldado de acordo com o tempo e o espaço escolar, passando assim por uma complexa transformação. Ora, em se tratando do objeto de ensino, a leitura, verificamos essa fragmentação no contexto escolar quando nos deparamos inicialmente com a leitura mecânica e, porventura, posteriormente a leitura reflexiva. Tal fragmentação é justificada pela escola como forma de simplificar a complexidade do objeto de conhecimento para os alunos.

Assim, se o fenômeno da transposição didática é algo inevitável no meio escolar, uma vez que o professor e a professora se deparam com a organização e a seleção dos conteúdos previamente estabelecidos, torna-se necessário que os educadores estejam atentos a essas modificações como uma forma de não se descaracterizar o que pretendemos ensinar aos educandos.

Nesse sentido, Santos (2001) adverte sobre a importância de nos questionarmos por que alguns objetos de conhecimento sofrem modificações e outros não, como também sabermos os valores e interesses sociais que podem estar envolvidos nessas alterações. É por isso que a versão escolar da leitura não deve se afastar de forma profunda da versão social não-escolar. Caso contrário, estamos contribuindo para a formação de sujeitos decifradores em vez de praticantes da leitura, leitores.

Face ao direcionamento unilateral que tende a convergir às práticas leitoras escolares, Nunes (2003) comenta, em pesquisa elaborada sobre o perfil do leitor brasileiro, que, na verdade, não existe o leitor que se almeja formar, este será moldado pela instituição escolar na medida em que ignora a capacidade do sujeito da aprendizagem de construir sentidos e significados diferentes daqueles estabelecidos pela escola.

Dessa maneira, ao compararmos o pensamento de alguns teóricos da leitura como Orlandi (2003); Lerner (2002); Freire (2006) e Silva (2005), verificamos que o leitor que

desejamos formar, independentemente do contexto escolar ou não, é sempre um leitor que converge para atos de transformação, construção e desconstrução de sentidos. Algo que a escola deveria trabalhar com o educando desde os primeiros anos nos bancos escolares e não somente, e quem sabe, porventura em anos escolares posteriores.

Nesse sentido, como explicar então o fato de a escola trabalhar as práticas leitoras com os alunos de forma tão diferente, já que esses alunos terão que usá-la mais tarde fora do contexto escolar?

Isso implica reconhecermos aqui e reiterarmos, mais uma vez, que a orientação didática das práticas leitoras está comprometida quanto ao seu direcionamento e totalmente distante da imagem do leitor que anseamos e lutamos para formar no contexto escolar. É esse leitor que de fato almejamos formar, o leitor à imagem de nossos pensamentos, cujo retrato Lerner, (2002, p. 17-18) descreve como:

O necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando resposta para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é objeto de suas compreensões, buscando argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para debater outra que consideram perigosa ou injusta, desejando conhecer outros modos de vida, identificar-se com outros autores e personagens ou se diferenciar deles, viver outras aventuras, inteirar-se de outras histórias, descobrir outras formas de utilizar a linguagem para criar novos sentidos.

Temos que estar preparados para a luta. E, nessa luta, é necessário e fundamental preservarmos, na escola, o sentido que as práticas leitoras têm como práticas sociais, apesar do direcionamento unilateral da leitura no espaço escolar que inviabiliza a realização da versão social do ato de ler. Do contrário, estamos a caminho da formação de decifradores e ledores da cultura escrita.

Nessa luta para a preservação do sentido social das práticas leitoras no âmbito escolar, deparamos com múltiplos desafios inseridos no cotidiano escolar do aluno pelos diversos conceitos que o ato de ler adquire nesse espaço. Conceitos esses que acabam por distorcer, fragmentar e eliminar o sentido do processo leitor para o educando.

Destarte, uma das inquietações que permeiam o dia-a-dia escolar e que se constituiu na queixa mais trivial ouvida entre os professores no âmbito escolar é o porquê de o aluno não gostar de ler. Essa inquietação, lamentavelmente, estende-se por todos os níveis de escolaridade, conforme acentua Flores (1988, p. 5). Nesse contexto, a leitura cada vez mais se afasta do cotidiano escolar do aluno brasileiro. Diante dessa realidade tão nefasta à formação de leitores, questionamos: quais os fatores que têm contribuído para a promoção dessa realidade?

É óbvio que aspectos macroestruturais influenciam essa realidade, como é o caso da responsabilidade do Estado no que concerne ao estabelecimento das condições de infraestrutura da escola à promoção de leitura. Por outro lado, convém ressaltarmos que há fatores intrínsecos da prática escolar que sustentam, legitimam e perpetuam uma prática leitora que, em vez de aproximar o aluno e a aluna da leitura, faz é distanciá-los cada vez mais das verdadeiras práticas leitoras. Nesse sentido, configuramos, abaixo, alguns discursos sobre leitura, presentes na ação pedagógica dos sujeitos considerados os mediadores do processo leitor na escola.

4.1 Alguns discursos sobre leitura

Entre os mecanismos escolares que empobrecem a leitura, estão os múltiplos discursos que ainda permeiam o pensamento docente e, conseqüentemente, as práticas leitoras. Não é sem razão o argumento de Silva (2003, p. 40) quando adverte:

A maneira pela qual o professor concebe o processo de leitura orienta todas as suas ações de ensino em sala de aula. Por exemplo, se o professor carrega consigo a idéia de que leitura é traduzir a escrita em fala, ele vai planejar e executar atividades com ênfase quase que exclusiva na leitura em voz alta pelos seus alunos.

Nesse sentido, estudos feitos por Kleiman (2001), decorrentes de experiências vivenciadas nas oficinas de leitura nos anos de 1990, 1991 e 1992, no Estado de São Paulo, destacam a concepção de leitura enquanto descodificação. Segundo a autora, essa concepção de leitura elimina a ação reflexiva sobre as palavras, pois o aluno precisa apenas procurar trechos idênticos no texto com as palavras contidas nas perguntas. Como exemplo dessa concepção de leitura, Kleiman (2001, p. 21) destaca:

Um outro exemplo, retirado de um livro de 3ª série, mostra como é mecânica essa prática dispensando qualquer engajamento intelectual. Na seção chamada de entendimento do texto, o aluno deve completar a seqüência. As cidades do litoral paranaense são ... e, com ruas e o povo é ... e ... Após a leitura de um texto que começa da seguinte maneira: No litoral do Paraná, as cidades são acolhedoras e silenciosas, com suas ruas coloniais muito antigas e o povo é pacato e tranqüilo.

Semelhante enfoque é dado por Solé (1998) quando assinala que o tratamento concedido à leitura escolar se circunscreve, muitas vezes, ao domínio das habilidades de decodificação. Prossegue a autora acrescentando que, nesse caso, a literatura existente revela que as intervenções para promover estratégias de compreensão leitora, estabelecer inferências, autoquestionar, esclarecer dúvidas, ativar o conhecimento prévio do leitor são muito poucos freqüentes.

A leitura, nesse enfoque, dispensa etapas importantes do processo leitor, tais como reflexão, compreensão e interpretação que suscitam a geração de novos significados e que são imprescindíveis a toda atividade que envolve o processo de compreensão leitora.

Frente a essas observações é que a leitura escolar não pode circunscrever-se a esse enfoque reducionista, a decifração dos signos lingüísticos. Entendemos que a decifração constitui-se um elemento importante que integra o processo leitor, mas insistimos em reiterar que não é o único envolvido nesse processo. Daí a necessidade de transcendermos a essa decifração e dar um sentido aos signos. É fundamentado nessa percepção que Chartier (1999) adverte que o ato de ler é uma atividade que exige apropriação, invenção e produção de significados. Portanto, essa atividade tão equivocada quanto ao seu significado e, por isso, negligenciada pelos estudantes, não quer dizer repetição, tradução, memorização, tampouco cópias de idéias transmitidas pelos textos.

Diante de tal contexto, é oportuno lembrarmos Goulemot (1996) que, concordando com Chartier (1999), afirma que, independentemente do tipo de leitura, seja popular ou erudita, a leitura é sempre produção de sentido. É permitir uma emergência daquilo que está nas entrelinhas, oculto no texto. Comenta, ainda, o autor da necessidade da prática leitora inventiva, criadora, para que não possamos anulá-la por meio da leitura parafrástica, sem nenhuma resistência no espírito do leitor.

Feitas essas considerações e voltando o nosso olhar para o contexto escolar, ao que tudo indica, a escola está legitimando uma pseudoleitura, visto que etapas imprescindíveis são eliminadas durante a orientação e realização das práticas leitoras escolares.

Uma outra prática escolar que se passa por leitura e evidenciada nos estudos de Kleiman (2001) é a leitura como avaliação. Nesse sentido, a autora afirma que a leitura mediante vários procedimentos, baseados no controle da aprendizagem, reduz o ato de ler a uma prática desmotivadora coadunada com o dever e a obrigação. Esses procedimentos, segundo a autora, materializam-se na cobrança de resumos, relatórios, preenchimentos de fichas, aferimento da capacidade de ler pela leitura em voz alta, bem como a leitura medida por meio da demarcação do número de páginas, a leitura quantitativa.

Em se tratando de tais procedimentos didáticos, percebemos um total desconhecimento do processo leitor. A explicação para esse fato reside na manifestação da presença da leitura em voz alta que exige, sobretudo, a correta oralização do texto, acentuando assim os elementos atinentes à retórica como, por exemplo, a entonação e a pronúncia. Elementos que, decerto, oferecem resistências à apreensão dos significados registrados pela

escrita, e, por outro lado, são desnecessários ao processo de desvelamento e construção de sentidos que o processo leitor exige.

Ora, como podemos apreender o significado de um texto para que possamos transformá-lo se a atenção do educando está centrada nos elementos da retórica?

Nesse aspecto Silva, L. (1984) acentua, baseada em experiências que, ao se ler em voz alta, objetivando uma ótima atuação, deixa-se de acompanhar a própria leitura, uma vez que, mecanicamente, se persegue a linearidade do texto. Ademais, comenta a autora que a expressividade também é comprometida, caso não haja, anteriormente, uma leitura silenciosa do texto.

Nessa mesma perspectiva, Kleiman (2001) afirma que as abordagens de leitura em que predominam a leitura em voz alta sem a prévia presença da leitura silenciosa, que sobrevalorizam a forma em detrimento do significado, em verdade podem contribuir para que não ocorra o desenvolvimento de estratégias no processamento do texto.

E, por sua vez, Lerner (2002, p. 77) conclui: “O predomínio da leitura em voz alta deriva indubitavelmente de uma concepção de aprendizagem que põe em primeiro plano as manifestações externas da atividade intelectual, deixando de lado os processos subjacentes que as tornam possíveis”.

A este respeito, é importante destacarmos, outrossim, algumas idéias de Bamberger (1986, p. 25) quando discute sobre a leitura oral e silenciosa em sala de aula:

Em muitos países a leitura dentro da sala de aula é, em geral, feita oralmente. Os alunos são assim inconscientemente treinados a lerem palavra por palavra, em lugar de aprenderem unidades de pensamento. Dessa maneira, a leitura oral quase sempre tem como conseqüência a regressão, e podem aparecer defeitos de leitura, que podem durar o resto da vida. Como na vida adulta a leitura silenciosa vai predominar, isso também deveria ocorrer na sala de aula.

E, de acordo com Colomer; Camps (1991 apud SOLÉ, 1998, p. 93), a leitura em voz alta deveria sempre ter como propósito a comunicação de algo que está escrito aos demais que precisam do texto, mas não o têm. Caso contrário, relata que seria um absurdo escutar como outros o lêem.

Nesse sentido, Alliende; Condemarín (2005) afirmam que o leitor, ao efetuar a leitura oral, deve ter como objetivo mostrar que há apenas um exemplar do texto, mas que a todos interessam; compartilhar uma informação, um dado etc.

Comparando-se o pensamento de Colomer; Camps (1991) com o de Alliende; Condemarín (2005), com relação à prática de leitura em voz alta, há de fato uma concordância entre os autores aludidos que a leitura oralizada deva cumprir, essencialmente, a função comunicativa.

Nessa perspectiva, as autoras tentam dar um direcionamento, nada mais do que pertinente e sensato à prática da leitura oral quando se trata especificamente da compreensão leitora na escola. Ora, entendemos que se a leitura é direcionada para a compreensão do texto, é óbvio que o aluno leia o texto voltado para tal propósito e não para a necessidade de oralizá-lo bem, enfocando aspectos como clareza, fluência, rapidez, correção, pronúncia adequada e entonação exigida. Em troca, se a ênfase sobre a leitura em voz alta incidir sobre avaliação ao invés da sua função comunicativa, tal prática leitora poderá se transformar em uma atividade tediosa para os alunos e alunas, visto que, geralmente, o acontecer da leitura em voz alta se associa a um grupo de alunos lendo o mesmo texto, alunos dando continuidade à leitura a partir do parágrafo, oração ou palavra que os demais se deteram. Ou ainda, quando o aluno inibe-se diante dos demais, ao manifestar em sala de aula suas dificuldades de oralizar corretamente o texto.

Nesses termos, há que considerarmos que a respeito da leitura silenciosa ser considerada como um grande salto qualitativo, já que faz da leitura uma experiência intelectual e interna, a sua presença, conforme observa Solé (1998), está muito distante do que costuma acontecer na escola, mesmo sendo a leitura silenciosa a prática mais habitual na leitura cotidiana.

No cômputo geral, ao longo de todas essas idéias, entendemos que o ritual da leitura oral compromete não só o processo leitor, mas também a expressividade. É um ritual escolar, que, por mais que justifiquemos como uma necessidade de controle da aprendizagem a fim de externar a leitura que o aluno faz do texto, decerto, em momento algum dessa oralidade, o controle da aprendizagem garante a leitura enquanto produção de sentidos. Em verdade, é um procedimento que não exerce nenhuma função sobre a apreensão do discurso escrito e que o aluno operacionaliza sem o menor engajamento cognitivo, ocasionando efetivamente a descaracterização do sentido real da leitura. Não obstante, a despeito da funcionalidade das práticas leitoras em voz alta se restringirem ao espaço escolar e, mormente a fase da alfabetização, não se constitui motivo a extensão de tais práticas aos outros níveis de ensino, pois, certamente, comprometeria a leitura e o leitor.

Nesse sentido, é que insistimos em afirmar que é por meio da desmistificação, questionamento e ruptura de práticas leitoras arraigadas e bastante difundidas no espaço escolar que a leitura deixará de ser uma prática sem sentido e enfadonha para alguns e, com certeza, poderá transformar-se naquilo que sempre deveria ser, um desafio estimulante.

Quanto à compreensão errônea do ato de ler enquanto leitura via demarcação do maior número possível de páginas a serem lidas ou leitura quantitativa, outrossim, convém lembrarmos Freire (2006, p. 17) quando afirma que:

Em minha andarilha pelo mundo não foram poucas às vezes em que jovens estudantes me falaram de sua luta às voltas com extensas bibliografias a serem muito mais ‘devoradas’ do que realmente lidas ou estudadas. Verdadeiras lições de leitura no sentido mais tradicional desta expressão, a que se achavam submetidas em nome de sua formação científica e de que deviam prestar contas através do famoso controle de leitura. Em algumas vezes cheguei mesmo a ler, em relações bibliográficas, indicações em torno de que páginas deste ou daquele capítulo de tal ou qual livro deveriam ser lidas.

Esta afirmação chama atenção para o fato de que o ato de ler, baseado em quantidades de páginas a serem lidas, desprovido de um adentramento nos textos que possibilite análises, ponderações sobre a mensagem veiculada, está longe de se constituir uma leitura racional, reflexiva, como bem explicita Martins (2006), capaz de ampliar os horizontes, as possibilidades de leitura do discurso escrito e da realidade social do educando.

Retomando a pesquisa elaborada por Kleiman (2001), deparamos com a concepção autoritária de leitura que consiste em uma única forma de abordar e interpretar o texto. Isto é, a interpretação única estabelecida, de forma prévia, no livro didático. Nesse sentido, a apreensão do significado do texto escrito que conseqüentemente conduz à interpretação se faz totalmente desnecessária, haja vista que ao educando se apresenta de forma antecipada uma única interpretação por meio do livro didático que inibe qualquer gesto interpretativo do aluno. Por outro lado, favorece a reprodução do significado almejado pelo autor do livro didático ou pelo professor. É nessa “dinamização” da leitura escolar que se cerceia a constituição da memória discursiva do educando, induzindo-o a reproduzir a leitura parafrástica, em detrimento da leitura polissêmica.

Ainda a este respeito, a pesquisa realizada por Pfeiffer (2003, p. 95) sobre o leitor no contexto escolar concluiu que:

E o que fomos percebendo é que não é dado ao aluno espaço para que ele reflita sobre a leitura, todas as respostas vêm via fala do *professor* baseada no livro didático que assume as vestes do discurso científico da verdade unívoca; e *via livro didático* (com os grifos das respostas que o próprio texto traz). E nos poucos momentos em que os alunos se posicionam sob a forma de comentário, eles são ignorados pelo professor.

E, ainda, que:

Ressaltemos ainda o fato de que, nas atividades de interpretação, o livro fornece uma espécie de dica para desencadear a leitura correta dos textos segundo o próprio autor do livro. Estas dicas pressupõem um leitor incapaz e interdito – mesmo estando no ponto mais alto da escala hierárquica ginásial de interpretar. O aluno precisa ser colocado dentro da interpretação que o autor do livro didático expõe como única e verdadeira.

A este respeito, cabe, ainda, assinalarmos as indagações de Lerner (2002) ao questionar o porquê de a escola considerar uma única interpretação correta para o texto quando as experiências dos leitores mostram que as várias interpretações possíveis de um texto possibilitam o aparecimento de múltiplas discussões.

Diante do exposto, fica claro o cerceamento contra a liberdade de interpretação do educando pela forma como a mensagem escrita é apresentada no livro didático e também trabalhada pelo educador em sala de aula. É a autoridade do educador e do livro didático impondo o que é certo nas atividades leitoras de interpretação. Destarte, Lerner (2002), ao justificar esse cerceamento que, sobretudo, fragmenta, minimiza, nega e, finalmente, subverte a prática reflexiva do sujeito leitor, apresenta dois elementos responsáveis por tal situação. O primeiro, segundo a autora, é uma postura teórica baseada na teoria de aprendizagem de Piaget que defende que o significado se encontra presente no texto, fazendo, desta forma, desnecessária a interpretação realizada pelo leitor e por último a presença do contrato didático¹² que concede ao educador o direito de decidir sobre a validade da interpretação.

Como podemos notar, as observações de Pfeiffer (2003) e Lerner (2002) evidenciam circunstâncias que propiciam todo um contexto favorável a uma didática que não permite o desenvolvimento da leitura dentro de uma abordagem crítica e geradora de significados e cujo efeito, na formação do leitor, custará a sua própria existência de ser no mundo.

Sob esse olhar, e partindo da reflexão de que o diálogo e a intertextualidade são elementos inerentes da prática leitora, assim a escola, por meio da abordagem autoritária da leitura, contribui para subverter as memórias de leituras anteriores dos alunos, bem como a sua realidade cultural. É por esse motivo que Silva (2002) acentua que o educando, mais do que nunca, não se deve satisfazer com o entendimento das idéias do autor nem externá-las da mesma forma, exatamente como o autor concebeu. Relata o autor que é necessário que o educando reaja a essas idéias, informações, pela reflexão, análise, leitura de outros materiais, contrapondo-se, assim, à leitura parafrástica.

Em verdade, é necessário frisarmos, face aos enunciados apresentados aqui, que, pela especificidade constitutiva da natureza da leitura, ela se torna plural, múltipla, ambígua. Fato esse que implica reconhecermos que não há leitura de um único sentido absoluto, e sim recriação de sentidos. É sob essa lógica que Orlandi (2003), ao abordar as histórias de leitura,

¹² Conceito elaborado por *Guy Brosseau* para designar o conjunto de atribuições do professor e do aluno com relação ao saber que se manifestam nas interações entre o professor e o aluno sobre os conteúdos. Manifesta-se de forma implícita aos contratantes, porém evidencia-se quando é transgredido.

afirma que há leituras possíveis para um mesmo texto em determinadas épocas que não foram permitidas em outras e leituras que não são permitidas atualmente e que serão no porvir.

Com efeito, o que percebemos nessa reflexão é que o elemento que possibilita as histórias da leitura é a natureza plural do ato de ler que permite atribuímos múltiplos sentidos ao texto.

Por outro lado, Kleiman (2001, p. 27) corrobora essa natureza múltipla do ato de ler ao afirmar que:

Nenhuma atividade é considerada como dada, mesmo porque estas são tantas como são os textos e suas possíveis leituras, segundo os objetivos do ensino que deveriam imitar a situação real, em que as leituras podem ser tantas quantas as nossas intenções que percebemos no autor. (grifo nosso)

Pensando nesse caráter plural do ato de ler no âmbito escolar, comungamos com Orlandi (2003) quando afirma que não existe leitura prevista para um texto pelo fato de que o texto não se apresenta como algo fechado, estagnado. Prossegue mais adiante a autora ao afirmar que, com relação à escola, as leituras previstas que são colocadas para o texto, na verdade, escamoteiam que só existe uma leitura para o texto, como se o próprio texto a suscitasse.

Em face desse panorama de leituras previstas e possíveis do texto, é muito importante observarmos o fato de que as leituras previstas não se cristalizam a ponto de impedirem o desvelamento de novas leituras que possibilitarão novos olhares sobre o texto. Ainda nesse contexto, é importante frisarmos as reflexões realizadas por Silva (2005b, p. 70) sobre a compreensão e interpretação do discurso escrito quando afirma que, um documento escrito apresenta a capacidade de suscitar múltiplos significados ao se confrontar com diferentes leitores e diferentes leituras.

Diante dos enunciados apresentados, fica claro que a leitura de um texto suscita múltiplos sentidos. É nessa perspectiva que o educando pode alargar os seus horizontes culturais ao analisar, questionar, comparar, problematizar, interpretar os vários sentidos com que se apresenta a mensagem escrita. Destarte, torna-se inegável que, ao mantermos a verticalidade da interpretação única das práticas leitoras trabalhadas nos livros didáticos, desenvolvemos também a concepção bancária da educação que, conforme acentua Freire (2006a), os educandos se tornam recipientes para receberem os depósitos (conhecimentos, valores) dos educadores a fim de armazená-los e arquivá-los para, posteriormente, reproduzi-los.

Com efeito, é por esse motivo que o autor aludido nomeia o educando que se encontra inserido nesse tipo de educação escolar de “coleccionador” ou fichador dos depósitos

que recebem, porque a ele não é permitido manifestar nenhum gesto de interpretação que proporcione mudanças e criatividade nos depósitos recebidos.

Em sendo assim, convém ressaltarmos o pensamento elaborado por Freire (2006b, p. 90) quando discute a dialogicidade da educação. Diz o grande mestre: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Na verdade, tornou-se necessário evidenciarmos o caráter plural da leitura com o intuito precípua de esclarecermos que não se justifica a verticalidade no trabalho de interpretação de textos trabalhados nos livros didáticos até mesmo nos casos em que essa verticalidade se configura no meio escolar de forma não intencional.

Face a esse contexto e ampliando as considerações de Kleiman (2001) sobre leitura, Silva (2005c, p. 78) acentua algumas distorções que atingem a leitura escolarizada. Dentre essas distorções, menciona o autor a leitura, equivocadamente, confundida com aula, fazendo assim do ato de ler um substituto do professor. Neste caso, comenta o autor que os textos falam por si mesmos, não precisam ser questionados, pois substituem a figura do educador. Portanto, a leitura decorrente dessa visão de ótica subverte a curiosidade do leitor, aniquilando o seu potencial durante a sua trajetória acadêmica.

Ora, é assim que, lamentavelmente, a leitura perde o seu valor, o seu significado no cotidiano das nossas escolas por meio de visões totalmente distorcidas que, ao longo do tempo, se cristalizam, no espaço escolar, e acabam transformando o ato de ler em uma miscelânea de deturpações conceituais sobre o seu real significado.

Retomando as considerações de Silva (2005c, p. 78-79), uma outra distorção que sofre o ato de ler no âmbito escolar é a leitura como extração de sentido do discurso escrito. Sobre esse aspecto, vale enfatizarmos que essa distorção sacraliza o texto e vai ao encontro da leitura parafrástica, na medida em que evita as várias interpretações que o discurso escrito pode suscitar. Nesse sentido, induz o educando a buscar o sentido do texto ao invés de produzi-lo pela reflexão, criação e interpretação.

Por conseguinte, como consequência dessa atitude leitora escolar, tem-se a formação de um leitor passivo que não consegue construir o sentido do texto e acaba por se acomodar a esse tipo de situação. Ora, é importante observarmos que a produção de sentido é uma consequência direta de um trabalho interativo e dialógico de leitura que, decerto, envolve o repertório de conhecimentos e experiências do educando com as idéias referenciadas pelo autor do texto.

Não obstante, a despeito dessas múltiplas interpretações equivocadas que distorcem a verdadeira função e imagem do ato de ler na escola, não podemos deixar de

mencionar e refletir sobre a seqüência rotineira que direciona o ato de ler escolar. Dessa forma, é importante destacarmos aqui que tal seqüência é fruto de pesquisas que abordaram o ensino da leitura na sala de aula. Por exemplo, têm-se as pesquisas de Durkin (1979); Hodges (1980); Solé (1998) e outros mais.

Essa seqüência, conforme observa Solé (1998, p. 34), dá-se da seguinte forma:

Em geral, essa seqüência inclui a leitura em voz alta pelos alunos de um determinado texto – cada um deles lê um fragmento, enquanto os outros ‘acompanham’ em seu próprio livro; se o leitor cometer algum erro, este costuma a ser corrigido diretamente pelo professor ou, a pedido deste por outro aluno. Depois da leitura elaboram-se diversas perguntas relacionadas ao conteúdo do texto, formuladas pelo professor. A seguir, se preenche uma ficha de trabalho mais ou menos relacionada ao texto lido e que pode abranger aspectos de sintaxe morfológica, ortografia, vocabulário e eventualmente, a compreensão da leitura.

Face ao exposto, é importante destacarmos que este tratamento dado à leitura reflete as orientações didáticas encontradas nos livros didáticos. Um tratamento que circunscreve a leitura para a prática oralizada do discurso escrito seguida de respostas das perguntas elaboradas sobre o conteúdo do texto.

Com efeito, não observamos, nessa típica situação leitora escolar, a presença de atividades que levam o aluno à compreensão do texto. E sim atividades que levam à avaliação do que foi compreendido. Por outro lado, por não ser uma seqüência motivadora e estimulante, reúne todas as condições necessárias para transformar as práticas de leitura em uma atividade insignificante e, conseqüentemente, não funcional.

Sob este olhar, convém reiterarmos que a compreensão leitora é fruto do processo de construção de significados, e não decorrente da recitação do conteúdo do texto. Na verdade, não é que essa seqüência de perguntas seja totalmente ineficaz, mas se desejamos formar leitores não só para o contexto escolar mas também para a vida, é necessário que tenhamos, sobretudo, uma visão bastante ampla da leitura que, decerto, vai possibilitar uma diversificação de seus propósitos nas atividades realizadas.

Retomando as observações de Kleiman (2001) e as de Silva (2005) sobre as diversas interpretações errôneas que a leitura adquire no âmbito escolar, tal fato nos faz refletirmos sobre o quanto se torna difícil a viabilização da leitura crítica, reflexiva, criativa e produtora de novos significados no espaço escolar. O fato é que estamos diante de um conjunto de concepções equivocadas sobre o ato de ler e que, por mais que estejam legitimadas pela tradição escolar, estão totalmente distantes sobre o que entendemos por leitura.

Nesse sentido, é oportuno lembrarmos a visão de Solé (2003) sobre leitura e que compartilhamos, outrossim, de tal reflexão. Segundo a autora citada, leitura é algo além da identificação dos sinais lingüísticos, é, sobretudo, uma atividade cognitiva, ativa, complexa que envolve a construção de significados a serem desvelados e transformados, bem como as experiências e os conhecimentos prévios do leitor.

Daí que, se quisermos operar alguma transformação frente a essas distorções, retrocessos e alienações que a leitura escolarizada absorve em sala de aula, temos de iniciar pela aprendizagem da leitura crítica no espaço escolar. Leitura essa que envolve a racionalidade, reflexão, interpretação, possibilitando dessa forma a construção de um outro texto, o texto do próprio leitor. A este respeito, vale lembramos Alliende; Condemarín (2005, p. 14) quando afirmam: “À medida que vai lendo, o estudante vai antecipando os conteúdos, forjando suas próprias hipóteses, confirmando-as ou descartando-as; também raciocina, critica, infere, estabelece relações, tira suas próprias conclusões”.

Não obstante, ao lado dessa valiosa ferramenta de resistência que é a leitura reflexiva que se coloca contra todo e qualquer tipo de texto opressor e alienante no âmbito escolar, está a figura do professor e da professora que desempenha um papel muito relevante no processo leitor. Esse papel está, sobretudo, centrado em sua atitude de apoio e intervenção durante o processo de aprendizagem da leitura. Levando em consideração tal papel docente, as práticas leitoras, na escola, podem ser mais ou menos significativas, terem uma funcionalidade ou não para os educandos.

Assim, as atitudes e intervenções do professor ou da professora no processo leitor são imprescindíveis, já que são elas que fundamentam, orientam e conduzem os procedimentos adotados na promoção, dinamização e avaliação das práticas leitoras escolares. A este respeito, observa Gil (2003) que está nas mãos do educador o direcionamento da leitura, cabendo a este centrar tal atividade unicamente nas habilidades de decodificação ou estimular outras estratégias para a compreensão leitora.

Tal advertência de Gil (2003) é também fortalecida por Silva (2003) ao afirmar que o professor ou a professora pode possuir uma teoria avançada sobre leitura e apresentar outra totalmente diferente em sala de aula, ou seja, agindo de forma autoritária e conservadora em sala de aula. Nesse caso, o autor acrescenta que podem surgir comportamentos ou atitudes por parte do professor em sala de aula, tais como: abordar o texto como *verdade única*, ignorando o questionamento, a construção dos significados e, conseqüentemente, fazendo os educandos absorverem o sentido elaborado pelo autor do texto.

Daí, observarmos a necessidade de uma reflexão, na escola, sobre o que significa aprender a ler tanto para o corpo docente e discente, visto que a educação dos futuros leitores depende, sobretudo, do conhecimento do professor sobre este valioso instrumento de conhecimento que é a leitura. Nesse sentido, é interessante notar o que diz Solé (1998, p. 33) a este respeito:

Considero que o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la.

Caso não se repense, questione a leitura no âmbito escolar, estamos corroborando o advento do fenômeno do analfabetismo funcional¹³ ou neo-analfabetismo, iletrismo etc., que colocou a França, na década de 80, em estado de alerta.

Nesse sentido, é significativo lembrar Castro (2006, p. 23) quando aborda sobre a reação da sociedade alemã sobre os resultados do Pisa naquele país:

Em 2000, desabou na Alemanha uma notícia aterradora. O país estava em 25º lugar no Pisa, um teste que mede a capacidade de leitura e o aprendizado de matemática e ciências, entre jovens de 15 anos, em cerca de quarenta países. Educadores, pais e autoridades oscilaram entre traumatizados e enfurecidos. Até hoje, o clima está tumultuado, com comissões e uma enxurrada de novas leis.

Na verdade, a colocação da Alemanha na vigésima quinta posição equivale dizermos que os estudantes alemães alcançaram uma média de 484 pontos, (ver Anexo A), atingindo dessa forma o nível dois. Ou seja, eles foram capazes de identificar informações que podiam ser deduzidas a partir do texto. Semelhante situação não aconteceu com os estudantes brasileiros que atingiram uma média de 396 pontos, alcançando assim o nível um.¹⁴

Dentro de uma perspectiva analítica, se na Alemanha houve uma intensa reação dos pais, educadores e das autoridades em consequência da vigésima quinta posição em compreensão leitora, no Brasil, cuja posição foi bastante inferior, a última do ranking internacional, ainda assim a sociedade brasileira não reagiu de acordo com a gravidade da posição atingida.

O fato é que, diante de todo esse contexto e em particular do contexto brasileiro, entendemos que os educadores, diretores e autoridades municipais e estaduais necessitam dar explicações à sociedade como um todo porque os nossos alunos e alunas não conseguem realizar o ato de ler apesar de alguns anos de escolaridade básica. Por outro lado, é óbvio que não podemos negar a existência de ações empreendidas pela sociedade civil no sentido de

¹³ O conceito de analfabetismo funcional foi adotado pela Unesco em 1978 e designa o precário domínio das competências de leitura e escrita que dificulta a inserção do educando no mundo social e no mundo do trabalho.

¹⁴ Cf., p. 85.

operacionalizar transformações nessa dramática situação leitora. Desse modo, é inegável que tal situação ainda insiste em ser um fator constante nas avaliações escolares, desafiando os educadores na busca da qualidade da educação.

Nesse aspecto, Viñao (1995 apud SOLÉ, 2003, p. 32), ao discorrer sobre as características do analfabetismo funcional, dá-nos uma significativa contribuição para a compreensão desse fenômeno quando aponta o uso limitado e precário da leitura e da escrita, dificuldade ou aversão de se relacionar com o discurso escrito, bem como a ausência de habilidades para fazer uso da leitura e da escrita.

Ora, face a tais características apontadas por Viñao (1995), sabemos que todas, decerto, refletem as atitudes leitoras dos estudantes diante dos textos para a apreensão dos resultados do Pisa, Saeb e Prova Brasil, bem como os resultados das pesquisas acadêmicas realizadas nas nossas escolas. Nesse sentido, concordamos com Soares (2004) ao explicar que vários podem ser os fatores que justificam e corroboram esse fracasso escolar na área leitora, entre os quais a referida autora cita a alfabetização.

Exatamente neste ponto, sabemos que a alfabetização se constitui no primeiro passo para a formação do leitor no espaço escolar. No entanto, não pretendemos aqui colocar em suspenso o papel da alfabetização, letramento ou a formação que recebem os professores e outros profissionais que dão suporte ao ensino com relação à leitura. Na verdade, esses fatores são apenas alguns possíveis elementos que podem ou não contribuir para a compreensão dessa situação que revela a incapacidade leitora de nossos alunos na educação básica obrigatória.

Entretanto, em meio a toda essa situação que envolve a leitura escolar, é preciso reconhecermos que um eficiente programa de alfabetização e letramento, em consonância com as exigências que surgem no mundo contemporâneo, irão refletir em toda a educação básica, melhorando os indicadores de aprendizagem do ensino fundamental e médio. Todavia, para que esse eficiente programa de alfabetização e outros similares possam produzir resultados satisfatórios no contexto escolar, é óbvio que precisamos de profissionais qualificados mas, sobretudo, comprometidos com o processo ensino-aprendizagem.

5 A PRÁTICA DO PROCESSO LEITOR ESCOLAR DO CORPO DISCENTE E DOCENTE DA 8ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL: algumas reflexões

Apresentamos, com este capítulo, a discussão e análise dos dados obtidos nesta pesquisa por meio dos instrumentos de coleta de dados trabalhados neste estudo: da entrevista realizada com alunos e alunas, professores e professoras, do questionário aplicado com os mesmos sujeitos envolvidos nessa investigação e, por último, da observação não-participante realizada nas aulas de língua portuguesa.

Visando configurar a análise dos resultados da pesquisa de forma ainda mais compreensível, decidimos seguir a ordem com que as questões foram solicitadas nos instrumentos de pesquisa aludidos acima. Nesse contexto, optamos por registrar os depoimentos que se reiteravam nas diversas falas dos sujeitos como uma forma de mantermos e expressarmos uma visão ampla de todos os depoimentos concedidos a esta pesquisa.

Antes de adentrarmos no conjunto significativo de depoimentos dos sujeitos, é importante frisarmos que não ressaltamos somente as ocorrências predominantes sobre os depoimentos concedidos, mas também aquelas que, embora não se destacam em função de uma inexpressiva quantidade de informantes, por outro lado, são enunciados que refletem de qualquer modo a maneira de pensar da população pesquisada sobre leitura. Ademais, são construções que foram engendradas e assimiladas e que, portanto, integram o ideário escolar discente sobre leitura.

- **Entendimento sobre leitura dos alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental**

A leitura é uma atividade fundamental no processo de escolarização das pessoas. É pelo ato de ler que o educando entra em contato com o patrimônio histórico e cultural registrado pela escrita. Dessa forma, a leitura, como uma via de acesso a esse patrimônio, pode fornecer ao aluno as condições para alcançar os objetivos do ensino, podendo estar relacionada ao sucesso escolar ou não do aluno. Destarte, uma questão precípua para o ensino na escola é a forma como o aluno ou a aluna concebe a leitura, visto que a forma como esta é pensada norteia a prática leitora escolar discente. Por esta razão, esta questão foi inserida na pesquisa, no intuito de averiguar os conceitos que o ato de ler adquire no âmbito escolar.

Constatamos, nos exemplos da Tabela 1, o evidente entendimento sobre leitura associado ao normativismo gramatical, bem como compreensão e interpretação do texto.

Interessante também frisarmos que as respostas em A1-A10 (ver Tabela 1) refletem o direcionamento do entendimento da leitura para a aprendizagem das regras da língua portuguesa, o que nos leva a refletir que, para estes informantes, a leitura está associada às regras gramaticais e, por outro lado, uma atribuição apenas das aulas de língua portuguesa.

Em verdade, a leitura para esses sujeitos escolares está cada vez mais distante de uma leitura que possibilite a reflexão, o questionamento, a construção e a transformação dos significados do discurso escrito. Por conseguinte, estas afirmações assinalam o direcionamento que as aulas de leitura tendem a seguir no ensino da língua portuguesa. Nesse sentido, uma outra resposta que nos chamou atenção foi a de A5 para quem leitura é palavra desconhecida. Esta assertiva externa que, para este aluno ou aluna, a leitura se transforma em aumento de vocabulário mediante o conhecimento de palavras desconhecidas, em vez de ser uma questão de construção de significado. Tal assertiva é apenas uma das conseqüências da função exercida pela leitura nas aulas de língua portuguesa.

Comentando a este respeito, Silva (2005a, p. 74) externa a sua angústia ao assinalar o triste quadro que ocupa a leitura no ensino de língua portuguesa: a de servir como pretexto para exercícios de regras gramaticais e redação.

É nesse encaminhamento da leitura, permeado por normas gramaticais, aumento de vocabulário, motivação para redação que, aos poucos, o ato de ler, visto por esse prisma, se torna um modelo a ser seguido nessa disciplina. Por conseguinte, é assim que as atividades leitoras perdem o seu verdadeiro sentido na prática escolar.

Verificamos, ainda, que os depoimentos em A11-A24 (ver Tabela 1) relacionam o entendimento sobre leitura à compreensão do texto. Nesse sentido, Solé (1998) afirma que a leitura é um processo constituído de previsões que levam à compreensão do texto.

É óbvio que a leitura, independentemente do tipo, cria a compreensão, sendo assim impossível falarmos de leitura sem associá-la à apreensão do que foi lido. Dessa forma, a compreensão leitora é constatada pelo desvelamento do significado do documento escrito.

No entanto, ressaltamos que as respostas dos sujeitos em A11-A24 evidenciam a leitura como compreensão do significado previsto pelo texto. Uma compreensão que se restringe ao entendimento do discurso escrito, cabendo-lhes apenas recolher a significação que o texto encerra ao invés de produzir, limitando-os assim no horizonte da mensagem do autor, sem nenhuma perspectiva de transformação desses significados. Constatamos essa que realizamos durante as observações feitas em sala de aula para esta pesquisa. Dessa forma, a leitura assume o sinônimo de recepção passiva da informação que vai ao encontro da leitura parafrástica.

A respeito dessa constatação, questionamos: quais são as possibilidades que a escola oferece a esses alunos e alunas para se tornarem leitores ativos, críticos e reflexivos quando a leitura, no diálogo educacional, se reduz ao entendimento do sentido desejado pelo autor?

Ao que tudo indica, as possibilidades necessárias de formarmos leitores reflexivos encontram-se ausentes do espaço escolar e as possibilidades reais ocupam cada vez mais espaço no âmbito escolar.

Interessante observarmos que, nas afirmações em A25-A30 (ver Tabela 1), cujo entendimento de leitura é atribuído à interpretação do texto, o que percebemos, ao longo das observações que realizamos para este estudo, é que, para esses sujeitos, a interpretação e a compreensão são sinônimos. Desse modo, a leitura como interpretação e compreensão é entender o significado que o discurso escrito encerra na sua mensagem.

Sobre esses depoimentos, vale aqui fazermos uma reflexão: se a leitura para esses informantes é interpretação da mensagem escrita, então os nossos informantes estão realizando uma leitura reprodutivista e conformista, visto que a interpretação inerente à atividade leitora está sobremodo distante daquilo que esses alunos e alunas concebem no seu dia-a-dia escolar sobre leitura.

Daí, porque Ricoeur (1978) explicita muito bem o ato de interpretar nas atividades leitoras quando afirma que esse ato consiste em desdobrar os níveis de significação encontrados na significação literal do texto.

Com efeito, o que o autor nos coloca é que, a partir da compreensão literal do texto, começamos a desdobrar os níveis de significação que proporcionam as múltiplas possibilidades de significação do documento. Essas diversas possibilidades de significação começam a surgir quando descontextualizamos e recontextualizamos o texto em uma nova situação. Portanto, a interpretação atinente à leitura se caracteriza, sobretudo, pela descontextualização e recontextualização.

Assim, apesar dos depoimentos emitidos pelos sujeitos em A25-A30 utilizarem o termo *interpretação*, ele está associado, equivocadamente, à compreensão dos sinais gráficos, e não às diversas possibilidades significativas permitidas pela leitura. Nessa perspectiva, comungamos com Pfeiffer (2003) e Silva (1997) quando explicitam sobre os procedimentos de leitura predominantes em sala de aula e a impossibilidade de o educando refletir sobre a leitura que realiza em sala de aula. Dessa maneira, deparamo-nos, assim, com um entendimento de leitura dicotomizado entre o normativismo gramatical e a leitura parafrástica,

elementos que não asseveram a esses educandos o ensino e a aprendizagem da leitura como um ato cognitivo.

Tabela 1 – Entendimento sobre leitura dos alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental

SUJEITOS	DEPOIMENTOS
A1	<i>É uma forma de aperfeiçoar a língua portuguesa.</i>
A2	<i>É um modo de aprender melhor o português.</i>
A3	<i>É o jeito de a pessoa entender mais o português.</i>
A4	<i>É uma forma de aprendizado da língua portuguesa.</i>
A5	<i>Leitura é palavra desconhecida.</i>
A6	<i>É uma forma de aprender melhor a ler.</i>
A7	<i>É entender melhor o português.</i>
A8	<i>É aprender certo o português.</i>
A9	<i>É saber falar melhor a nossa língua.</i>
A10	<i>É aprender o português.</i>
A11	<i>É compreender o texto.</i>
A12	<i>É compreender o texto, a mensagem que o texto tenta passar.</i>
A13	<i>É saber entender o texto.</i>
A14	<i>É uma forma de entender o texto.</i>
A15	<i>É entender a mensagem de um livro.</i>
A16	<i>É entender a mensagem do texto.</i>
A17	<i>Leitura é entendimento.</i>
A18	<i>É entendimento.</i>
A19	<i>É entender o que a gente leu sobre a leitura.</i>
A20	<i>É entender o texto.</i>
A21	<i>É entender o texto.</i>
A22	<i>É entender o que se está lendo.</i>
A23	<i>É entendimento e interpretação.</i>
A24	<i>É compreender o texto.</i>
A25	<i>É interpretação do texto.</i>
A26	<i>É saber interpretar o que o texto está dizendo.</i>
A27	<i>É saber interpretar o texto.</i>
A28	<i>É saber interpretar.</i>
A29	<i>É interpretação textual.</i>
A30	<i>É saber interpretar.</i>

Fonte: Entrevista realizada com os alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino

Sabemos que a leitura no Brasil tem sido alvo de várias discussões entre os estudiosos ou pesquisadores da área, a exemplo de Silva (1997); (2005); Lerner (2002); Solé (1998); (2003) Vidal (2005); Chartier (1998); (1999); (2001) entre tantos outros. Com efeito, a partir de 2001, ano em que assistimos à propalação dos resultados do Pisa, temos visto pela mídia televisa e impressa uma explosão de resultados desanimadores e reincidentes sobre as pesquisas na área da compreensão leitora. Entre tais resultados, a exemplo do Saeb dos anos

de 1999 a 2001, o Maranhão se destacou com os mais amargos e desmotivadores índices sobre compreensão leitora da região Nordeste. Destarte, conscientes dessa situação, questionamos os sujeitos entrevistados acerca da:

- **A existência ou não de aulas de leitura e como acontecem na prática escolar**

Observamos que para os entrevistados e entrevistadas, conforme demonstra a Tabela 2, as aulas de leitura adquirem uma adjetivação que oscila entre uma esfera positiva e outra que fica a desejar. Em outros termos, ao mesmo tempo em que essas aulas são vistas como boas, logo em seguida elas adquirem um sentido que reduz o seu lado positivo. Sob esse olhar, podemos visualizar algumas dessas oscilações nos seguintes depoimentos:

Sim. São boas, mas às vezes sem sentido. (A3)

Sim. São legais mas às vezes não. (A4)

Mais ou menos. Às vezes são boas. (A8)

Em verdade, essas oscilações são decorrentes de vários fatores existentes no contexto escolar que contribuem, de forma não positiva, para o cotidiano das práticas leitoras. Entre esses fatores, podemos mencionar uma prática leitora baseada exclusivamente nos textos dos livros didáticos. Ademais, pudemos perceber, mediante as observações que realizamos em sala de aula, uma ênfase apenas nos textos literários e nos aspectos estruturais da língua portuguesa. Tais constatações também se evidenciaram nos relatos de alguns dos sujeitos entrevistados quando assim se expressaram:

Sim. Na maioria das vezes, os textos são do livro didático. (A29)

Sim. Textos narrativos e poesias. (A26)

Textos, gramática e literatura. (A24).

Sim. São maravilhosas, a professora ensina muito como se ler bem. (A1)

Em face dessas exposições, observamos que os fatores que contribuem para que a prática leitora escolar seja vista pelos sujeitos sob uma perspectiva que subverte o sentido da leitura, que a torna cansativa, desinteressante, mas, por outro lado, completamente maravilhosa estão presentes nas histórias desses sujeitos como leitores na trajetória escolar. Nesse sentido, na busca de apreendermos melhor essa realidade leitora que oscila entre uma esfera positiva e outra reducionista, registramos, abaixo, algumas das experiências leitoras desses sujeitos, relatadas nos questionários cujas respostas satisfazem a nossa inquietação de apreendermos de forma mais precisa tal quadro leitor apresentado na Tabela 2.

Foram boas, aprendi a ler mais rápido as palavras complicadíssimas. (S2) (grifo nosso).

Sim, foram boas, porque aprendi a me expressar melhor, a ler melhor. (S4) (grifo nosso).

Foram boas, eu aprendi bastante coisa e a praticar mais leituras, antes eu não dava pausa nos pontos. Eu aprendi muito. (S6) (grifo nosso).

Boas. Porque na escola eu posso ler em voz alta e treinar a minha leitura e mostrar como leio. Se eu errar, a professora me corrige e me ensina como ler direito. (S8) (grifo nosso).

Boas quando a professora passa alguma coisa para fazer leitura. Eu pego o texto que ela passa, eu fico lendo o texto e faço um resumo sobre a leitura. (S11) (grifo nosso).

Foram boas porque a professora nos corrige quando estamos engolindo uma vírgula, um ponto ou gaguejando. (S9) (grifo nosso).

Sim, foram boas porque à medida que se lê se aprende mais. Nossa classe costuma fazer muitas leituras em voz alta e para ler em voz alta tem que ter postura. (S7) (grifo nosso).

Mais ou menos porque eu vejo todos me olhando, eu fico nervosa e começo a gaguejar. (S12) (grifo nosso).

Não, porque eu não gosto de ler para ninguém ouvir porque eu não gosto que ninguém mais zoe de mim. (S15) (grifo nosso).

Eu não achei muito boa. No começo li muito ruim e eu tinha muita vergonha de ler na frente de todo mundo, depois eu fui lendo em casa todos os dias até eu aprender mais e eu fui acabando com a vergonha de ler, mas eu até aprendi muitas coisas na leitura, como falar corretamente. (S13) (grifo nosso).

Considerando os depoimentos acima, podemos perceber que a história de leitura desses alunos e alunas, como leitores no contexto escolar, são feitas em voz alta com o objetivo de o educando atingir um bom desempenho na oralização do discurso escrito, atendendo, assim, às exigências estruturais da língua materna. De fato, são essas exigências que fazem com que os alunos e alunas manifestem um parecer positivo sobre as aulas de leitura, conforme demonstra a Tabela 2. Por outro lado, nessa mesma Tabela, essas mesmas aulas de leitura são vistas pelos alunos e alunas sob um enfoque não positivo, já que a oralização do discurso escrito, conforme mostram os depoimentos sobre as experiências leitoras, expõe para o público as possíveis dificuldades leitoras desses sujeitos.

Eis aqui o porquê das aulas de leitura manifestarem uma oscilação positiva e reducionista nas opiniões do corpo discente. Com relação à oscilação positiva da leitura, vale ressaltarmos que o resultado desse olhar positivo acaba transformando-se em um olhar negativo sobre a leitura com sérias conseqüências na trajetória escolar do aluno e na inserção desse educando no mundo social e do trabalho. Nesse aspecto, por que não lembrar as advertências de Bamberger; Silva, L.; Kleiman; Allende; Condemarín¹⁵ sobre a prática da oralização do discurso escrito?

Se os nossos alunos e alunas continuarem realizando as práticas leitoras preocupados apenas com um bom desempenho no discurso oralizado, podemos imaginar as diversas dificuldades que esses educandos encontrarão nas suas vidas.

Ademais, é significativo notarmos que, nos enunciados apresentados pelos sujeitos escolares sobre as suas experiências leitoras, não detectamos nenhuma forma de alusão sobre alguns dos elementos que integram o processo leitor, tais como, a compreensão, interpretação e outros. Ora, a ausência desses elementos é perfeitamente compreensível na medida em que a prática do discurso, oralizado em sala de aula não se direciona para a função de comunicação desse discurso e sim para a avaliação leitora sob o enfoque da retórica.

Na verdade, comparando esse contexto leitor com a visão de *José Lins do Rego* sobre as lembranças de suas aulas de leitura,¹⁶ percebemos que, em ambos os contextos, permanecem os olhares negativos do educando sobre as práticas leitoras, com apenas uma diferença: a violência física presente nas aulas de leitura de *José Lins do Rego* cede lugar à violência psicológica que tortura o aluno no momento da oralização do texto em sala de aula. Não obstante, o contexto em que o nosso educando está inserido não é demasiado diferente, já que, em ambos, há a presença da violência, seja de forma explícita ou implícita.

Portanto, a compreensão, a interpretação, a construção e a transformação de significados que envolvem o processo leitor, na perspectiva reflexiva, transformam-se em elementos totalmente ausentes nas práticas leitoras dos sujeitos investigados e, por conseguinte, não trabalhados nas experiências leitoras desses sujeitos.

Tabela 2 – As opiniões dos alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental sobre as aulas de leitura na disciplina Língua Portuguesa

SUJEITOS	DEPOIMENTOS
A1	<i>Sim. São maravilhosas, a professora ensina muito como se ler bem.</i>
A2	<i>Sim. São legais quando é uma leitura interessante.</i>
A3	<i>Sim. São boas, mas às vezes sem sentido.</i>

¹⁵ Cf., p. 95.

¹⁶ Cf., p. 73.

A4	<i>Sim. São legais mas às vezes não.</i>
A5	<i>Às vezes são legais, mas às vezes muito cansativa.</i>
A6	<i>Sim. São boas, mas tem vezes que não são.</i>
A7	<i>Sim. São boas porque se aprende a ler bem.</i>
A8	<i>Mais ou menos. Às vezes são boas.</i>
A9	<i>Mais ou menos. Tem vezes que são interessantes.</i>
A10	<i>Mais ou menos.</i>
A11	<i>Mais ou menos.</i>
A12	<i>Mais ou menos.</i>
A13	<i>Mais ou menos.</i>
A14	<i>Mais ou menos.</i>
A15	<i>Mais ou menos.</i>
A16	<i>Mais ou menos.</i>
A17	<i>Mais ou menos.</i>
A18	<i>Mais ou menos.</i>
A19	<i>Mais ou menos.</i>
A20	<i>Mais ou menos.</i>
A21	<i>Mais ou menos.</i>
A22	<i>Mais ou menos.</i>
A23	<i>É um saco ter que ler para todos da sala.</i>
A24	<i>Sim. Textos, gramática e literatura.</i>
A25	<i>Sim. Gramática e literatura.</i>
A26	<i>Sim. Textos narrativos e poesias.</i>
A27	<i>Sim. São feitas com poemas, às vezes uns alunos trazem para a sala de aula e compartilham com outros alunos.</i>
A28	<i>Sim. Poesias que os alunos declamam lá na frente.</i>
A29	<i>Sim. Na maioria das vezes, os textos são do livro didático.</i>
A30	<i>Sim. Poesias, contos, histórias etc.</i>

Fonte: Entrevista realizada com os alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino.

Atualmente, não há dúvida de que a leitura suplanta a identificação dos sinais gráficos, visto que é uma atividade cognitiva que envolve a construção de significados sobre o texto e que para tanto coloca em ação os conhecimentos prévios do leitor e sua experiência de vida.

Não obstante, os comentários de Solé (1998) nos adverte que o tratamento concedido à leitura, na escola, não é tão amplo como deveria ser. E, acrescenta a autora que, na maioria das vezes, circunscreve às habilidades de decodificação. Nesse mesmo enfoque, Lerner (2002), por sua vez diz que a leitura como objeto de conhecimento, ao ingressar na escola, transforma-se em objeto de ensino. Por isso relata a autora que não é natural que a leitura, no contexto escolar, tenha o mesmo sentido que apresenta fora desse contexto.

Por esta razão, pareceu-nos coerente tentar conhecer, de perto, a leitura escolar, ao investigarmos as formas de leitura praticada nas aulas de língua portuguesa. Destarte, indagamos aos sujeitos sobre:

- **Como é realizada a leitura nas aulas de língua portuguesa**

Analisando as vozes aqui presentes (ver Tabela 3), detectamos que as práticas leitoras, além de estarem comprometidas quanto ao direcionamento dado em sala de aula, limitam-se na fluência, rapidez, entonação e correção das palavras quanto à prática da leitura em voz alta. Ora, temos aí uma prática leitora fundamentada essencialmente nos elementos que integram a retórica do discurso escrito e que podemos evidenciar no depoimento a seguir:

É feita com atenção, com explicação, como forma bonita de falar, de entender e de se expressar. (A16)

Como forma bonita de se falar, como mostra o depoimento de A16, mas que, na verdade, pode passar para o aluno ou aluna que o essencial da leitura é respeitar todas essas exigências da retórica que são cobradas em sala de aula e, por outro lado, suscitar a idéia que leitura é dizer em voz alta o que está no texto. Nesse caso, a leitura tem como objetivo a construção de significados do discurso escrito, reproduz passivamente o que está registrado no documento escrito.

Refletindo sobre tal situação, sabemos que a prática da leitura em voz alta inicia-se na fase da alfabetização quando se exige do aluno o reconhecimento do código escrito e a aprendizagem mecânica da leitura: da esquerda para a direita, de cima para baixo, organização das palavras em sentenças, parágrafos, linha por linha e outros. No entanto, convém frisarmos que todos esses procedimentos, apesar de serem importantes e necessários para a realização do processo leitor, não são suficientes para explicar a leitura, já que tal atividade transcende essa aprendizagem mecânica.

A nosso ver, da fase da alfabetização até a última série do ensino fundamental vão sendo colocadas outras exigências, com o passar dos anos escolares, para um desempenho cada vez melhor do aluno. Nesse sentido, os depoimentos expressos nos levam a refletir que a escola ainda trabalha as habilidades adquiridas na fase da alfabetização, aperfeiçoando-as cada vez mais. Por outro lado, percebemos, em alguns dos relatos, a presença de uma prática leitora oral fragmentada em parágrafos em que todos os alunos e todas as alunas possuíam o mesmo livro, portanto a mesma leitura de um livro só: uma única leitura. Leitura essa que para alguns dos sujeitos investigados não é totalmente bem recebida em sala de aula. A título de ilustração, tem-se o seguinte depoimento:

A leitura é feita organizadamente. A professora indica os alunos para lerem, mas alguns não gostam muito de fazer essa leitura em classe. (A19)

Retomando o relato acima, indagamo-nos: por que será que alguns alunos e alunas não gostam de realizar tal prática leitora, se, por outro lado, é a maneira de ler mais enfatizada em sala de aula?

As diversas respostas a essa questão partem de um conjunto de depoimentos desses mesmos sujeitos quando abordados a relatarem suas opiniões via questionário. Destarte, a partir de alguns argumentos utilizados por essa população escolar para justificar o fato de *não gostarem* de realizar a prática leitora que têm na escola, é que desejamos, aqui, registrar algumas reflexões. Sendo assim, seguem alguns desses depoimentos:

Porque às vezes a gente erra alguma coisa no texto e a classe sempre tem aquelas vaias e ficam rindo da pessoa e os colegas ficam mangando de nós. Por isso, eu não gosto de ler em voz alta. (S4)

Porque muitas vezes dá um nervoso e começamos a pensar se estamos lendo bem. (S2)

Porque eu fico nervosa e sem graça. (S8)

Porque tenho vergonha e medo de falar algo errado. (S7)

Porque fico me tremendo, com vergonha. Todo mundo fica me olhando. (S11)

Porque eu tenho medo de errar e gaguejar. (S6)

Dessa forma, temos a existência de uma prática leitora oral que suscita constrangimento, medo, nervosismo e vergonha e que fazem com que os educandos se sintam incompetentes para alcançarem um “aproveitamento em leitura” que, ao que tudo indica, encerra-se na velocidade, fluência, entonação e pronúncia correta. Com efeito, tais sentimentos negativos produzidos na prática do discurso oralizado são um dos fatores, no contexto escolar, responsáveis pelas aulas de leitura adquirirem uma visão *de mais ou menos* para alguns dos entrevistados demonstrados assim na Tabela 2.

Portanto, nesse contexto, em que o discurso oral se transforma na representação do ato de ler, ainda assim insistimos em reiterar que todo o processo leitor para esses sujeitos escolares está devidamente comprometido.

É necessário frisarmos que outros depoimentos expressaram a manifestação da leitura silenciosa, porém a forma que mais caracteriza para esses sujeitos a realização do ato de ler é a leitura oral, haja vista que é uma forma bastante presente e vivenciada na prática escolar. Muito embora afirmamos que essa prática leitora, vivenciada no contexto escolar, não assevera a leitura que a sociedade clama e exige para a formação de leitores em função do baixo desempenho dos nossos estudantes em leitura, apresentados nos testes de compreensão leitora.

Ainda com relação à leitura silenciosa, ressaltamos alguns aspectos. Primeiro, apesar de não ser uma prática leitora tão vivenciada no contexto escolar quanto a leitura oral, ainda assim é uma atividade leitora que grande parte dos sujeitos pesquisados afirmou gostar de realizar quando assim expressaram suas opiniões nos questionários. A título de ilustração, evocamos alguns desses depoimentos:

Assim, eu posso ler o texto quando eu quiser, sem medo de levar vaia. (S13)

Porque me sinto tranqüila e sei também que ninguém está ali para dizer se eu estou lendo bem ou mal. Pois me sinto melhor lendo silenciosamente. (S3)

Porque leio e raciocino para mim mesmo e leio mais tranqüilo. (S9)

Percebemos que a leitura silenciosa, como uma prática leitora considerada a base da educação individual do ato de ler, que produz e leva à compreensão e transformação dos significados e que predomina na vida do cidadão, acaba tornando-se, no cotidiano do contexto escolar, uma forma de subterfúgio da prática do discurso oralizado.

Por conseguinte, a leitura silenciosa é um dos poucos momentos em que esses sujeitos se sentem de forma melhor, natural, enfim, mais à vontade com eles mesmos para realizarem o ato de ler. Ainda com relação a essa atividade leitora, um outro ponto que ressaltamos é que, apesar de ser uma atividade escolar, termina por ser mais praticada no recinto familiar dos educandos do que na própria instituição de ensino, a escola. Ademais, temos mais um elemento, no contexto escolar, que oferece resistências para a natureza dessa prática leitora: o barulho na sala de aula.

Tais constatações foram verificadas nos depoimentos concedidos pelos sujeitos e contidos nos questionários quando foram abordados sobre o local onde praticam a leitura silenciosa. Nesse sentido, registramos aqui alguns desses depoimentos:

Porque não dá na escola. É uma zoada. (S2)

Eu acho melhor em casa do que na escola, pois na escola o barulho é muito grande. (S10)

Porque não é obrigado a pessoa ler pra todo mundo escutar como se tivesse na escola. (S5)

Porque em casa não tem tanto barulho como tem na escola. Os alunos fazem muito barulho. (S14)

Porque em casa é mais tranqüilo do que na escola. (S15)

Na verdade, levando em consideração tudo que foi exposto sobre a leitura silenciosa na escola, acreditamos que estamos diante de um “contexto leitor” que deveria explorar e desenvolver esse único e fragmentado momento de leitura para que os educandos

de fato compreendessem e, assim, passassem a conhecer e a vivenciar o verdadeiro processo leitor.

Voltando o nosso olhar para a Tabela 3, o que estamos tentando mostrar é a existência de uma prática leitora escolar marcada pela oralização do discurso escrito que tem como propósito verificar quem sabe ler e quem não sabe, quando deveria ter como alvo o compartilhamento de informações na comunicação. Na verdade, estender essa prática leitora até a última série do ensino fundamental é comprometer, sem dúvida, todo o processo leitor, passando pela concepção de leitura, sua importância, entendimento e a formação leitora. Nesse panorama, a leitura é uma candidata propensa a tornar-se uma prática enfadonha, sem sentido e longe de tornar-se o que deveria ser: um desafio estimulante.

Como conseqüência desse comprometimento, cabe, aqui, a reflexão de Silva, L (1984) quando diz que o aluno acaba separando o ato de ler do ato de compreender o que está lendo, descaracterizando e restringindo a leitura à percepção de sinais gráficos e a uma conseqüente recitação.

Na verdade, seria o momento de o corpo docente repensar sobre o ensino de suas práticas leitoras escolares e priorizar práticas de leitura que levem os educandos a construir e desconstruir os seus próprios textos.

Tabela 3 – Formas de leitura realizada pelos alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental nas aulas de língua portuguesa

SUJEITOS	DEPOIMENTOS
A1	<i>Em voz alta para toda a turma.</i>
A2	<i>São feitas em grupo e em voz alta.</i>
A3	<i>A leitura é feita em voz alta.</i>
A4	<i>Na frente da sala e em voz alta para todo mundo escutar.</i>
A5	<i>Em voz alta.</i>
A6	<i>Em voz alta.</i>
A7	<i>Em voz alta.</i>
A8	<i>Em voz alta.</i>
A9	<i>Em voz alta.</i>
A10	<i>Em voz alta.</i>
A11	<i>Em voz alta.</i>
A12	<i>Em voz alta.</i>
A13	<i>Em voz alta.</i>
A14	<i>Em voz alta e muito bem acentuada com todos os pontos.</i>
A15	<i>Em conjunto e em equipe cuidadosamente para não errar e ser melhor.</i>
A16	<i>É feita com atenção, com explicação, como forma bonita de falar, de entender e de se expressar.</i>
A17	<i>Todo mundo com o seu livro didático, cada pessoa lê uma estrofe quando o texto acaba tem que ler do começo até todos ler.</i>
A18	<i>A professora escolhe um aluno e ele lê e depois outro e depois todo mundo.</i>

A19	<i>A leitura é feita organizadamente. A professora indica todos os alunos a ler, uns não gostam muito de fazer essa leitura em classe.</i>
A20	<i>Primeiro é silenciosa, depois cada aluno lê dois parágrafos.</i>
A21	<i>Primeiramente a leitura é silenciosa, depois é lida em voz alta e então são respondidas as atividades.</i>
A22	<i>Silenciosa.</i>
A23	<i>Lemos primeiro silenciosamente, depois cada um lê um parágrafo.</i>
A24	<i>Às vezes, é feita silenciosa e às vezes a professora pede para um aluno ler em voz alta.</i>
A25	<i>Às vezes, a gente faz leitura silenciosa.</i>
A26	<i>Às vezes, eu faço leitura silenciosa, mas não consigo entender muito bem.</i>
A27	<i>Cada aluno lê um parágrafo.</i>
A28	<i>Cada aluno lê um ou dois parágrafos.</i>
A29	<i>A professora pede para o aluno ler e quando chega ao ponto de terminar o parágrafo, outro continua.</i>
A30	<i>Quando um aluno termina o parágrafo, outro começa um novo parágrafo.</i>

Fonte: Entrevista realizada com os alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino

Outra inquietação inerente a este estudo que circunda os nossos pensamentos e a que tentamos responder diz respeito:

• **Ao entendimento sobre compreensão de texto dos alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental nas aulas de língua portuguesa**

Essa questão nos leva a verificar a presença de possíveis ocorrências de memorização, repetição, cópias de idéias do autor (leitura parafrástica), em detrimento da leitura reflexiva .

A compreensão do discurso escrito se constitui a principal meta da leitura. Desse modo, verificando os depoimentos em A1-A20 (ver Tabela 4), detectamos que os sujeitos entrevistados concebem a compreensão de um texto enquanto reprodução, cópia das idéias, recados e mensagens do autor (emissor). Uma compreensão literal em que esses sujeitos recuperam a informação explicitamente apresentada no texto sem proporcionarem nenhuma transformação no significado dessas mensagens. Nesse sentido, a título de exemplo, temos alguns depoimentos:

É saber a informação que o autor está querendo passar. (A28)

É saber a informação que está no texto. (A29)

Por esta razão, não é de estranharmos que o entendimento de leitura para esses informantes, na prática escolar, se circunscreve ao entendimento da mensagem do autor, conforme ficou demonstrado na Tabela 1. Apesar dessas assertivas revelarem a noção

superficial e restrita sobre compreensão textual, ainda assim, notamos certa dúvida na fala de um dos entrevistados quando assim se expressou: *Eu acho que é entender o texto.* (A20)

O resultado desses depoimentos é que, lamentavelmente, esses informantes estão sendo receptáculos nos bancos escolares à espera de qualquer informação para ser assimilada passivamente sem nenhuma descontextualização e transformação realizada nas informações recebidas. Se para grande parte dos sujeitos entrevistados compreender um texto é reproduzir de forma passiva a mensagem do autor, então, nesse sentido, não podemos perder de vista, como leitores da palavra escrita, o que Solé (1998, p. 44) nos adverte:

[...] Compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, na medida em que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão.

Verificamos que esta observação de Solé não é aplicada na realidade leitora escolar dos nossos sujeitos investigados, visto que não há uma construção de significados, e sim uma reprodução das idéias do autor que se fecha para outros olhares sobre o discurso escrito.

Para corroborar ainda mais essa compreensão literal do texto feita pelos educandos em sala de aula, eis um exemplo detectado, nas observações que realizamos nas aulas de língua portuguesa, sobre o conhecimento que esses alunos têm que construir durante as atividades de compreensão textual trabalhadas em sala de aula.

- ❖ Quais os personagens do texto?
- ❖ Qual o personagem principal do texto?
- ❖ Qual o personagem de que você mais gostou?
- ❖ Onde aconteceu?
- ❖ Qual o gênero literário?
- ❖ Faça o retrato físico e psicológico dos personagens
- ❖ Resumo da história do texto

Temos, aí, uma prática leitora que trabalha a compreensão textual nos seus aspectos referenciais e periféricos e que, de qualquer forma, leva os alunos e alunas a reproduzirem um conhecimento exato e objetivo do texto em vez de elaborarem um significado para o documento escrito, mediante a interação do conhecimento prévio desses alunos com as informações visuais do texto. Nesse sentido, é relevante acentuarmos que esses procedimentos escolares que são exigidos e trabalhados na compreensão textual não tornam o aluno um leitor competente que possa ler nas entrelinhas e apreender o sentido do texto.

Diante desta seqüência de elementos que envolvem a compreensão textual, a compreensão interpretativa e profunda do texto que são elementos que integram o processo leitor, se fazem totalmente ausentes nas práticas leitora escolares desses sujeitos. Nesse aspecto, a questão que colocamos é: quando esses sujeitos escolares vão ter a oportunidade de saber que compreender um texto não é aceitar sem questionar a palavra escrita e de que é possível, outrossim, realizarem múltiplas leituras de um mesmo texto?

É nesse sentido que as afirmações de Ferreiro (2005) ganham espaço no âmbito escolar quando relata que, apesar da democratização do ato de ler, a escola ainda não se desligou totalmente da antiga tradição: ensinar a leitura como aquisição de uma técnica.

Apenas três entre os sujeitos entrevistados conceberam a compreensão do texto relacionada tanto aos aspectos da oratória do discurso escrito quanto à interpretação. *É ler bem e saber interpretar* e um outro assim se expressou: *É usar os sinais de pontuação, narrar e entender o texto.* (grifo nosso).

Outros sujeitos envolvidos no estudo, A21-A26, (ver Tabela 4) associaram a compreensão do texto à interpretação. Com efeito, seria bastante produtivo para esses alunos e alunas se a interpretação de fato acontecesse nas atividades de compreensão textual. Nesse sentido, a interpretação do texto fica totalmente comprometida, haja vista que, para grande parte dos sujeitos entrevistados, a compreensão leitora se restringe à memorização das informações emitidas pelo autor do texto. Destarte, reiteramos, mais uma vez, que os nossos informantes escolares concebem compreensão e interpretação textual de forma restrita e equivocada quanto ao uso, haja vista que a compreensão textual se revela quanto um processo interativo e inferencial na construção do significado do texto, e não uma forma de receber e absorver, mecanicamente, a informação visual do discurso escrito.

Por outro lado, considerando que a interpretação, segundo Ricoeur (1978), desvela o significado apreendido na compreensão em outros diversos significados, no entanto é um dos elementos do processo leitor que não se manifesta também nas atividades de compreensão leitora desses sujeitos.

Tabela 4 – Entendimento sobre compreensão textual dos alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental

SUJEITOS	DEPOIMENTOS
A1	<i>É entender o que está se lendo para explicar.</i>
A2	<i>É entender o que o texto está querendo falar.</i>
A3	<i>É entender o que você está lendo.</i>
A4	<i>É entender o que o texto fala.</i>
A5	<i>É entender o que o autor está querendo dizer.</i>

A6	<i>É falar o que a gente entende do texto.</i>
A7	<i>É ter entendimento do texto.</i>
A8	<i>É entender o que o texto está falando.</i>
A9	<i>É entender o que os personagens querem passar para você.</i>
A10	<i>É entender a mensagem que o autor está querendo passar.</i>
A11	<i>É entender o que o autor está querendo passar na mensagem do texto.</i>
A12	<i>É entender o recado do texto.</i>
A13	<i>É entender o texto.</i>
A14	<i>É entender o conteúdo do texto.</i>
A15	<i>É entender a mensagem do texto.</i>
A16	<i>É entender a mensagem do texto.</i>
A17	<i>É entender a mensagem do texto.</i>
A18	<i>É entender a mensagem do texto.</i>
A19	<i>É entender a mensagem do texto.</i>
A20	<i>Eu acho que é entender o texto.</i>
A21	<i>É a gente ler e interpretar o que leu.</i>
A22	<i>É ler bem e saber interpretar.</i>
A23	<i>É ler bem e saber interpretar a mensagem.</i>
A24	<i>É a gente ler e interpretar o que leu.</i>
A25	<i>É ler e interpretar.</i>
A26	<i>É ler e interpretar.</i>
A27	<i>É usar os sinais de pontuação, narrar e entender o texto.</i>
A28	<i>É saber a informação que o autor está querendo passar.</i>
A29	<i>É saber a informação que está no texto.</i>
A30	<i>Identificar o elemento principal que o texto quer transmitir.</i>

Fonte: Entrevista realizada com os alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino

Outro indicador enfatizado, neste estudo, é:

- **A importância da leitura para os alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental**

A questão concernente à relevância da leitura teve como objetivo constatar a existência ou não de tal aspecto leitor na população pesquisada, além de verificarmos possíveis causas do afastamento dos alunos e alunas em relação à leitura escolar. (ver Tabela 5).

Ao investigarmos a importância da leitura com os sujeitos entrevistados, verificamos que os depoimentos em A1-A9 (ver Tabela 5) revelam a importância da leitura justificada pelo melhoramento do desempenho desses informantes na utilização da língua portuguesa seja falada ou escrita. Desse modo, as constantes expressões contidas no corpo de depoimentos desses sujeitos, tais como: “*ler melhor*”, “*conhecer novas palavras*”, “*falar*

corretamente”, “*falar melhor*” nos permitem inferir com base, também, nas aulas que observamos, que, para esses informantes, as aulas de leitura, no espaço da língua portuguesa, têm como propósito único melhorar os seus discursos por meio da penosa correção gramatical. Por outro lado, fazemos com que esses alunos e alunas passem a ver as aulas de leitura apenas com essa finalidade.

Este quadro é justificado por Silva (2005a p. 70) quando discute o artificialismo presente no ensino da língua portuguesa que leva os docentes a tratarem apenas do aspecto estrutural da língua ou como uma forma de ascensão social.

Mais uma vez percebemos o direcionamento das aulas de leitura no ensino da língua portuguesa. Diante dessa constatação, questionamos: que leitura é essa que a escola ensina e legitima no ensino da língua portuguesa?

Decerto, a partir do decorrer até ao final dessa investigação, que não pretende desvelar culpados ou culpadas, estaremos caracterizando essa leitura que despertou a nossa atenção e, conseqüentemente, nos levou a investigar e a discorrer sobre as práticas leitoras nas escolas públicas municipais do ensino fundamental.

Por outro lado, os depoimentos relativos a esta questão em A11-A26 (ver Tabela 5) relatam a importância da leitura em decorrência da aprendizagem que ela possibilita ao ampliar os conhecimentos que os sujeitos já dispõem pela leitura de um determinado texto. Nestes termos, seguem, abaixo, alguns exemplos:

Sim. Porque através da leitura a gente aprende muita coisa. (A12)

Sim. Porque através da leitura podemos aprender mais. (A15)

Sim. Porque você aprende novas informações. (A18)

Sim. Porque aumenta mais os meus conhecimentos. (A11)

Apenas como ilustração a estes dados, no nosso entender, se a importância atribuída para a leitura por esses informantes está na aprendizagem e ampliação de conhecimentos, então, nesse caso, esses sujeitos deveriam sentir-se imersos em um processo leitor que os levasse a se questionar sobre o que lêem, a estabelecer relações com o que já sabem, a efetuar análises etc. No entanto, essas atitudes leitoras, como já foram constatadas ao longo desse estudo, não se fazem presentes no cotidiano das práticas leitoras do ensino da língua portuguesa. De qualquer forma, a importância delegada à leitura nos discursos desses sujeitos termina por se desfazer na prática escolar, haja vista a orientação que segue a leitura em sala que não permite a ampliação e a transformação dos conhecimentos adquiridos.

Ainda com relação a esse indicador, outros sujeitos em A28-A30 (ver Tabela 5) manifestaram a relevância da leitura de uma forma um pouco exarcebada, chegando ao ponto

de se considerarem sujeitos inutilizados e destituídos de qualquer valor na vida. São exemplos dessa extrema relevância leitora alguns dados a seguir:

Muito. Porque sem lermos não valemos nada. Tudo depende da leitura. (A29)

Muito. Porque sem ela não podemos fazer nada. Muita coisa que a gente faz no dia-a-dia depende da leitura. (A30)

Ora, refletindo sobre tais depoimentos, detectamos uma conscientização por parte desses sujeitos sobre a importância da leitura nas suas vidas. Todavia, comparando essa extrema relevância atribuída à leitura, por esses sujeitos, com o direcionamento que segue essa mesma leitura em sala de aula, chegamos a inferir que não é dada para a prática leitora escolar a devida importância que ela requer. Uma importância que, muito embora a consideremos um pouco exarcebada como evidenciam os discursos discentes, é o que podemos perceber nos simples e modestos relatos desses sujeitos que concebem a importância

SUJEITOS	DEPOIMENTOS
----------	-------------

leitora de uma forma e, na prática escolar, vivenciam outra.

A1	<i>Sim. Porque ajuda a compreender os acentos, a pontuação. Entendemos mais a língua portuguesa.</i>
A2	<i>Sim. Porque a leitura é uma forma de aperfeiçoamento.</i>
A3	<i>Sim. Porque nós aprendemos a ler melhor, a conhecer novas palavras.</i>
A4	<i>Sim. Porque se aprende demais com a leitura. Aprende-se a falar corretamente.</i>
A5	<i>Sim. Porque é uma forma de aperfeiçoar nossa língua.</i>
A5	<i>Sim. Porque é uma forma de aperfeiçoar nossa língua.</i>
A6	<i>Sim. Porque é uma forma de aperfeiçoar nossa língua.</i>
A7	<i>Sim. Porque é uma forma de aperfeiçoar nossa língua.</i>
A8	<i>Sim. Porque é uma forma de aperfeiçoar a língua portuguesa.</i>
A9	<i>Sim. Porque é uma forma de aperfeiçoar o nosso idioma.</i>
A10	<i>Sim. Porque através da leitura se adquire mais conhecimentos e se fala melhor.</i>
A11	<i>Porque aumenta mais os meus conhecimentos.</i>
A12	<i>Sim. Porque através da leitura a gente aprende muita coisa.</i>
A13	<i>Sim. Porque através da leitura nós ganhamos conhecimentos.</i>
A14	<i>Demais. Porque através da leitura se obtém conhecimentos das coisas, do mundo. É indispensável.</i>
A15	<i>Sim. Porque através da leitura podemos aprender mais.</i>
A16	<i>Sim. Porque através da leitura podemos aprender mais e mais.</i>
A17	<i>Sim. Porque você aprende novas informações.</i>
A18	<i>Sim. Porque você aprende novas informações.</i>
A19	<i>Sim. Porque você aprende outras informações.</i>
A20	<i>Sim. Porque você aprende muito mais informações.</i>
A21	<i>Sim. Porque através da leitura eu consigo descobrir várias coisas.</i>
A22	<i>Sim. Porque através da leitura se conhecem mais as coisas.</i>
A23	<i>Muito. Porque sem leitura não se consegue se atualizar.</i>
A24	<i>Sim. Porque sem a leitura você não consegue se desenvolver.</i>
A25	<i>Sim. Porque informa.</i>
A26	<i>Sim. Porque é informação.</i>
A27	<i>Sim. Porque através da leitura somos algo na vida.</i>
A28	<i>Muito. Porque sem a leitura não somos nada.</i>
A29	<i>Muito. Porque sem lermos não valemos nada. Tudo depende da leitura.</i>
A30	<i>Muito. Porque sem ela não podemos fazer nada. Muita coisa que a gente faz no dia-a-dia depende da leitura.</i>

Tabela 5 – A importância da leitura para os alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental

Fonte: Entrevista realizada com os alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino

Silva (1986) reconhece que as nossas visões sobre os fenômenos que nos cercam afetam intensamente as nossas práticas sociais que podem tornar-se pobres ou enriquecedoras, dinâmicas ou estáticas e conscientizadoras ou alienantes.

Dessa maneira, a forma pela qual lemos o discurso escrito, concebemos o ato de ler e o que pensamos sobre tal ato, certamente, vai suscitar ações de satisfação ou insatisfação, gosto ou aversão, prazer ou não pelas atividades leitoras. Obviamente que todas essas ações

serão desenvolvidas em decorrência de práticas que executamos e de experiências que foram ou são vividas concretamente no meio social, e mais especificamente na escola. Por esta razão, questionamos os sujeitos entrevistados sobre:

• O gostar da leitura nas aulas de língua portuguesa para os alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental

Esta questão nos leva a desvelar as possíveis práticas de leitura produzidas em sala de aula que possibilitarão uma aproximação ou afastamento dos sujeitos com relação ao ato de ler. Em se tratando dessa questão, constatamos que grande parte dos sujeitos entrevistados afirmou que gosta de ler nas aulas de língua portuguesa. Assim, na fala desses sujeitos (ver Tabela 6), pudemos perceber os diversos motivos alegados para gostarem de ler na disciplina aludida. Nesse sentido, expomos alguns desses discursos escolares:

Sim. Porque entendo a leitura. (A1)

Sim. Porque a gente aprende mais a entender o texto, o que o autor está passando para a gente. (A2)

Ora, estamos diante de uma prática de leitura que subverte a construção do significado do texto que se dá mediante o entrelaçamento do conhecimento prévio do leitor com as informações visuais do texto, para dar lugar à reprodução mecânica da mensagem do autor. Nesse caso, cabe, aqui, uma reflexão: é dessa forma que, gradativamente, no âmbito escolar, cristalizamos a mensagem evocada pelo texto por meio da forma equivocada, nesse contexto, de compreensão e interpretação textual.

É, por esta razão, que um dos entrevistados assim se expressou: *gosto. Porque ler é melhor do que escrever. (A12)*

Um outro motivo alegado pelos sujeitos da pesquisa com relação ao gostar de ler nas aulas de língua portuguesa está no bom desempenho oral e escrito da língua materna. A nosso ver, algumas das respostas que refletem tal desempenho lingüístico são ilustradas a seguir:

Sim. Porque eu aprendo melhor o português. (A3)

Sim. Porque treino a minha leitura e aperfeiço o modo de falar e escrever. (A10)

Sim. Porque o livro de português é importante para a gente. (A11)

Em face de tais depoimentos, é preciso clarificarmos alguns aspectos que envolvem esta pesquisa. Não é nossa intenção, em momento algum, diminuir a relevância do

trabalho a que se propõe o ensino da língua portuguesa, entre outros aspectos, a melhoria da comunicação e expressão dos indivíduos.

Por outro lado, o ensino do funcionamento da língua portuguesa e sua estrutura são elementos de fundamental importância na trajetória escolar desses sujeitos. Todavia, o que chamamos atenção, ao longo desse estudo, é o encaminhamento da orientação que segue a leitura, no ensino da língua portuguesa, que a confunde totalmente com a aprendizagem da gramática normativa. Desse modo, é oportuno lembrar Silva (2005a, p. 74) quando informa que a função que a leitura desempenha no ensino da língua portuguesa é de servir de exercícios para a aprendizagem das regras gramaticais.

Não é por acaso que encontramos a presença do normativismo gramatical manifestado quase em todas as respostas emitidas pelos sujeitos investigados. Destarte, nós nos questionamos sobre: quais são as possibilidades de atitudes leitoras que podemos esperar desses sujeitos escolares no desenvolvimento das suas trajetórias acadêmicas?

Em outros depoimentos, pudemos verificar um outro motivo atribuído pelos entrevistados quanto ao gostar de ler nas aulas de língua portuguesa. Nesse caso, destacamos algumas das seguintes assertivas:

Sim. Porque adquiero mais conhecimentos. (A15)

Gosto. Porque lendo a pessoa adquire informação e cultura. (A14)

Tais depoimentos nos levam a refletir que, muito embora a leitura seja um ato de transformação do conhecimento adquirido, ao que tudo indica, os nossos sujeitos não estão podendo transformar os conhecimentos adquiridos em suas práticas escolares concretas.

Por outro lado, as respostas em A16-A17 (ver Tabela 6), evidenciam o gosto pela leitura nas aulas de língua portuguesa em função das histórias e textos interessantes presentes nos livros escolares. Nestes termos, de nada adianta trabalharmos com conteúdos textuais enriquecedores e interessantes se o encaminhamento dado à leitura desses discursos escritos, na prática escolar, aniquila todo o potencial leitor a ser explorado nos textos pelos educandos.

E, nessa perspectiva, lembramos as reflexões de Silva L., (1984, p. 89). Na sua visão:

*A idéia que pretendo elaborar ao longo dessa reflexão é de que o processo de formação de leitor na escola está articulado a um cotidiano onde o que existe é um *intrincado conjunto de mecanismos que acaba por neutralizar a prática da leitura como geradora de uma experiência de reflexão, domínio de linguagem e organização do real, construindo assim o faz de conta do ensinar e do aprender a ler.* (grifo nosso).*

Com efeito, convivemos com uma realidade leitora escolar que de fato neutraliza o ato de ler como uma prática social que remete a outros textos e a outras leituras.

Ainda com relação a essa questão, constatamos a existência de três dos entrevistados (A18-A20) (ver Tabela 6) que expressaram não gostar de ler nas aulas de língua portuguesa, permanecendo, assim, tais sujeitos na escala do *mais ou menos*. Dessa forma, verificamos as razões explicitadas em tais discursos que contribuíram para a ocorrência da expressão *mais ou menos*. Dentre essas razões, está o nervosismo presente nessas aulas que provoca a realização de uma permanente interrupção da leitura pela pronúncia errada das palavras, dando origem ao fenômeno da gagueira.

Pelo exposto, chegamos a seguinte indagação: que prática leitora escolar é essa que produz ansiedade, nervosismo, medo e pavor ao invés de suscitar reflexões e troca de idéias entre os sujeitos envolvidos na leitura?

Na verdade, todo esse clima psicológico suscitado nos educandos com relação à prática leitora do discurso oralizado, é decorrente de uma prática de leitura que privilegia as manifestações externas da atividade intelectual, negligenciando, desse modo, os elementos que as tornam viáveis. A nosso entender, este aspecto deve ser refletido para que possamos repensar sobre o direcionamento que segue a leitura na escola.

Nesse mesmo grupo de sujeitos, é interessante destacarmos a assertiva em A18 quando assim se expressou: *Mais ou menos. Porque eu não gosto muito da língua portuguesa.*

Tal afirmação, por outro lado, nos evidencia que, para este depoente, a leitura é tarefa apenas das aulas de língua portuguesa. Sob este olhar, convém reiterarmos que tal atividade não é de uso exclusivo dos professores e professoras de língua portuguesa, mas de todo e qualquer profissional que trabalhe com a palavra escrita no âmbito escolar. Nesse enfoque, comungamos com Kleiman (2001) quando afirma que todo professor, em princípio, é representante da cultura letrada e nesse sentido, acrescenta a autora que esperar do colega de português para resolver o problema da leitura é uma forma de nos declararmos incompetentes para que nossos alunos participem plenamente da sociedade letrada.

Já nas respostas emitidas em A20-A30 (ver Tabela 6), detectamos onze sujeitos que expressaram *não* gostarem de ler nas aulas de língua portuguesa por várias razões: nervosismo, dificuldades de compreensão leitora e desgosto pela língua portuguesa. Eis alguns depoimentos desse cenário já mencionado em outras ocasiões.

Não. Acho muito chato. Porque encontro dificuldades, me irrita e fico chateada. (grifo nosso)

Não. Porque fico nervosa.

Não. Porque é chato. Porque às vezes a gente lê e não entende nada. (grifo nosso)

Com efeito, como já foi mencionado aqui, eis uma prática de leitura que engendra um certo nervosismo entre os alunos, visto que prima por uma correta oralização do discurso escrito. Em verdade, esses sujeitos estão acostumados com uma prática leitora que, além de reprodutivista, permite uma oralização correta sem a mínima possibilidade de erro. Nesse sentido, a leitura em sala de aula se transforma ainda mais em aprendizagem das normas gramaticais, associada ao temor de oralizar um grafema errado. De fato, temos aí um cenário bastante motivador para quem deseja expressar algum gosto pela leitura nas aulas que envolvem, sobretudo, a comunicação e a expressão dos alunos na linguagem escrita.

É por essa razão e outras que alguns dos educandos nos bancos escolares acabam desistindo do ato de ler, porque a eles são exigidos, mediante a leitura, uma *comunicação e expressão* em perfeita consonância com a retórica do discurso escrito. Como resultado, esses sujeitos não poderiam expressar um outro adjetivo (*chato*) que melhor qualificasse para eles as práticas leitoras nos seus discursos aqui representados. Essas e outras inquietações, decerto, devem ser repensadas já que ao fracasso na formação de leitores podemos atribuir, também, o fracasso do aluno no primeiro e segundo graus.

Por outro lado, o que percebemos é que não é somente o pavor, o medo e as dificuldades de entendimento nos alunos que levaram a caracterizar como *chato* o ato de ler nas aulas de língua portuguesa, mas todo um conjunto de elementos no contexto escolar que torna esta atividade destituída de sentido para os educandos. O relato, abaixo, é apenas um dos elementos que queremos afirmar:

Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido. (KLEIMAN, 2001, p. 16).

Tabela 6 – O gostar da leitura nas aulas de língua portuguesa por parte dos alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental

Fonte: Entrevista realizada com os alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental da Rede Pública Municipal

SUJEITOS	DEPOIMENTOS
A1	<i>Sim. Porque entendo a leitura.</i>
A2	<i>Sim. A gente aprende mais a entender o texto, o que o autor está passando para a gente.</i>
A3	<i>Sim. Porque eu aprendo melhor o português.</i>
A4	<i>Sim. Porque eu aprendo melhor a língua portuguesa.</i>
A5	<i>Sim. Porque eu aprendo melhor o português.</i>
A6	<i>Sim. Porque eu aprendo melhor as regras gramaticais.</i>
A7	<i>Sim. Porque eu aprendo melhor o português.</i>
A8	<i>Sim. Porque eu aprendo melhor o português.</i>
A9	<i>Sim. Porque eu leio em voz alta e a professora me corrige, me aperfeiçoa.</i>
A10	<i>Gosto. Porque treino a minha leitura e aperfeiçoô o modo de falar e escrever.</i>
A11	<i>Gosto. Porque o livro de português é importante para a gente.</i>
A12	<i>Gosto. Porque ler é melhor do que escrever.</i>
A13	<i>Sim. Porque eu acho que a gente aprende com a leitura.</i>
A14	<i>Gosto. Porque lendo a pessoa adquire informação e cultura.</i>
A15	<i>Sim. Porque adquiro mais conhecimentos.</i>
A16	<i>Sim. Porque os livros trazem histórias interessantes.</i>
A17	<i>Sim. Porque existem textos interessantes.</i>
A18	<i>Mais ou menos. Porque eu não gosto da língua portuguesa.</i>
A19	<i>Mais ou menos. Porque fico nervosa e às vezes eu erro e aí eu não gosto.</i>
A20	<i>Mais ou menos. Porque toda vez que se tem leitura em voz alta eu começo a gaguejar.</i>
A21	<i>Não. Acho muito chato porque encontro dificuldades, me irrita e fico chateada.</i>
A22	<i>Não. Porque fico nervosa.</i>
A23	<i>Não. Porque fico nervosa quando vou ler.</i>
A24	<i>Não. Porque fico nervosa ao fazer a leitura.</i>
A25	<i>Não. Porque fico nervosa na hora da leitura.</i>
A26	<i>Não. Porque fico nervosa e começo a errar.</i>
A27	<i>Não. Porque é chato. Não entendo.</i>
A28	<i>Não. Porque é chato. Porque às vezes a gente lê e não entende nada.</i>
A29	<i>Não. Porque fico nervosa.</i>
A30	<i>Não. Porque fico nervosa demais.</i>

de Ensino

Pensando no fato de que a escola é o órgão responsável pela formação do indivíduo e, conseqüentemente, pelo ensino da leitura, cabe a esta proporcionar aos alunos e alunas o material de ensino adequado ao desenvolvimento desses sujeitos que devem atuar, de forma concreta, na sociedade. Em outros termos, isto significa dizer que a escola, por meio de seus professores e professoras, deve transformar este instrumento que se destina ao ensino da leitura num recurso que proporcione aos alunos e alunas o desenvolvimento de suas potencialidades críticas e criadoras, a fim de que possam sobreviver nos seus contextos sociais.

Sobre esse propósito compartilhamos com o pensamento de Pfrom Neto et al (1974) para quem a finalidade dos livros é proporcionar uma apreensão melhor e maior não só das pessoas, como também do mundo. Desse modo, afirma o autor que a leitura contribui para que os leitores se tornem mais humanos e menos ignorantes e mecanizados.

Em função dessa importância que a escola apresenta em proporcionar o encontro entre o leitor e o objeto de leitura, transformando este último em uma prática reflexiva e criadora de significados, é que indagamos sobre:

- **O material de leitura utilizado nas aulas de língua portuguesa pelos alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental**

A respeito desse indicador, constatamos em A1-A21 (ver Tabela 7) que, basicamente, os materiais utilizados nas aulas de língua portuguesa para os sujeitos entrevistados se circunscrevem aos textos contidos, de forma exclusiva, no livro de língua portuguesa, o livro de gramática, como assim se refere grande parte dos sujeitos entrevistados. Entre esses textos, podemos destacar, nos depoimentos de A27 e A28, os textos literários. Ademais, verificamos, ainda de uma forma um pouco esporádica, a ocorrência de jornais e revistas nos depoimentos de A26 e A29. É importante frisarmos que apenas um dos sujeitos entrevistados, (A30), mencionou, no seu depoimento, a presença dos *clássicos*.

Os depoimentos ora aqui apresentados nos levam a observar que não há uma maior diversificação dos materiais exigidos e destinados ao ensino da leitura. O livro de português com os seus textos narrativos e literários se constitui para a maioria dos entrevistados o material exigido para a leitura no cotidiano da prática escolar. Diante dessa constatação, é quase inexpressiva, nos depoimentos aludidos, (ver Tabela 7) a presença de textos informativos. Sobre esse último aspecto, Liberato; Fulgêncio (2007) reconhecem que os estudos de textos, geralmente, se direcionam a uma compreensão literal, aplicando-se quase sempre a textos de caráter literário.

Diante desse panorama, ao que tudo indica, estamos resgatando as práticas leitoras do século XIX que, conforme já foi evidenciado neste estudo por Vidal (2005), eram baseadas nos versos e narrativas que exigiam a memorização e a poesia por parte dos educandos.

E, ainda hoje, esse passado continua presente nas práticas de leitura dos nossos educandos. Por outro lado, alguns dos sujeitos entrevistados A23, A24, A25 e A29 (ver

Tabela 7) acabaram antecipando, em suas declarações, as diversas formas de avaliação da leitura escolar. Aspecto esse que será abordado mais adiante.

A partir dessas constatações, é fácil verificarmos que a prática leitora dos materiais exigidos na disciplina língua portuguesa está distante de oferecer a esses educandos uma leitura, na qual o leitor estabelece relações entre o que lê e o que faz parte da sua vida concreta. Por esta razão, a escola não pode limitar-se a uma prática leitora de apenas um único gênero textual, sobretudo, quando temos em mente formar leitores capazes de trabalhar textos diversos. Por isso é importante que os sujeitos leiam diferentes tipos de textos na escola para que assim possam conhecer e se acostumar com as diversas maneiras de trabalhar e se posicionar diante do texto em sala de aula.

Tabela 7 – Material de leitura utilizado nas aulas de língua portuguesa com os alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental

SUJEITOS	DEPOIMENTOS
A1	<i>O livro de português.</i>
A2	<i>O livro de português.</i>
A3	<i>O livro de português.</i>
A4	<i>O livro de português.</i>
A5	<i>O livro de português.</i>
A6	<i>O livro de português.</i>
A7	<i>O livro de português.</i>
A8	<i>O livro de português.</i>
A9	<i>O livro de gramática.</i>
A10	<i>O livro de gramática.</i>
A11	<i>O livro de gramática.</i>
A12	<i>O livro de gramática.</i>
A13	<i>O livro de gramática.</i>
A14	<i>O livro de gramática.</i>
A15	<i>O livro de gramática.</i>
A16	<i>O livro de gramática.</i>
A17	<i>O livro de gramática.</i>
A18	<i>O livro de gramática.</i>
A19	<i>O livro de gramática.</i>
A20	<i>O livro de gramática.</i>
A21	<i>O livro de gramática.</i>
A22	<i>Todos os textos que vêm nos livros.</i>
A23	<i>Os textos para fazermos resumos e caracterizar os personagens.</i>
A24	<i>Os livros para fazermos as atividades em sala de aula.</i>
A25	<i>Os livros para fazermos os trabalhos.</i>
A26	<i>Livros e revistas.</i>
A27	<i>Poemas e história dos livros</i>
A28	<i>Poesias.</i>
A29	<i>Livros, jornais, valendo pontos.</i>

Fonte: Entrevista realizada com os alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino.

Curiosos em sabermos a finalidade da leitura exigida pela escola nas aulas de língua portuguesa e possíveis relações dessa finalidade com as formas de avaliação leitora, indagamos sobre:

- **Os propósitos dos trabalhos realizados com a leitura nas aulas de língua portuguesa**

Ao responderem a essa questão, nossos entrevistados tornaram-se exemplos concretos de uma das múltiplas concepções equivocadas de leitura no espaço escolar, a leitura como avaliação, sobre a qual já tivemos a oportunidade de abordar ao longo deste estudo.

Analisando as respostas dos entrevistados (ver Tabela 8), observamos, nos mais diversos depoimentos, que a prática leitora trabalhada em sala de aula se destina à avaliação escolar dos sujeitos por meio da cobrança de trabalhos como resumos, redações e interpretação do texto. Com efeito, estamos diante de uma prática leitora escolar que, por meio desses recursos utilizados pela escola, compromete a leitura do texto, a importância da leitura, a concepção leitora, enfim o processo leitor quando entendemos que ler não se reduz a uma avaliação cuja realização se apresenta de forma bastante desmotivadora em sala de aula.

Ora, diante dessa situação leitora, temos uma prática escolar de leitura que descaracteriza o ato de ler que, entre outros motivos, não permite que os sujeitos escolares se distanciem do texto para que possam assumir uma postura crítica diante do discurso escrito e que, por último, desmotiva esses mesmos sujeitos ao realizarem uma prática de leitura fundamentada na cobrança de várias atividades escolares como um recurso para o controle da aprendizagem. Esta situação leitora encontra respaldo, sobretudo nas observações de Kleiman (2001), já explicitadas aqui, quando aborda o ato de ler enquanto avaliação.¹⁷

Nesse sentido, urge que façamos uma reflexão sobre tal prática leitora constatada. Estamos, como docentes, acostumados ao controle e verificação de uma aprendizagem que torna praticamente impossível a leitura, na escola, conforme acentua Lerner (2002), como um ato que possibilita conhecer e adentrar em vários mundos possíveis. No entanto, para que possamos adentrar nesses diversos mundos, segundo coloca a autora, é necessário indagarmos

¹⁷ Cf., p. 94.

a realidade presente nesses contextos para que possamos compreendê-la, chegando, assim, a transformá-la.

No entanto, quando Lerner (2002) coloca que, em função do controle sobre a aprendizagem, a escola privilegia alguns elementos tais como, os aspectos formais do texto em detrimento do conteúdo, seria o momento de refletirmos sobre o que essa instituição deixa de ensinar ao aluno, sobretudo sobre as questões de compreensão leitora.

Desse modo, percebemos uma contradição entre a prática leitora que é trabalhada e vivida concretamente pelos alunos e alunas em sala de aula e uma prática de leitura que é exigida, *fora da escola*, na sociedade como um todo. Na escola, uma prática de leitura que não se preocupa com o sentido que a mesma passa a ter para os educandos mediante a leitura como avaliação. Como consequência, temos a inibição da formação de leitores ao invés da promoção, haja vista que, neste contexto específico, a leitura associa-se à imagem do dever, obrigação e exigência, e não ao prazer de realizá-la no recinto escolar.

Desse modo, voltando o nosso olhar para a Tabela 8, é inegável que todos os depoimentos sejam unânimes quanto à finalidade da leitura na escola. Por esta razão enfrentamos um grande desafio: não deixar que o ato da leitura desapareça-sacrificado em função do controle da aprendizagem exercido pela escola e seus gestores que, gradativamente, destrói o real processo leitor no espaço escolar.

Tabela 8 – Propósitos dos trabalhos realizados com a leitura nas aulas de língua portuguesa

SUJEITOS	DEPOIMENTOS
A1	<i>Para fazermos trabalhos na escola. Era para realizarmos algumas atividades para notas e pontos.</i>
A2	<i>Para avaliação de notas.</i>
A3	<i>Para notas e avaliações.</i>
A4	<i>Para nota e avaliação.</i>
A5	<i>Trabalho para nota.</i>
A6	<i>Para nota e trabalho.</i>
A7	<i>Para nota e trabalho.</i>
A8	<i>Para nota e trabalho.</i>
A9	<i>Para nota e trabalho.</i>
A10	<i>Para nota e trabalho.</i>
A11	<i>Para nota e trabalho.</i>
A12	<i>Para nota e trabalho.</i>
A13	<i>Para nota e trabalho.</i>
A14	<i>Trabalho para nota.</i>
A15	<i>Nota e dramatização.</i>
A16	<i>Leitura para nota.</i>
A17	<i>Porque tínhamos de adquirir o conhecimento para prova.</i>

A18	<i>Para avaliação.</i>
A19	<i>Para fazer avaliação.</i>
A20	<i>Para fazer provas.</i>
A21	<i>Interpretação oral do texto.</i>
A22	<i>Interpretação do texto.</i>
A23	<i>Interpretação do texto.</i>
A24	<i>Interpretação para avaliação.</i>
A25	<i>Interpretação de texto, resumo e apresentação de trabalho.</i>
A26	<i>Resumos.</i>
A27	<i>Resumos.</i>
A28	<i>Interpretação de textos e redação.</i>
A29	<i>Resumos.</i>
A30	<i>Falar o que a gente entendeu.</i>

Fonte: Entrevista realizada com os alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino.

Sabemos que o livro didático se constitui no instrumento básico de trabalho do professor. Nesse aspecto, é necessário frisarmos que ele não deve limitar-se a ser o único meio de ensino da leitura utilizado nas salas de aula, mas, em contrapartida, tem sido o mais solicitado para esta tarefa por parte do corpo docente.

Nessa ótica, vemos que Pfeifer (2003) tece algumas críticas sobre o uso concreto do livro didático na escola ao afirmar que as histórias das práticas leitoras escolares dos alunos restringem-se, geralmente, ao livro didático.

Assim, em função dessa relação que se estabelece entre o livro didático e a história de leitura dos alunos, é que procuramos saber:

- **A finalidade do uso do livro didático nas aulas de língua portuguesa**

Analisando os comentários dos sujeitos pesquisados (ver Tabela 9), observamos que o livro didático, na área de língua portuguesa, confirma o pensamento de Pfeifer (2003) quando evidencia a forma predominante do seu uso nas práticas leitoras. Nesse sentido, todos os sujeitos investigados foram unânimes em suas respostas ao revelarem a finalidade do uso do livro didático na referida disciplina. Assim, um dos entrevistados incluiu todos os depoimentos registrados quando assim se expressou: *só para leitura. (A15)*

É interessante notarmos que no meio escolar, segundo as observações que realizamos para esta pesquisa, muito raramente a leitura se desprende do livro didático. Um cenário muito comum nas aulas de língua portuguesa em que os alunos e alunas ficam limitados a uma única leitura, a leitura do livro didático. Uma leitura que se caracteriza,

segundo os comentários presentes nas vozes dos sujeitos ao se expressarem assim nas entrevistas:

Para uso da gramática. (A18-A23)

Para fazer interpretação do texto. (A24-A27)

Para fazer resumo do texto. (A28)

Para saber o significado das palavras. (A29)

Assim, pelo propósito explícito do livro didático, a leitura, pudemos verificar, nos discursos acima, as atividades que são solicitadas para os educandos com relação à efetivação da prática leitora e que, por sua vez, visa a um objetivo maior que foi assim colocado no depoimento de um dos entrevistados: *aprender a ler melhor. (A14)*

Frente a essas constatações, tudo isso nos leva a perceber, de fato, a finalidade do uso do livro didático nas aulas de língua portuguesa: construir uma prática leitora restrita à retórica do discurso escrito e que reproduz os sentidos já dados no texto pelo emissor, silenciando assim outros gestos de leituras possíveis. Tudo isso vinculado a um suposto objetivo de *aprender a ler melhor.*

Tal contexto nos remete a reiterar e a refletir sobre os resultados da pesquisa de Pfeiffer (2003, p. 95) sobre o leitor escolar. No seu olhar:

Ressalteamos ainda o fato de que, nas atividades de interpretação, o livro fornece uma espécie de dica para desencadear a leitura correta dos textos segundo o próprio autor do livro. Estas dicas pressupõem um leitor incapaz e interdito – mesmo estando no ponto mais alto da escala hierárquica ginásial de interpretar. O aluno precisa ser colocado dentro da interpretação que o autor do livro didático expõe como única e verdadeira.

Embora seja esse o contexto leitor em que em que insere o livro didático nas escolas pesquisadas, não podemos deixar de mencionar que é um contexto que nega a posição de responsabilidade pelo gesto interpretativo do ato de ler.

Portanto, fica-nos bastante claro, nas aulas de língua portuguesa, o modo de realizar a leitura propagado pela instituição escolar que, conforme analisa Silva, L.(1984), neutraliza o ato de ler como produtor de uma experiência reflexiva e suscita *o faz de conta* do aprender a ler.

SUJEITOS	DEPOIMENTOS
A1	<i>Para leitura e interpretação.</i>
A2	<i>Para fazer as atividades e a própria leitura.</i>
A3	<i>Para ler os textos.</i>
A4	<i>Para ler os textos.</i>
A5	<i>Para acompanhar a leitura.</i>

A6	<i>Para a leitura.</i>
A7	<i>Para leitura.</i>
A8	<i>Para leituras e exercícios.</i>
A9	<i>Para ler e fazer exercícios.</i>
A10	<i>Para fazer a leitura e também as atividades em sala de aula.</i>
A11	<i>Para fazer leitura e também as atividades em sala de aula.</i>
A12	<i>Realização de atividades e leitura.</i>
A13	<i>Para ler os textos e fazer as atividades.</i>
A14	<i>Aprender a ler melhor.</i>
A15	<i>Só para leitura.</i>
A16	<i>Para responder atividades de leitura e gramática.</i>
A17	<i>Para leitura e gramática.</i>
A18	<i>Para uso da gramática.</i>
A19	<i>Para uso da gramática.</i>
A20	<i>Para uso da gramática.</i>
A21	<i>Para uso da gramática.</i>
A22	<i>Para uso da gramática.</i>
A23	<i>Para uso da gramática.</i>
A24	<i>Para interpretação de texto e gramática.</i>
A25	<i>Para interpretação de textos e outras atividades.</i>
A26	<i>Para atividades sobre o texto, a interpretação.</i>
A27	<i>Para fazer interpretação de texto.</i>
A28	<i>Para fazer resumo do texto.</i>
A29	<i>Para saber o significado das palavras.</i>
A30	<i>Para fazer as atividades que a professora manda.</i>

Tabela 9 – Finalidade do uso do livro didático nas aulas de língua portuguesa

Fonte: Entrevista realizada com os alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino.

Com o propósito de conhecermos os textos que os alunos e alunas são acostumados a ler nas aulas de língua portuguesa, procuramos indagar sobre:

- **Os textos que os alunos e alunas costumam ler nas aulas de língua portuguesa**

A partir das falas dos entrevistados (ver Tabela 10), constatamos uma prática leitora baseada nos textos literários e no normativismo gramatical como centro de interesse das aulas de leitura realizadas em sala de aula. Por outro lado, diante dessa constatação, os textos informativos aparecem, na prática leitora escolar, de forma secundária, visto que a leitura privilegiada nas aulas de língua portuguesa é outra, a leitura do texto literário e dos aspectos estruturais da língua portuguesa. Fato já observado na Tabela 7 e que nos remete às características dos livros de leitura no início do período republicano.

Nesse sentido, Liberato; Fulgêncio (2007) comentam sobre estudo realizado com seis manuais de língua portuguesa para a 5ª e 6ª séries em que dos 150 textos examinados somente nove eram informativos. Sobre esse resultado, comentam os autores sobre o papel mais que secundário desempenhado pelos textos informativos na leitura trabalhada pelos alunos e alunas dessa série.

Destarte, a leitura de textos informativos, estes que são mais prosaicos e ao mesmo tempo, tão relevantes quanto os outros e que levaria o aluno à construção de significados baseado nas informações visuais contidas no discurso escrito e no conhecimento prévio do leitor, lamentavelmente, a leitura desse tipo de texto quase não é trabalhada em sala de aula. Acrescentamos ainda, com base nas observações que efetuamos em sala de aula para este estudo que, nos poucos momentos em que se dá a leitura desse tipo de texto em sala de aula, esta se direciona a reproduzir, literalmente, a informação encontrada no documento escrito.

Tabela 10 – Textos utilizados nas aulas de língua portuguesa com os alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental

SUJEITOS	DEPOIMENTOS
A1	<i>Textos do livro de português.</i>
A2	<i>Texto do livro de português.</i>
A3	<i>Texto do livro de português.</i>
A4	<i>Texto do livro de português.</i>
A5	<i>Texto do livro de português.</i>
A6	<i>Contos.</i>
A7	<i>Contos.</i>
A8	<i>Contos.</i>
A9	<i>Poesias e contos.</i>
A10	<i>Poesias.</i>
A11	<i>Poesias.</i>
A12	<i>Textos e poesias.</i>
A13	<i>Poesias e romances.</i>
A14	<i>Poemas.</i>
A15	<i>Poemas.</i>
A16	<i>Poemas.</i>
A17	<i>Poemas e gramática.</i>
A18	<i>Poemas e gramática.</i>
A19	<i>Poemas e gramática.</i>
A20	<i>Poemas e gramática.</i>
A21	<i>Poemas e gramática do livro.</i>

Fonte: Entrevista realizada com os alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental da Rede Pública Municipal

A22	<i>Poemas e gramática.</i>
A23	<i>Poemas e gramática.</i>
A24	<i>Poemas e gramática.</i>
A25	<i>Poemas e gramática.</i>
A26	<i>Poemas e gramática</i>
A27	<i>Poemas e gramática</i>
A28	<i>Poemas e gramática</i>
A29	<i>Textos informativos</i>
A30	<i>Gramática, textos literários e informativos</i>

de Ensino

Sabemos que a diversificação de textos no trabalho com as práticas leitoras escolares é de extrema importância, pois mostra aos educandos a existência de outros tipos de textos que precisam ser trabalhados nas atividades leitoras dos educandos. Por isso é interessante e necessário que os alunos e alunas leiam diferentes gêneros textuais para que, assim, possam conhecer e trabalhar as características inerentes a cada tipo. Com base nisso, perguntamos aos sujeitos sobre:

- **A leitura de textos de jornais, revistas e outros nas aulas de língua portuguesa.**

Verificando os relatos, conforme demonstra a Tabela 11, detectamos que os sujeitos entrevistados, nos seus discursos, revelaram, mais uma vez, o que as Tabelas 7 e 10 constataram: a leitura privilegiada nas aulas de língua portuguesa, a leitura dos textos do livro didático. Desse modo, um aspecto a considerarmos é que, apesar de a maioria dos sujeitos expressarem, nos seus relatos, a experiência leitora de textos oriundos de jornais, revistas, etc., pudemos observar que, logo em seguida, esses mesmos sujeitos expressaram em seus depoimentos certo esquecimento de tais experiências leitoras. Fato este que os impediu de trazer à memória a lembrança dos títulos dos textos lidos em sala de aula. Entre tais depoimentos, podemos destacar:

Já. Mas não sei dizer os nomes porque já faz algum tempo. (A12)

Já. Algum tempo atrás ela me pediu para ler, mas não consigo lembrar os nomes. (A16)

Sim. Mas faz tanto tempo que eu não consigo lembrar os nomes. (A17)

Sim. Faz tanto tempo que esqueci os nomes. (A18)

Um aspecto a destacarmos é que esse esquecimento presente em todos os depoimentos, com exceção daqueles que não vivenciaram tais práticas leitoras, leva-nos a

refletir que, apesar de esses sujeitos terem vivenciado esse tipo de experiência leitora, tal prática se revela, nas vozes acima explicitadas, como uma prática de leitura que não é regular e tampouco presente nas aulas de língua portuguesa. Fato este que abre espaço para a leitura dos textos dos livros didáticos.

Por conseguinte, os depoimentos de cunho afirmativo somam-se aos de natureza negativa já que, nesse caso, as experiências leitoras dessa tipologia de textos se apagaram não só da memória discursiva desses sujeitos, como também das suas práticas concretas vividas em sala de aula. Portanto, fica evidenciada, nesses discursos, uma centralização das práticas leitoras exclusivamente nos textos do livro didático.

Ademais, pudemos verificar dúvidas por parte de alguns informantes ao responderem as nossas indagações, quando assim se expressaram:

Não. Acho que o meu professor nunca pediu para eu ler. (A30)

Não. Acho que a minha professora nunca pediu. (A26)

Não. Acho que ela não pediu. (A28)

Em meio a todas essas constatações verificadas, não é estranho o que Martins (2006) comenta sobre o que é considerado leitura na escola. Para a autora, a leitura considerada na escola está muito distante de promover um aprendizado para o aluno como aquele vivenciado pelo cotidiano familiar, pelas diversões, pelos amigos, pelos meios de comunicação de massa, enfim, um aprendizado aberto às diversas possibilidades de leitura. Por esta razão, não é de admirar o fato de as pessoas preferirem leituras diferentes daquelas que são impostas na sala de aula sem a cobrança das tradicionais fichas de leitura.

Com efeito, a Tabela 11 apenas confirma o que a Tabela anterior evidencia sobre os tipos de textos que predominam na leitura dos alunos e alunas nas aulas de língua portuguesa. Nesse sentido, os nossos educandos estão distanciando-se dos textos informativos e sendo treinados assim apenas nos textos literários (narrações e poesias).

Tal realidade leitora com a qual nos deparamos é explicada por Pfeiffer (2003, p. 96) quando diz: “Normalmente, na escola, a história de leitura do aluno restringe-se ao livro didático.”

Uma história de leitura desses alunos e alunas tecida ano após ano e que se circunscreve em um único tipo de gênero textual. Dessa forma, observamos o quanto se torna difícil para os nossos educandos tornarem-se sujeitos-leitores intérpretes no contexto escolar sobretudo quando nos deparamos com alguns relatos do tipo:

Não. Nunca li a pedido do professor de língua portuguesa. (A21) (grifo nosso).

Não. A minha professora de português nunca pediu para eu ler. (A22) (grifo nosso).

Não. Acho que a minha professora ... nunca pediu uma coisa assim para mim. (A27) (grifo nosso).

Tabela 11 – Leitura de textos de jornais, revistas e outros nas aulas de língua portuguesa

SUJEITOS	DEPOIMENTOS
A1	<i>Já. Da Época, Isto é, mas não lembro os nomes.</i>
A2	<i>Sim. Da Revista Hoje e do Jornal Pequeno, mas os nomes eu não lembro mais.</i>
A3	<i>Sim. O homem não pensa.</i>
A4	<i>Sim. Chaupezinho Vermelho.</i>
A5	<i>Sim. Da Revista Hoje.</i>
A6	<i>Sim. Mas não lembro os nomes.</i>
A7	<i>Sim. Mas não lembro dos nomes, já faz tanto tempo.</i>
A8	<i>Sim. Os nomes não consigo lembrar.</i>
A9	<i>Sim. Agora lembrar os nomes é um pouco difícil.</i>
A10	<i>Sim. Mas não me recordo mais.</i>
A11	<i>Sim. Agora, os títulos não consigo lembrar.</i>
A12	<i>Já. Mas não sei dizer os nomes porque já faz algum tempo.</i>
A13	<i>Já. Porém os nomes eu não consigo lembrar.</i>
A14	<i>Já. Mas os nomes eu não consigo lembrar.</i>
A15	<i>Já. Os nomes não lembro.</i>
A16	<i>Já. Algum tempo atrás ela me pediu para ler, mas não consigo lembrar os nomes.</i>
A17	<i>Sim. Mas faz tanto tempo que eu não consigo lembrar os nomes.</i>
A18	<i>Sim. Faz tanto tempo que esqueci os nomes.</i>
A19	<i>Sim. Esqueci, não consigo lembrar os nomes.</i>
A20	<i>Não. Leio por conta própria.</i>
A21	<i>Não. Nunca li a pedido de meu professor de língua portuguesa.</i>
A22	<i>Não. A minha professora de português nunca pediu para eu ler.</i>
A23	<i>Não. O meu professor nunca pediu que eu lesse.</i>
A24	<i>Não. A minha professora de português nunca fez isso.</i>
A25	<i>Não. A minha professora nunca fez isso.</i>
A26	<i>Não. Acho que a minha professora nunca pediu.</i>
A27	<i>Não. A minha professora ...acho que nunca pediu uma coisa assim.</i>
A28	<i>Não. Acho que ela não pediu.</i>
A29	<i>Não. Acho que ela não pediu nada assim.</i>
A30	<i>Não. Acho que o meu professor nunca pediu para eu ler.</i>

Fonte: Entrevista realizada com os alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino.

As dificuldades sentidas pelos alunos e alunas, manifestadas nas práticas leitoras, podem tornar-se obstáculos para o desenvolvimento de todas as atividades acadêmicas da

escola, chegando, assim, a se constituírem fatores determinantes do fracasso escolar. Nestes termos, podemos ler sem apreender o seu significado, podemos ler sem mantermos atitude crítica, aceitando qualquer conteúdo apenas porque está em um livro. Podemos ler valorizando excessivamente os elementos formais do texto: velocidade, pontuação, entonação, paragrafação etc., enfim, podemos realizar várias formas possíveis de uma pseudoleitura.

Diante deste fato, Silva resgata Marisa Lajolo para explicar que isso equivale dizer:

[...] ao invés de estimular a reflexão e a busca de conhecimentos, de promover o prazer e desenvolver a criticidade, o ensino da leitura é regido por pretextos altamente questionáveis, congelando ou mesmo aniquilando o potencial de atribuição de significados à palavra, que os alunos trazem para a situação de aprendizagem escolar. (LAJOLO 1982 apud SILVA, 1986, p. 104).

Por isso, pensamos que é importante conhecermos as dificuldades dos sujeitos em relação à leitura nas aulas de língua portuguesa. Para tal propósito indagamos sobre:

- **As dificuldades encontradas na leitura das aulas de língua portuguesa.**

Conforme podemos observar na Tabela 12 e cabe, aqui, acrescentarmos que já era de esperarmos tais resultados, as dificuldades de leitura dos nossos sujeitos estão *predominantemente* vinculadas à ortografia, à prosódia e à lexicografia, elementos que integram o estudo da gramática normativa. Tais constatações apenas reforçam o que, ao longo dessa pesquisa, temos detectado sobre o encaminhamento dado à leitura nas aulas de língua portuguesa: a aprendizagem da gramática normativa.

Muito embora a ortografia, a prosódia e a lexicografia integrem o conteúdo programático da disciplina Língua Portuguesa, todavia tais elementos não justificam transformarmos o ato de ler nas aulas da referida disciplina em uma aprendizagem de normas gramaticais. A nosso ver, tal procedimento é resultante do desconhecimento do processo leitor por parte dos nossos mediadores no contexto escolar.

Em contrapartida, apenas três dos demais entrevistados manifestaram dificuldades inerentes ao processo leitor quando mencionaram o fator da compreensão. A título de exemplo, descrevemos os seguintes depoimentos:

Entendimento do texto. (A30)

Dificuldade na pronúncia das palavras e mau entendimento do texto. (A23)

Compreensão devido ao não conhecimento das palavras. (A22)

De fato, esses dados, em que apenas três dos sujeitos investigados manifestaram o fator da compreensão leitora, isso apenas reforça o direcionamento que a leitura segue em sala de aula, voltada, acentuadamente, para a aprendizagem das regras gramaticais em detrimento da construção de significado para o texto. Nesse aspecto, buscamos Lerner (2002) quando coloca que os propósitos comunicativos do ato de ler são negligenciados ou quando não excluídos da escola, ao passo que os propósitos didáticos prevalecem nessa instituição.

Observando o conjunto de depoimentos explicitados (ver Tabela 12), podemos, agora, fazer outras análises. Destarte, a compreensão leitora, elemento importante na atribuição de significado ao documento escrito, cede lugar para retórica do discurso escrito que é tomada equivocadamente como aulas de leitura. Por outro lado, as estratégias de compreensão leitora que deveriam ser trabalhadas na abordagem do texto são ignoradas como um recurso a ser trabalhado com os alunos e alunas. Neste aspecto, podemos dizer que tal ausência das estratégias de compreensão leitora beneficia e vai ao encontro do propósito leitor estabelecido no ensino da língua portuguesa, que, a nosso ver, não é dar condições para o educando construir e questionar a sua própria compreensão textual, e sim aprender a ler corretamente a sua língua materna.

Tabela 12 – Dificuldades encontradas pelos alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental na leitura das aulas de língua portuguesa

SUJEITOS	DEPOIMENTOS
A1	<i>A pontuação.</i>
A2	<i>Pontuação.</i>
A3	<i>Os sinais de pontuação.</i>
A4	<i>Os sinais de pontuação.</i>
A5	<i>Os sinais de pontuação.</i>
A6	<i>Os sinais de pontuação.</i>
A7	<i>Os sinais de pontuação.</i>
A8	<i>Pontuação e interpretação.</i>
A9	<i>Pontuação.</i>
A10	<i>Pontuação.</i>
A11	<i>Pontuação.</i>
A12	<i>A pontuação.</i>
A13	<i>Às vezes, a pontuação.</i>
A14	<i>Pontuação e ortografia.</i>
A15	<i>Pontuação e ortografia.</i>
A16	<i>Pontuação e ortografia.</i>
A17	<i>Pontuação e ortografia.</i>
A18	<i>Pontuação e ortografia.</i>

A19	<i>Palavras desconhecidas quanto ao significado.</i>
A20	<i>Palavras que desconheço os seus significados.</i>
A21	<i>Palavras desconhecidas.</i>
A22	<i>Compreensão devido ao não conhecimento das palavras.</i>
A23	<i>Dificuldade na pronúncia das palavras e mau entendimento do texto.</i>
A24	<i>Má pronúncia.</i>
A25	<i>Palavras grandes demais. É difícil de pronunciar.</i>
A26	<i>Palavras complicadas quanto à pronúncia.</i>
A27	<i>Timidez. Porque eu não gosto de ler em voz alta.</i>
A28	<i>Dificuldade de falar alto.</i>
A29	<i>Leitura em voz alta.</i>
A30	<i>Entendimento do texto.</i>

Fonte: Entrevista realizada com os alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino.

O ensino da leitura deveria ser visto pelos professores e professoras que trabalham diretamente com este objeto de conhecimento como um instrumento de reflexão. Desse modo, é fundamental que percebam a relevância de um ensino bem orientado, já que do nível desta orientação depende a formação do aluno leitor.

Paixão resgata Soares para falar sobre a importância da responsabilidade dos professores quanto à leitura e à escrita e, especificamente, a dos professores de língua portuguesa no ensino dessas aprendizagens quando diz que:

Eles precisariam ser preparados para ser não só professores de sua disciplina, mas também, e talvez até, sobretudo, professores de leitura e de escrita de textos de sua área de conhecimento, que exigem habilidades específicas de leitura e de escrita.[...]. A responsabilidade do professor de português é um pouco diferente porque, para ele, habilidade de leitura e escrita não são apenas instrumentos para construção de conhecimento, mas são o próprio objeto de conhecimento. (SOARES 2001 apud PAIXÃO, 2005, p. 28).

Esta afirmação é importante porque chama atenção para a responsabilidade do papel que desempenha, sobretudo, o professor ou professora de língua portuguesa em sala de aula. Sabemos, todavia, que não podemos esquecer que nem todas as vezes os discursos propalados na área educacional correspondem com as respectivas práticas dos sujeitos. A este respeito, Orlandi (2003), ao retratar o discurso pedagógico da escola e a sua conseqüente práxis, afirma que a instituição escolar discute leitura, no entanto privilegia, mediante a nota, o ensino da gramática normativa.

Nesse mesmo enfoque, Ferreiro (2005) diz que, atualmente, a escola tradicional propõe uma definição de alfabetização para as crianças. Por outro lado, a sociedade exige-lhes outra.

Dessa forma, a nosso ver, temos discursos e práticas que não se encontram, não se cruzam, não se incluem, enfim não se correlacionam. Por esta razão, e ainda para ampliar as discussões sobre o nosso objeto de estudo, perguntamos aos sujeitos sobre:

- **O assunto mais aprendido nas aulas de língua portuguesa**

Observando as falas contidas na Tabela 13, detectamos que todos os depoimentos são conseqüência direta do então mencionado direcionamento das aulas de leitura no ensino da língua portuguesa. Por outro lado, são relatos que complementam os abordados anteriormente e que nos levam a refletir que, para esses sujeitos, a leitura está associada, fortemente, às regras gramaticais. Em momento algum, nas falas dos sujeitos, observamos alguma referência sobre compreensão e interpretação leitora até porque o cenário de aprendizagem das práticas leitoras desses sujeitos é permeado pelas aulas de gramática da língua portuguesa.

Comparando tal cenário em que se insere também a formação do *leitor escolar* com a concepção de leitura empregada por Chartier (1999) como uma atividade que sempre envolverá apropriação, invenção e produção de significados, percebemos, lamentavelmente, não só nos momentos de análises dos discursos, mas também durante todo o decorrer das entrevistas, das observações realizadas em sala de aula para esta pesquisa, um distanciamento que separa os nossos alunos e alunas, no ensino fundamental, dessa leitura comungada não só por Chartier, como também por outros estudiosos da área, a exemplo de Orlandi (2003); Lerner (2002); Martins (2006) e outros. Uma prática leitora que, independentemente de ser trabalhada em qualquer espaço, suscitará reflexão, questionamento, construção e transformação sobre a mensagem do discurso escrito. Esse distanciamento é manifestado claramente nos seguintes depoimentos:

A usar corretamente a leitura. Ler direitinho segundo a pontuação. (A29)

Como fazer uma leitura adequada e gramática. (A30)

Aprender a fazer uma *leitura adequada. Ler direitinho segundo a pontuação* na voz coletiva dos alunos e alunas da 8ª série com os quais trabalhamos significa fazer uso das regras gramaticais que a leitura exige, caso contrário, não é leitura para esses sujeitos. Desse modo é oportuno lembrar, mais uma vez, Soares (1999 p.86 apud BONAMINO, 2002, p. 112) ao dizer:

Os alunos, mesmo depois de freqüentarem a escola por muitos anos, evidenciam um domínio limitado das habilidades e estratégias de processamento de informação

necessárias para que sejam bem-sucedidos ao enfrentarem uma vasta gama de atividades no trabalho, em casa, em suas comunidades.

Ora, habilidades e estratégias de compreensão leitora nas atividades de leitura realizadas com os nossos sujeitos investigados é uma lacuna ausente, portanto não trabalhada em sala de aula. Por esta razão, lamentavelmente, não podemos esperar que as práticas leitoras dos nossos educandos atinjam o sentido dado para elas nesse estudo.

Inegavelmente, é essa a prática leitora vivida intensamente nas aulas de língua portuguesa em que os alunos e alunas são treinados para lerem de forma harmoniosa, adequada, sem entraves, enfim obedecendo *direitinho à pontuação* conforme colocou um dos entrevistados. Com bases nessas considerações, podemos inferir que os sujeitos inseridos nesse contexto escolar são futuros candidatos a ampliar cada vez mais a cifra dos resultados alarmantes sobre os testes de compreensão leitora realizados no país.

Tabela 13 – O assunto mais aprendido pelos alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental nas aulas de língua portuguesa

SUJEITOS	DEPOIMENTOS
A1	<i>A gramática.</i>
A2	<i>Gramática e que nunca entrou na minha cabeça.</i>
A3	<i>A gramática: aposto e vocativo.</i>
A4	<i>A gramática: sujeito e verbo.</i>
A5	<i>A gramática: a parte da conjunção.</i>
A6	<i>Os verbos.</i>
A7	<i>Verbos, predicados, sujeitos, núcleo etc.</i>
A8	<i>Os verbos, substantivos, sujeitos, orações, preposições.</i>
A9	<i>Os verbos.</i>
A10	<i>Os pronomes.</i>
A11	<i>Os pronomes.</i>
A12	<i>Os pronomes.</i>
A13	<i>Os pronomes.</i>
A14	<i>Os pronomes.</i>
A15	<i>Os pronomes.</i>
A16	<i>Ortografia e pontuação.</i>
A17	<i>Ortografia e pontuação.</i>
A18	<i>Escrever as palavras corretamente.</i>
A19	<i>A usar a pontuação.</i>
A20	<i>A usar a pontuação.</i>
A21	<i>Aprendi a ler e a acentuação gráfica.</i>
A22	<i>Aprendi a ler.</i>
A23	<i>Aprendi a ler em voz alta.</i>
A24	<i>Saber o significado das palavras.</i>
A25	<i>Ler e escrever e também aprender as palavras novas.</i>
A26	<i>A falar o português.</i>
A27	<i>Falar certo e escrever certo.</i>

A28	<i>Expressar melhor e obter conhecimentos da língua portuguesa.</i>
A29	<i>A usar corretamente a leitura. Ler diretinho segundo a pontuação.</i>
A30	<i>Como fazer uma leitura adequada e gramática.</i>

Fonte: Entrevista realizada com os alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino.

O ato de ler não consiste apenas no despertar para os significados dos símbolos impressos e na aquisição de significados. Somos conscientes de que a leitura envolve muito mais: envolve experiência, aprendizagem e exige habilidades tais como análise, reflexão, julgamento e avaliação crítica sobre o documento que se está lendo. Em contrapartida, a leitura será apenas a percepção visual das palavras e dos seus significados. Por isso, insistimos em dizer que nem todas as vezes a leitura do discurso escrito é feita corretamente. Nesse aspecto, podemos apresentar uma prática de leitura, mas ler mal. Diante dessa situação, procuramos saber sobre:

- **O significado de *ler bem* para os alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental**

Verificando os relatos, conforme evidencia a Tabela 14, pudemos perceber que a grande maioria deles reflete o encaminhamento dado às práticas leitoras nas aulas de língua portuguesa. Nesse sentido, o aluno que *lê bem* é aquele que sabe falar e escrever corretamente a língua portuguesa. Considerando tal constatação, Kleiman (2001) afirma que esta visão é decorrente de um entendimento limitado sobre o ensino da língua portuguesa estabelecido dentro e fora da escola. Uma abordagem que, segundo a autora, é legitimada na escola e que exige um conhecimento fragmentado e mecânico sobre a gramática da nossa língua, chegando, assim, a suscitar resistências por parte dos alunos e alunas em não querer trabalhar textos, e sim aprender português.

Com esse fato, acrescentamos ainda que, sob esse olhar, a leitura torna-se uma atividade destituída de sentido, haja vista que o seu propósito é servir de pretexto para o ensino das regras gramaticais em sala de aula. Desse modo, a leitura do texto que deveria ser trabalhada sob uma perspectiva de construção e desvelamento de sentidos, cede lugar para as atividades estruturais da língua portuguesa.

Face a esta realidade que encontra respaldo em Kleiman (2001), retomamos a Silva (2005a, p. 69-70) quando relata a forma como o ensino da língua portuguesa vem sendo realizado pela escola. Relata o autor que a língua materna deixa de ser uma prática social de comunicação para se tornar um objeto de dissecação gramatical ou um instrumento de ascensão social.

Por outro lado, podemos perceber que são poucos os depoimentos em que ler bem não está relacionado com os aspectos estruturais da língua portuguesa, e sim de fato, com o processo leitor. Como exemplos, registramos alguns desses depoimentos:

É quando entendemos o texto. (A27)

É ler e compreender o que você leu. (A30)

É entender o que o texto quer passar para você. (A28)

Todavia, é necessário reiterarmos algumas ponderações, embora já realizadas, quando chamamos atenção para a compreensão e a interpretação quando os sujeitos a esses elementos se referem. Dessa forma, a compreensão do texto se confunde com a interpretação, na medida em que os sujeitos consideram tais elementos como sinônimos. Nesse caso, a compreensão ou a interpretação textual não transcende o entendimento literal do texto. Fato esse que observamos durante as aulas de língua portuguesa.

É dessa forma que os conteúdos vão sendo absorvidos pelos educandos sem nenhuma problematização e questionamento, levando esses sujeitos a assimilarem as mensagens textuais de forma passiva e como verdadeira. Cabe, aqui, a seguinte colocação de Silva (2005) quando diz que, nesse caso, a memorização de conteúdos que é determinada pelos textos e também reforçada pelos professores toma o lugar do conhecimento, da análise, reflexão, questionamento das idéias, impedindo, assim, o aluno de tornar-se o sujeito do trabalho que executa.

Percebemos, ainda, depoimentos que personificaram a compreensão do significado de *ler bem*, como podemos verificar nas falas de alguns sujeitos entrevistados quando assim expressaram as suas opiniões:

É uma pessoa que tem atenção e não tem dificuldades na pontuação. (A20)

É uma pessoa que segue a pontuação, não fala palavras erradas e sabe interpretar o texto. (A21)

Em face dessas exposições, podemos verificar que a leitura considerada correta pelos sujeitos investigados é a que traz no seu bojo a correta oralização da linguagem escrita. No entanto, chamamos atenção para essa leitura a que esses sujeitos se referem, que não é a mesma que a sociedade deseja e que, por outro lado, reclama diante dos sofríveis e reincidentes resultados dos testes de compreensão leitora realizados no país.

Tabela 14 – Significado de *ler bem* para os alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental

SUJEITOS	DEPOIMENTOS
A1	<i>É a pessoa respeitar todos os sinais de pontuação e interpretar o texto.</i>

A2	<i>É ler respeitando toda a pontuação.</i>
A3	<i>É respeitar os sinais de pontuação.</i>
A4	<i>É respeitar os sinais de pontuação.</i>
A5	<i>É respeitar os sinais de pontuação.</i>
A6	<i>É respeitar os sinais de pontuação.</i>
A7	<i>É saber utilizar a pontuação correta.</i>
A8	<i>É saber utilizar a pontuação.</i>
A9	<i>É saber utilizar a pontuação de forma correta.</i>
A10	<i>É saber utilizar a pontuação correta.</i>
A11	<i>É saber usar a pontuação. Interpretar o texto.</i>
A12	<i>É ler corretamente seguindo a pontuação.</i>
A13	<i>É ler corretamente seguindo a pontuação.</i>
A14	<i>É ler corretamente cada ponto, vírgula. É ler os sinais.</i>
A15	<i>É ler correto segundo a pontuação.</i>
A16	<i>É ler correto segundo a pontuação da língua portuguesa.</i>
A17	<i>É ler correto segundo a pontuação.</i>
A18	<i>É ler correto segundo a pontuação correta.</i>
A19	<i>É prestar atenção no que se está lendo, ver os sinais de pontuação, as vírgulas.</i>
A20	<i>É uma pessoa que tem atenção e não tem dificuldades na pontuação.</i>
A21	<i>É uma pessoa que segue a pontuação, não fala palavras erradas e sabe interpretar o texto.</i>
A22	<i>É ler em voz alta. Saber os sinais, não errar.</i>
A23	<i>É ler em voz alta e correto.</i>
A24	<i>É ler em voz alta.</i>
A25	<i>É ler em voz alta.</i>
A26	<i>É saber entender e explicar as questões que se estar lendo.</i>
A27	<i>É quando entendemos o texto.</i>
A28	<i>É entender o que o texto quer passar para você.</i>
A29	<i>É entender o texto. Parar nas pontuações.</i>
A30	<i>É ler e compreender o que você leu.</i>

Fonte: Entrevista realizada com os alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino

Dentre as múltiplas funções que a escola exerce, a função de formar leitores destaca-se como uma das mais relevantes na prática educativa, haja vista que a leitura é o passaporte para o aluno alcançar os objetivos do ensino. Sendo assim, é de fundamental importância para a eficácia da aprendizagem leitora as atitudes e intervenções do professor e da professora nesse processo, haja vista que a forma pelo qual concebe, avalia e a metodologia adotada tornará tal processo mais ou menos significativo, podendo assim ser estimulante ou, ainda, desmotivador para os educandos. Portanto, está sob a responsabilidade desse profissional a criação de uma concepção leitora escolar, nos discentes, favorável ou não à aprendizagem leitora.

Com base nessas reflexões, podemos dizer que, até agora, nos ocupamos em ser os expectadores e ouvintes dos leitores discentes inseridos no espaço escolar. A seguir, trataremos do momento em que observamos os diversos significados presentes nas falas dos professores e professoras sobre o processo de leitura. A partir de então, indagamos essa referida população sobre:

- **O entendimento acerca de leitura do corpo docente**

De acordo com os relatos evidenciados na Tabela 15, notamos que, nos depoimentos de P1 e P2, estão claras as referências à leitura como a descodificação mecânica dos signos lingüísticos. Segundo Teberosky et al (2003), este é o modelo mecanicista ou concepção ascendente de leitura (*bottom-up*) que utiliza, basicamente, a informação visual, além de privilegiar o texto como o elemento essencial no ato de ler.

Nesse caso, temos uma prática leitora em que a interpretação acontece do texto para o leitor em sentido ascendente, visto que é somente no texto que se encontra o significado e ao leitor, por sua vez, é dado a tarefa de extraí-lo. Ora, tal concepção de leitura é bastante limitada já que encerra o ato de ler na percepção visual dos símbolos impressos e, conseqüentemente, na extração de um significado desejado e estabelecido previamente pelo autor do texto. Sob esse prisma, o ato de ler subverte etapas significativas no processo de construção do significado do discurso escrito como análise, reflexão, refutação e as várias possibilidades de interpretação que o discurso escrito pode suscitar. Com efeito, o aluno é afastado desse contexto de transformação mediante a busca de um significado preciso, exato e completo. Na verdade, essa concepção de leitura, por outro lado, revela como lembra Koch (2006) uma concepção de língua como código. Nesse sentido, o ato de ler para os nossos docentes é uma simples descodificação da informação presente no texto.

Com base nessas constatações, se voltarmos nossa atenção para o contexto escolar em que tais sujeitos estão inseridos, como é que podemos exigir dos nossos alunos e alunas uma prática leitora reflexiva que, nas palavras de Allende; Condemarim (2005), estimula e enriquece o intelecto do aluno na medida em que, durante e depois do ato de ler, ele raciocina, critica, infere, estabelece relações e elabora as suas próprias conclusões se ainda subsiste, na prática escolar, uma concepção de leitura como um ato perceptivo e não cognitivo?

Nesse sentido, desejamos chamar atenção para o fato de apenas dois sujeitos entre os cinco entrevistados e entrevistadas manifestaram tal concepção leitora, ainda assim é uma concepção de leitura inerente a esses sujeitos que se faz presente na prática escolar ano após

ano, alcançando, enormemente, um universo de alunos e, conseqüentemente, propalando a formação de leitores. Ou seja, presença quantitativamente predominante de alunos e alunas nos testes sobre compreensão leitora, que realizam o ato de ler sem uma ação reflexiva sobre as palavras.

Daí porque comungamos com Silva (2003) e insistimos em reiterar tal pensamento quando diz que, enquanto a instituição escolar e os seus professores não compreenderem e se conscientizarem que ler é uma atividade interativa para produzir, criar sentidos e não reproduzir, copiar sentidos já estabelecidos, mudanças para melhor no ensino vão cada vez mais se distanciarem.

Os demais depoimentos (ver Tabela 15) referem-se à leitura de uma forma bastante ampla em comparação aos depoimentos anteriormente aludidos. Em tais relatos, podemos perceber uma visão de leitura que transcende o texto escrito, alcança uma análise de mundo, da vida em sociedade e que, por outro lado, facilita o processo de comunicação.

Destarte, podemos situar tais concepções leitoras no modelo sociopsicolingüístico do ato de ler ou modelo interativo. Para Solé (1998) é um modelo que não privilegia nem o texto tampouco o leitor, mas sim a interação entre ambos.

Desse modo, nessa abordagem leitora, o leitor usa os seus conhecimentos prévios, ideologias, pontos de vista para a construção do sentido do texto. Assim, a leitura ocorre por meio de informações visuais e dos conhecimentos do leitor para que seja construído o sentido do que se lê. Nesse aspecto, identificamos com fundamentos em Koch (2006) uma concepção interacionista, dialógica da língua que ultrapassa o conceito de língua como um instrumento de comunicação. Por outro lado, embora o leitor, na referida abordagem, não seja o elemento essencial do processo de leitura, é ele que orienta o ato de ler com as decisões que toma e com os seus conhecimentos que são ativados durante o processo.

Ler, sob esse prisma, é certamente envolver o educando em um processo de previsões, análises e inferências baseadas nas informações textuais e no conhecimento do leitor como um ser situado historicamente. Nessa ótica, ao deslocarmos esse modelo de leitura constatado nos depoimentos de P3, P4 e P5 para a prática leitora escolar desses mesmos sujeitos, pudemos perceber o quanto a teoria se afasta da prática de leitura em sala de aula. Constatação essa feita durante as fases de observação que realizamos para essa investigação.

Portanto, o entendimento sobre leitura que prevalece na prática leitora dos sujeitos pesquisados é a concepção ascendente de leitura que encerra o ato de ler na percepção visual dos símbolos gráficos. Sob esse olhar, é oportuno reiterar aqui o que Martins (2006, p. 23) nos alerta em seu discurso: “Apesar de séculos de civilização, as coisas não são muito diferentes.

Muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica enquanto para a maioria dos educandos aprender a ler se resume à decoreba de signos lingüísticos.”

Diante de tal contexto, é inegável que a leitura na escola, gradativamente, perde o seu verdadeiro sentido, ou melhor, de ser um instrumento de conhecimento, crítica e reflexão que oferece resistências a qualquer contexto alienador. Por outro lado, se fortalece como uma prática leitora voltada à subordinação, à subserviência, ao conformismo e à passividade.

Tabela 15 – Entendimento acerca de leitura dos professores e professoras da disciplina Língua Portuguesa da 8ª série do ensino fundamental

SUJEITOS	DEPOIMENTOS
P1	<i>É ler os códigos, para passar a informação. É decodificar a informação.</i>
P2	<i>É decodificar a informação que você está transmitindo. É fazer o aluno entender essa informação.</i>
P3	<i>É compreensão, análise do mundo, da vida. É a leitura da vida em sociedade.</i>
P4	<i>Leitura é a maneira de se expressar, de ver o mundo através de gestos, códigos. A leitura transcende o texto escrito.</i>
P5	<i>É tudo aquilo que pode ajudar na comunicação. É o processo que vai nortear a comunicação e isso faz com que o aluno entenda melhor o discurso escrito.</i>

Fonte: Entrevista realizada com os alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino

A compreensão de um texto não pode restringir-se ao limite do significado do texto, mas remeter o leitor ao conhecimento e análise da realidade. Um texto não é uma ilha, ele está sempre remetendo o leitor para um determinado contexto que deve ser colocado em suspenso pelo leitor, sendo, assim, passível de ponderações, reflexões e refutações decorrentes do confronto entre o contexto em que o leitor se encontra inserido e o contexto abordado no texto. Diante de tal colocação, supomos que as práticas leitoras escolares, no seu cotidiano, envolvam as tarefas de compreensão e interpretação textual. Por esta razão, procuramos saber sobre:

- **O entendimento sobre compreensão textual do corpo docente**

Analisando as respostas, conforme evidencia a Tabela 16, observamos que apenas três entre os entrevistados e entrevistadas, P1, P2 e P5, limitaram a compreensão textual ao significado que o texto encerra, incluindo, dessa forma, a leitura parafrástica. De qualquer

modo, temos nesses depoimentos uma abordagem superficial e restritiva sobre a compreensão textual, a partir do momento em que esses depoimentos contemplam, na prática leitora escolar desses sujeitos, a compreensão literal do texto. Por outro lado, Solé (2003) nos mostra que a pessoa que lê deve ser capaz de interrogar-se sobre a sua própria compreensão, questionar o seu conhecimento, mudá-lo e estabelecer relações sobre o que foi aprendido para outros contextos.

Ora, tal contribuição da autora nos possibilita a não reproduzir uma compreensão literal do texto, tarefa esta que não exige nenhum esforço cognitivo, apenas a devolução das idéias compreendidas do autor, exatamente da mesma forma como se apresenta no discurso escrito. Semelhante enfoque é dado, também, por Teberosky et al (2003) quando fortalecem as idéias de Solé (2003) ao afirmarem que a compreensão textual, além de ser um processo interativo, é também inferencial que se aplica sobre a construção do significado do discurso escrito.

A partir dessas considerações, se detivermos a nossa atenção sobre a prática leitora escolar dos referidos sujeitos, P1, P2 e P5, (ver Tabela 16) situaremos a compreensão textual como objetivo de ensino e aprendizagem, entendendo que ela não vai além das habilidades de identificação e não implica, outrossim, o conhecimento das estratégias de leitura. Portanto, reside, sob a responsabilidade do professor e da professora, a funcionalidade mais ou menos significativa do desempenho dos alunos quanto às tarefas que envolvem as práticas leitoras escolares.

Voltando aos depoimentos dos nossos sujeitos, as afirmações de P3 e P4 (ver Tabela 16) mostram o pensamento de Solé (2003) e Teberosky et al (2003), já aludido anteriormente. Em tais depoimentos, pudemos verificar uma ação reflexiva sobre o discurso escrito que tenta desvelar e trazer à superfície o que se encontra imerso nas entrelinhas, ultrapassando assim a compreensão textual que encerra apenas o significado construído pelo autor. Ainda nesse contexto, pudemos detectar, no mesmo depoimento de P4 (ver Tabela 16), uma interação existente entre o autor, o leitor e o texto que possibilita o leitor participar, vivenciar o documento escrito e elaborar, na construção do significado do texto, procedimentos como análise e interpretação.

Nessa perspectiva, lembramos Silva (2005b, p. 95) quando afirma que, ao buscarmos a compreensão de um texto, executamos as atividades de constatação, cotejo e transformação. Ou seja, segundo o autor, são elementos que nos colocam diante de uma interação entre o texto e o leitor, já que como leitores nos colocamos no horizonte da

mensagem do emissor (constatação) e descontextualizamos e transformamos esse horizonte ao realizarmos as atividades de cotejo e transformação.

Assim, diante desses enunciados, pressupomos que, se tais discursos sobre compreensão textual fossem inseridos e vivenciados na prática leitora escolar desses sujeitos, (P3, P4) acreditaríamos que a média de desempenho em leitura dos nossos estudantes ludovicenses evoluiria para melhor, visto que seriam capazes de trabalhar com textos manifestando habilidades leitoras bastantes significativas. Diante de tais constatações, evidenciamos uma concepção de língua como código e texto como produto da decodificação a ser decodificado pelo leitor. Portanto, o conceito de compreensão textual para os docentes direciona-se para as decodificação do discurso escrito e não para uma atividade interativa e de produção de sentido.

Tabela 16 – Entendimento sobre compreensão textual dos professores e professoras da disciplina Língua Portuguesa da 8ª série do ensino fundamental

SUJEITOS	DEPOIMENTOS
P1	<i>É decifrar a mensagem que se está querendo passar.</i>
P2	<i>É interpretar o texto com as suas próprias palavras. É passar para as pessoas o que o autor quer dizer. É entender e interpretar.</i>
P3	<i>É, ler o que está por trás das entrelinhas, não é só decodificar.</i>
P4	<i>É um entrelaçamento do leitor, texto e o autor. É vivenciar o texto, sendo capaz de analisar. É participar do texto.</i>
P5	<i>É saber o que o autor deseja passar na mensagem.</i>

Fonte: Entrevista realizada com os professores e professoras da 8ª série do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino

Um dos múltiplos desafios da Escola é fazer com que os alunos e alunas aprendam a ler sob uma perspectiva reflexiva. Nesse sentido, é óbvio que a aquisição da leitura, sob esse olhar, torna-se imprescindível para agirmos com autonomia nas sociedades letradas e, nesse caso, as pessoas que não conseguirem realizar o ato de ler sob esse enfoque encontram-se em desvantagem na sociedade. Destarte, procuramos saber sobre:

- **A realização de uma leitura bem feita pelo educando na visão do corpo docente**

Observando a Tabela 17, verificamos que a leitura bem feita pelo aluno ou aluna é caracterizada nos depoimentos de quase todos os docentes, com exceção do depoimento de

P5, por meio do uso dos sinais gráficos que organizam as pausas do discurso oral e escrito, contribuindo assim para a retórica da linguagem.

Ao centralizarmos nossa atenção no depoimento de P5, podemos observar que, para este sujeito, uma leitura bem feita está associada não só à interpretação mas também quando o aluno interage com o seu próprio contexto social. Ora, essa participação do contexto do leitor na construção do significado do discurso escrito é o que Silva (2005a, p. 71) chama de descontextualização e recontextualização como características atinentes da interpretação textual. Por outro lado, a prática escolar desse discurso diferenciado, inserido entre os demais depoimentos, lamentavelmente, vai ao encontro dos demais relatos, a exemplo de P1, P2, P3 e P4. Confirmação esta detectada durante as observações realizadas sobre as práticas leitoras do corpo docente.

Considerando os depoimentos de P1, P2, P3 e P4 (ver Tabela 17) por um lado, é compreensível a questão da melhoria da expressão oral e escrita por parte do corpo discente e docente como uma forma de assegurarmos um futuro melhor pela aquisição de um saber que estrutura a funcionalidade da língua materna. No entanto, transformar as aulas de leitura em um conjunto de atividades gramaticais que analisa a língua portuguesa quanto às suas classes e funções é legitimar uma prática leitora escolar que, entre outros fatores, não trabalha as habilidades de compreensão leitora que permite o aluno ou a aluna identificar, relacionar, distinguir, analisar e inferir sobre as informações que vão além das que se encontram explicitamente no texto.

A este respeito, não é surpreendente para nós que mais da metade dos alunos e alunas entrevistadas conceberam *ler bem* dentro de um enfoque puramente voltado para os sinais gráficos que organizam, realçam e valorizam a mensagem escrita (ver Tabela 14). Nesse sentido, sabemos, todavia, que uma vez proferida a linguagem tanto oral quanto escrita, nesse caso os sinais gráficos como os separadores: vírgula [,] , ponto e vírgula [;] , ponto final [.] etc., devem estar empregados segundo os princípios gerais que norteiam suas colocações no texto. Caso contrário, as mensagens podem sofrer efeitos desastrosos quanto à comunicação devido a uma pontuação mal empregada.

Por outro lado, somos conscientes do conhecimento e uso necessário da pontuação como um sistema de reforço da linguagem oral ou escrita. No entanto, as respostas emitidas pelos sujeitos entrevistados, sobre a leitura bem feita pelo aluno apenas nos revelam um total desconhecimento do processo leitor. Por conseguinte, como resultado desse desconhecimento, que temos o entendimento de leitura, a sua importância e finalidade, na visão dos alunos e

alunas da 8ª série, comprometidas na prática leitora escolar conforme demonstraram as Tabelas 1, 5 e 8.

Ainda com relação ao depoimento de P1, é importante frisarmos o seguinte aspecto: em seu depoimento sobre uma leitura bem feita pelo aluno ou aluna ao manifestar, além da pontuação correta, o ponto de vista do aluno sobre determinado conteúdo, na verdade esse ponto de vista do aluno reproduz, na prática leitora escolar, a mesma mensagem do autor sem nenhuma ação reflexiva que possa ocasionar transformações no significado apreendido pelo educando. É o que temos constatado ao longo das observações que realizamos em sala de aula.

Destarte, não podemos deixar de mencionar o pensamento de Kleiman (2001) ao comentar sobre estratégias leitoras quando afirma que o ensino da leitura seria incoerente com a natureza da atividade leitora se seguisse a prática escolar da leitura.

Tabela 17 – Realização de uma leitura bem feita pelo educando na visão dos professores e professoras da disciplina Língua Portuguesa da 8ª série do ensino fundamental

SUJEITOS	DEPOIMENTOS
P1	<i>Quando o aluno usa a pontuação correta e o seu ponto de vista sobre o conteúdo do livro.</i>
P2	<i>Quando o aluno é capaz de ler o conteúdo do texto, fazendo assim uma pontuação e entonação certa.</i>
P3	<i>Quando ele lê de acordo com a pontuação exigida na língua portuguesa.</i>
P4	<i>Quando pronuncia corretamente os grafemas.</i>
P5	<i>Quando ele consegue não só interpretar o texto, mas quando ele dá exemplos da sua própria vida.</i>

Fonte: Entrevista realizada com professores e professoras da 8ª série do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino

A leitura e a escrita constituem-se objetivos prioritários do ensino fundamental. Desse modo, pressupomos que, ao final dessa etapa, o corpo discente possa estar capacitado para fazer uso das habilidades leitoras que são fundamentais na compreensão do discurso escrito, já que partem de construções cognitivas inerentes ao pensamento. A esse respeito enfatizamos que qualquer leitor necessita entender o que está lendo. Sob essa perspectiva, questionamos aos sujeitos entrevistados sobre:

- **O objetivo das aulas de leitura no ensino da língua portuguesa na visão do corpo docente**

Observamos que as falas dos sujeitos investigados, salvo o relato de P5 (ver Tabela 18), confirmam o direcionamento dado para as práticas leitoras escolares que, ao longo deste estudo, temos detectado e sobre as quais temos feito algumas ponderações. Considerando tais depoimentos, podemos perceber que os propósitos da leitura na escola são diferentes dos que orientam a leitura fora dela. Queremos dizer com isso que os depoimentos de P1, P2, P3 e P4 (ver Tabela 18) revelam um propósito meramente didático da leitura, direcionado para o *aprender a ler* com enfoque nos aspectos estruturais da língua portuguesa.

Diante de tais constatações, paira sobre os professores e professoras que são os mediadores, organizadores e orientadores do processo leitor, em sala de aula, o desafio de fazer da prática escolar da leitura uma prática leitora que possibilita aos educandos lerem nas entrelinhas, assumirem uma posição crítica frente à sustentada pelos autores ou autoras do documento escrito, em vez de permanecerem dependentes de uma simulação do ato de ler. É, nesse sentido, que a leitura escolar deveria aproximar-se não só na forma do discurso, mas também na prática, da maneira como se expressou um dos entrevistados:

O objetivo é ler, entender e interagir os assuntos com o cotidiano da vida. (P5)

Certamente, o desafio que estamos abordando não se constitui em nenhum modismo ou invenção no âmbito escolar, mas uma característica inerente do processo leitor que nos faz lembrar Goulemot (1996) ao afirmar que, independentemente do tipo de leitura, o ato de ler é sempre produção de sentido, é falar sobre o que o autor não mencionou claramente. Enfim, é emergir a memória de leituras anteriores e de dados culturais.

Enfoque semelhante é dado, também, por Bamberger (1986) ao dizer que o ato de ler é um processo cognitivo de transformar símbolos gráficos em conceitos intelectuais e, nessa ótica, o autor coloca que a boa leitura reside na confrontação de forma crítica com o texto e as idéias do autor.

Sob essa mesma lógica, cabe, ainda, lembrarmos Chartier (1999, p. 77) quando afirma:

[...] o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. *Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquela que o livro lhe pretende impor.* Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. (grifo nosso).

Frente a essas considerações, podemos verificar o ato de ler, inserido e percebido sob uma perspectiva reflexiva, compreensiva e racional, constitui esse desafio que ora estamos abordando. Por outro lado, esse mesmo ato de ler segue um enfoque totalmente diferente nos depoimentos dos sujeitos investigados, como podemos perceber em P1, P2, P3 e P4 que descaracterizam as práticas de leitura na escola, ao se restringirem à aprendizagem do normativismo gramatical. Enfoque esse já comentado em diversas ocasiões neste estudo.

Tabela 18 – Objetivos das aulas de leitura no ensino da língua portuguesa na visão dos professores e professoras da 8ª série do ensino fundamental

SUJEITOS	DEPOIMENTOS
P1	<i>Aperfeiçoamento da oratória, do intelecto e compreensão dos fatos.</i>
P2	<i>É o entendimento do texto através da leitura com a pontuação, entonação e vocabulário.</i>
P3	<i>Conhecer a nossa língua portuguesa, trabalhar com a pontuação, tipos de textos etc.</i>
P4	<i>É a compreensão do texto através do conhecimento da pontuação, paragrafação, entonação etc.</i>
P5	<i>O objetivo é ler, entender e interagir os assuntos com o cotidiano da vida.</i>

Fonte: Entrevista realizada com professores e professoras da 8ª série do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino.

Segundo Allende; Condemarín (2005), a leitura oral não é uma atividade fácil para executar, já que exige do leitor um reconhecimento das palavras, pausas, sinais de pontuação, entonação correta, altura da voz e velocidade para assim expressar uma boa atuação do discurso escrito.

Ademais, sabemos que tal prática leitora estendeu-se por muito tempo, desde o mundo antigo, passando pela Idade Média e Moderna como referência do ato de ler. Vista por esse prisma, a leitura oral costuma desempenhar, no contexto escolar, uma função de avaliação da aprendizagem leitora, verificando desta forma quem sabe ler e quem não sabe e deixando assim de cumprir a sua verdadeira função no contexto escolar, a função de comunicação. Curiosos em conhecermos a sua função nas práticas leitoras, indagamos sobre:

- **A importância da leitura em voz alta nas práticas leitoras na visão do corpo docente**

Verificando os relatos contidos na Tabela 19, podemos perceber que a justificativa dada à importância da leitura em voz alta reflete a existência de uma prática leitora como um instrumento formal destinado exclusivamente para *o aprender a ler*. E, nesse aspecto, insistimos em reiterar que tal prática de leitura, utilizada na verificação da aprendizagem, não assegura a prática reflexiva da leitura e tampouco possibilita o conhecimento dessa prática leitora aos alunos e alunas, haja vista que nos depoimentos a aprendizagem do ato de ler se restringe à prática do discurso oralizado.

Em se tratando de tal prática, podemos perceber, nos próprios comentários dos professores e professoras (ver Tabela 19), uma unanimidade referente a esta prática de leitura quanto ao uso nas atividades leitoras. Em contrapartida, podemos afirmar que a função comunicativa da leitura em voz alta: compartilhar informação, não integra o corpo de depoimentos dos sujeitos entrevistados porque a didática de leitura desses sujeitos não comporta tal função, e sim uma outra, a função de avaliação, claramente evidenciada nos relatos manifestados.

Sobre este aspecto desejamos chamar atenção, pois, quando denominamos leitura em voz alta, especificamente no contexto escolar, lembramos um grupo de alunos e alunas lendo o mesmo texto ou associamos um aluno ou aluna continuando a leitura no ponto em que o outro terminou. Ou ainda, podemos trazer à lembrança a imagem de um aluno que se envergonha ou se atrapalha diante de todos, em função de suas dificuldades na leitura.

Diante de tal panorama que se insere na realidade escolar dos nossos alunos e alunas, podemos expor aos nossos estudantes a uma situação de fracasso ou a um mau desempenho, visto que a oralização do discurso escrito exige fluência na leitura e, por outro lado, podemos destruir a função comunicativa de tal prática leitora e suscitar no aluno temor ou aversão pela leitura, conforme evidenciou a Tabela 6. Ademais, podemos tornar a leitura oral uma atividade tanto tediosa quanto mecânica para o aluno, já que nesta prática leitora o aluno ignora que está lendo para construir significados e comunicá-los.

A este respeito, é oportuno registrar o depoimento de um dos sujeitos entrevistados quando, ao expressar a sua opinião sobre as aulas de leitura, na disciplina língua portuguesa, teceu o seguinte comentário:

É um saco ter que ler para todos da sala. (A23) (ver Tabela 2).

Tal assertiva nos desloca para certas reflexões realizadas anteriormente e nos permite reiterar que a oralização de uma mesma leitura contida em um mesmo livro, reiterada múltiplas vezes, fazendo assim uns alunos lerem e outros ouvirem em silêncio a mesma

leitura, não suscita nenhuma situação estimulante, criativa que desperte algum interesse por parte dos educandos. É por esta razão, e outras mencionadas, que não podemos conceder demasiada ênfase à prática leitora oral em detrimento da leitura silenciosa. Nesse sentido, se formos refletir sobre a funcionalidade da oralização do discurso escrito, perceberemos que o seu uso é limitado, já que grande parte das situações sociais que vivenciamos no dia-a-dia requer ler em silêncio.

Muito embora a leitura em voz alta se torne uma prática leitora mais vivenciada no contexto escolar do que a leitura interiorizada pelo indivíduo, fato este demonstrado na Tabela 3, devemos equilibrar tal prática leitora com uma suficiente e permanente prática de leitura silenciosa. Caso contrário, estaremos reproduzindo a leitura intensiva em vez da extensiva, resgatando, assim, para o nosso presente, traços e marcas das práticas leitoras do passado em que o ato de ler consistia no discurso oralizado do texto e o leitor, um ouvinte de uma voz leitora.

Tabela 19 – Importância da leitura em voz alta na visão dos professores e professoras da disciplina Língua Portuguesa da 8ª série do ensino fundamental

SUJEITOS	DEPOIMENTOS
P1	<i>Principalmente porque é importante ver se o aluno está decodificando a linguagem.</i>
P2	<i>Porque é através dela que se pode trabalhar a questão da pontuação.</i>
P3	<i>Porque ajuda a compreensão do texto.</i>
P4	<i>Porque é através dela que se verifica a aprendizagem do aluno.</i>
P5	<i>Porque através da leitura em voz alta o aluno lê melhor.</i>

Fonte: Entrevista realizada com professores e professoras da 8ª série do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino

Sabemos que a leitura, mediante as formas e os procedimentos como é trabalhada no contexto escolar, pode tornar-se em uma atividade motivadora ou não para o aluno, dependendo assim da forma como é apresentada e dos aspectos explorados nessa atividade. Nesse sentido, perguntamos aos sujeitos entrevistados sobre:

- **Os procedimentos adotados nas aulas de leitura do corpo docente**

A respeito desse indicador, constatamos a forma como é conduzida a leitura em sala de aula: leitura silenciosa, leitura oral e elaboração de perguntas sobre o texto por parte do professor ou professora (ver Tabela 20). Por outro lado, com tais procedimentos podemos perceber, outrossim, a orientação dada a essas práticas leitoras, a aprendizagem das regras gramaticais da língua portuguesa, bem como a aquisição de vocabulário.

Tal encaminhamento da leitura na escola atende alguns dos procedimentos descritos por Silva (2005a, p. 38) a exemplo de ler o livro didático em determinada página, responder por escrito ou oral às perguntas dos questionários e fazer os exercícios de gramática.

Levando em consideração os procedimentos explicitados nas falas dos sujeitos e as práticas leitoras em sala de aula como foco de nossa observação, podemos afirmar que os procedimentos se circunscrevem a ler o texto oralmente e, em seguida responder a algumas perguntas sobre ele. Sobre a leitura silenciosa, apesar de aparecer nos procedimentos adotados nas aulas de leitura, observamos que, na prática, é suplantada pela predominância da leitura oralizada em sala de aula.

Sobre essa seqüência que segue a leitura, Solé (1998), baseada em resultados de pesquisas com alunos do ensino fundamental, nos afirma que, quando formulamos perguntas sobre o que foi lido, estamos centrando nossa atenção no resultado da leitura e não no seu processo, na sua evolução, construção e, ainda relata a autora, não trabalhamos sobre como o educando chegou a tal resultado e como ele deve atuar no processo leitor.

Enfoque semelhante é dado por Kleiman (2001) ao afirmar que, no caso da aula de leituras em vez de se construir um discurso em conjunto por professores e alunos, temos é uma leitura silenciosa ou em voz alta e, por último, vários itens a serem discutidos por meio de perguntas sobre o texto que não levam em conta se de fato o aluno entendeu. No cômputo geral, acrescenta a autora que temos um monólogo do professor para os alunos escutarem em que ele transmite aos educandos a versão do texto.

Face ao exposto, o que as autoras tentam evidenciar é que tais procedimentos adotados, no trabalho com a leitura, atingem apenas alguns aspectos dessa atividade, sendo assim um roteiro um pouco limitado para trabalharmos a leitura dentro de uma visão ampla que exige formar leitores não só para o contexto escolar, mas para a vida também. Nesse caso, se tal seqüência de perguntas se referirem aos aspectos periféricos, superficiais do texto, estaremos reproduzindo a leitura parafrástica que não ultrapassa a mensagem desejada pelo autor para ser transmitida. A título de exemplo, não podemos ignorar que essa seqüência de

perguntas¹⁸ abrange os aspectos superficiais do texto e integra a prática leitora docente dos nossos entrevistados.

Ademais, ao refletirmos sobre tal seqüência, se ela se generalizar em sala de aula, também pode generalizar-se para os educandos o objetivo da leitura é ler para depois responder a certas perguntas formuladas pelo professor ou pela professora. De qualquer forma, tais procedimentos apenas confirmam os aspectos que são trabalhados e explorados nas práticas leitoras em sala de aula e, desse modo, cada vez mais, os nossos alunos e alunas se distanciam do processo leitor que os torna sujeitos de sua própria aprendizagem.

Sobre o depoimento de P5, (ver Tabela 20) convém, aqui, fazermos uma observação: o seu discurso que inclui o encaminhamento necessário e possível para as práticas leitoras escolares é mais um dos discursos docentes que reside apenas no terreno da teoria.

Após ouvirmos e analisarmos os discursos docentes e ainda observarmos as práticas leitoras escolares desses discursos, resta-nos realizar algumas considerações. Sabemos que há um consenso sobre a importância da formação profissional continuada para que possamos como profissionais ser capazes de acompanhar os avanços que vão sendo incorporados nesse âmbito específico, no nosso caso, o ensino da leitura. Para tanto, é necessário que os futuros profissionais apresentem marcos conceituais que lhes possibilitem um novo olhar sobre a leitura na escola, trabalhando-a de forma diversificada e estratégica.

Nesse sentido, em um primeiro momento, algo que nos chama atenção é que o corpo docente entrevistado recebe treinamento e orientações dos Programas de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação (Semed). Constatação essa verificada nos relatos apresentados nas entrevistas. Diante de tal situação, é oportuno lembrar Paixão (2005, p. 55) quando aborda sobre tal formação:

Segundo as orientações da rede municipal, esse é um desafio que pretende vencer a prática pela prática, através da construção de práticas pedagógicas orientadas pela reflexão. A leitura e a escrita é outro componente e constitui-se como o principal objeto de estudo da formação, por defenderem a hipótese, na rede de ensino, que tais procedimentos são facilitadores de aprendizagens em todas as áreas de conhecimento, idéia defendida também por Neves et al (2000).

Argumentos como planejamento de ações para vencer o espontaneísmo, [...] a produção de conhecimentos e de situações de aprendizagem para sair da condição de intérpretes, apenas, para a condição de autores – são algumas ações defendidas pelo Programa de Formação como meio de concretização da postura pedagógica pretendida pela SEMED.

Levando em consideração tais pressupostos que integram a política de Formação Continuada da Semed, questionamos:

¹⁸ Cf., p. 118.

Como é que podemos apreender a existência de uma prática leitora escolar docente que se revela totalmente contrária à formação recebida nos Cursos de Formação Continuada da Semed?

Por outro lado, estamos tratando de um corpo docente que apresenta experiência no campo do magistério, construindo assim todos os sujeitos entrevistados um percurso pelas salas de aulas que se estende por mais de dez anos nos recintos escolares. Uma experiência docente que ainda assim se soma à aquisição de novos conhecimentos veiculados pelos programas de formação continuada da Semed aos professores e professoras da rede municipal de ensino.

Ora, ademais, segundo comenta Paixão (2005), tal formação continuada que integra o Programa *São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo* (SLTQLE), criado desde o ano de 2002, apresenta um foco especial em um dos seus quatro eixos, ou seja, a formação com foco na leitura e escrita.

Conscientes disso, percebemos que tal situação apresenta um descompasso entre a prática leitora desses sujeitos e a formação continuada desses profissionais no que se refere à questão leitora. Destarte, frisamos que não é a nossa intenção colocarmos em suspenso os Programas de Formação Continuada da Semed, no entanto, os depoimentos docentes, concedidos a este estudo, ao discorrerem sobre o processo leitor escolar, nos levam a possíveis questionamentos. Portanto, de qualquer forma, podemos asseverar que esses depoimentos, seguidos de suas práticas escolares, descaracterizam e não mostram o discurso sobre as ações e políticas dos Programas de Formação Continuada patrocinados pela Semed.

Nessa perspectiva, os relatos aqui apresentados, sejam do corpo docente ou discente, nos levam a constatar a presença de *leitores deficientes* no âmbito escolar. Empregamos esse adjetivo, *deficientes*, para chamar atenção dos nossos educandos (professores ou professoras) no sentido de estarem sempre aprendendo, ou alunos e alunas que ainda continuam aprendendo a mecanização do ato de ler sem saberem usufruir das vantagens da leitura. O que fazemos para mudar tal situação?

Mudanças são necessárias, portanto são inevitáveis, mas primeiramente é necessária uma conscientização sobretudo por parte dos educadores quanto ao papel da leitura na escola.

Um outro aspecto a considerarmos é que, ao investigarmos o processo leitor escolar dos discentes e docentes, verificamos, nos espaços escolares investigados, a presença de bibliotecas ou mais precisamente a ausência desses passaportes para o mundo leitor. Uma completa ausência já que, a nosso ver, as bibliotecas escolares que se fazem presentes apenas

na denominação não oferecem as condições básicas necessárias para um funcionamento que integre ensino em sala de aula e biblioteca.

No nosso entender, se as condições básicas para o funcionamento e gerenciamento dessas bibliotecas fossem viabilizadas, estas seriam os melhores instrumentos para aproximarem os alunos e alunas do material impresso e suas diversificações e contribuiriam para que esses educandos sentissem a necessidade de buscar constantemente o apoio da biblioteca. Com efeito, tudo isso seria possível mediante um trabalho integrado entre professores e bibliotecários.

Tabela 20 – Procedimentos adotados nas aulas de leitura pelos professores e professoras da disciplina Língua Portuguesa da 8ª série do ensino fundamental

SUJEITOS	DEPOIMENTOS
P1	<i>Primeiro, leitura silenciosa, depois em voz alta, individual e enfatizando a ortografia, enfim a gramática. Faço também atividades que englobam provérbios, paródias e ditados populares.</i>
P2	<i>Livros textos, situações com textos envolvendo ortografia, vocabulário e gramática.</i>
P3	<i>Leitura silenciosa, oral, enfocando vocabulário e gramática.</i>
P4	<i>Inicia-se com o livro didático, interpretação visual, leitura silenciosa, leitura em voz alta, perguntas do professor sobre o tema e, por último, as questões do livro didático.</i>
P5	<i>Análises de textos escritos, jornais, revistas de interesse do aluno do seu dia-a-dia.</i>

Fonte: Entrevista realizada com professores e professoras da 8ª série do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino.

Como um reflexo direto do processo leitor discente e docente que encontramos nas escolas pesquisadas cabe, aqui, comentarmos sobre o Índice de Desempenho da Educação Básica – Ideb¹⁹ do município de São Luís, divulgado pelo MEC, conforme a Tabela abaixo.

Observando a Tabela do MEC, notamos que o baixo índice de desempenho dos alunos e alunas ludovicenses está concentrado na 2ª fase do ensino fundamental, fase esta que integra a 8ª série, série que analisamos neste trabalho. Um resultado um tanto desanimador já

¹⁹ Indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames do prova Brasil e Saeb, obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio.

que permaneceu abaixo de três pontos, com uma média de 2,9, muito abaixo da média nacional que é de quatro pontos. E, por outro lado, um resultado que reflete, entre outros fatores, a forma como vem trabalhada e direcionada a questão da leitura no âmbito escolar.

Diante de tal situação, um fator que merece ser destacado aqui é como podemos melhorar o Ideb se ainda subsistem práticas leitoras docentes nas salas de aulas de nossas escolas que restringem a leitura e, conseqüentemente, todo o seu fazer aos objetivos meramente didáticos da escola, beneficiando assim *o aprender a ler*.

Em face dessa situação que atinge o sistema educacional brasileiro, Castro (2007) aborda alguns fatores que podem contribuir para a melhoria desses índices educacionais ao destacar o acompanhamento da leitura pelos professores, a prática leitora constante dentro e fora das salas de aulas que, segundo ele, é algo que não ocorre no Brasil.

Considerando os argumentos colocados, é óbvio que concordamos com o autor aludido, no entanto completamos tais considerações feitas pelo autor acrescentando que a prática de leitura, sobretudo, em sala de aula, não deve ser considerada apenas o exercício de uma prática, mas, sim, uma prática leitora que possibilite ao educando questionar, argumentar e analisar a sua própria leitura, transformando, dessa maneira, as formas habituais de sua realização na escola.

Tabela do MEC - Ideb 2005 e Projeções para a Rede Municipal - SAO LUÍS

Ensino Fundamental	2005 (Observado)	Projeção do Ideb							
		2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais	3,6	3,6	4,0	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5	5,8
Anos finais	2,9	2,9	3,0	3,3	3,7	4,1	4,3	4,6	4,9

Fonte: Prova Brasil 2005 e censo Escolar 2005 e 2007

6 CONCLUSÃO

Parafraseando Rui Barbosa em *Oração dos Moços*, encontramos que vulgar é o ler, sendo raro o refletir. E como é raro os educandos refletirem quando tratamos de leitura escolarizada. O ato de ler sempre envolve apreensão, apropriação e transformação de significados pelos indivíduos, independentemente do tipo de leitura a ser abordada. Se trabalhada e direcionada mediante o encaminhamento e a orientação deste trabalho, facilita a reflexão e o confronto dos significados desvelados e a busca da verdade.

Tal visão leitora nos remete a Silva (1986) quando diz que, na leitura compreensiva, o leitor atribui significados e busca a compreensão do texto. Nessa perspectiva, o ato de ler é uma atividade que se distancia bastante das caracterizações reducionistas que adquire no âmbito escolar, no entanto termina por se transformar em uma atividade praticamente destituída de compreensão, produção e transformação dos significados. Portanto, todas as caracterizações reducionistas que distorcem o sentido da leitura aniquila não só o potencial da leitura, bem como o do leitor no espaço escolar.

Destarte, a leitura definida assim pela instituição escolar, a ela se submete falando mais a instituição que o próprio texto e o leitor. E assim que o texto se torna um pretexto para as coisas da instituição.

Ao fazermos essas considerações, reafirmamos a necessidade de trabalharmos as práticas leitoras de forma que a leitura de um texto não se restrinja aos limites dela mesma, mas que remeta o leitor para a percepção, conhecimento e análise da realidade. Ora, ao buscarmos a compreensão de um texto, não podemos nos limitar aos horizontes da mensagem do autor, temos que reagir, questionar, problematizar as informações recebidas à luz das nossas experiências e conhecimentos prévios. É dessa forma que podemos construir um novo texto, o texto do leitor, criado pela interação dos referenciais evocados pelo texto e pelas experiências do leitor.

É nessa perspectiva que os nossos alunos e alunas aprenderão a ler significativamente e não de forma mecânica. Entretanto, ao falarmos de leitura escolarizada no Brasil, não podemos perder de vista o processo histórico de nossa sociedade. Um processo que, no período Colonial, concedeu um encaminhamento dogmático, conservador e unilateral às práticas leitoras escolares. Uma leitura, por assim dizermos, reprodutivista, fragmentada, fundamentada na teoria teocêntrica, a educação mediada pela fé. Portanto, o espírito de

análise, crítica e interpretação não se fizeram presentes nas práticas educativas dos nossos primeiros educadores coloniais, os padres jesuítas.

Um processo leitor que, apesar de vários séculos de civilização, ainda é possível observarmos a sua presença em meio a tantos avanços e progressos realizados no campo da leitura, a interdisciplinaridade, a contextualização do conhecimento, o desenvolvimento de competências e habilidades, a própria evolução do conhecimento numa velocidade sem precedentes e a tecnologia com os seus saltos cada vez mais freqüentes.

Não é por acaso que os dados informacionais do Pisa, Saeb e Prova Brasil resgataram uma realidade leitora que denuncia, entre outros fatores, a memorização, a repetição, a passividade, o conformismo e a reprodução nas atitudes leitoras dos nossos alunos e alunas frente ao texto escrito. É dessa forma que a leitura na escola resgata o seu passado no presente em que o aprender a ler se encerra na tecnologia da codificação e descodificação da língua escrita, sem nenhuma preocupação com a formação crítica do leitor.

Nesse sentido, a pesquisa realizada mostrou um acentuado número de alunos e alunas que concebem o ato de ler apenas como o entendimento das idéias do discurso escrito, reproduzindo dessa forma o significado previsto pelo autor. Tal fato demonstra que esses educandos não estão capacitados para realizarem o ato de ler dentro de uma abordagem reflexiva que os leve à análise, questionamento, interpretação, produzindo assim novos e possíveis significados ao discurso escrito. Nesse contexto, os relatos das observações de aulas na disciplina língua portuguesa revelaram a ausência da leitura extensiva e a falta de reconstrução de sentido do texto seguida da problematização no contexto escolar pesquisado.

Por conseguinte, a leitura como é trabalhada no âmbito escolar acaba promovendo a aquisição de hábitos e comportamentos e não o desenvolvimento da consciência e do espírito crítico dos educandos.

Assim, o conceito que eles apresentam de compreensão textual é apenas um reflexo do entendimento fragmentado e limitado de leitura no âmbito escolar. Uma compreensão que reproduz, literalmente, a mensagem contida no texto. Acreditamos que, se esses alunos e alunas tivessem a oportunidade em sala de aula de uma abordagem do ato de ler que transcendesse a leitura parafrástica, possivelmente os conceitos de leitura e compreensão textual seriam outros.

Em se tratando da forma predominante de leitura em voz alta em sala de aula, esta modalidade leitora não possibilita ao educando trabalhar o ato de ler enquanto um processo de desvelamento e construção de significados. Tal fato demonstra que esses alunos estão sendo treinados para obter uma boa atuação oral do texto, excluindo assim do processo leitor a

aprendizagem da leitura reflexiva exigida não só para os testes de compreensão leitora, mas também para a sobrevivência do cidadão na sociedade letrada. Nesse aspecto, a fluência, a rapidez, a entonação não contribuem para que os educandos sejam capazes de refletir, analisar, comparar e inferir sobre os conhecimentos que adquirem no âmbito escolar.

Por outro lado, se a prática do discurso oralizado fosse substituída pela prática da leitura silenciosa em que se cobrassem dos educandos como chegaram a uma determinada compreensão leitora, ao invés de uma avaliação sobre o que eles entenderam sobre o texto, certamente o processo leitor desses sujeitos escolares não se encontraria tão comprometido. Nesse quadro, o processo de ensino e aprendizagem da leitura resgata o seu passado no presente quando o que interessa não é o conteúdo dos textos, mas a emissão de voz que deve ser realizada com pontuação, entonação e ritmos pertinentes. Nestes termos, a leitura é avaliada como uma simples emissão de voz, importando mais a fluência e a dicção do que a compreensão do texto. Destarte, a oralização do texto em sala de aula torna-se a forma predominante de realizar a prática leitora em sala de aula. Uma atividade em que não há elaboração de sentidos, mas de uma dicção, de uma comunicação oral do texto. É óbvio que não pretendemos aqui negar o valor da leitura oral. A verbalização do texto é relevante para que se obtenha uma leitura fluente. Entretanto, é preciso estarmos atentos para que o ato de ler, na escola, ultrapasse a verbalização do discurso escrito.

Dessa maneira, a leitura predominante em sala de aula se dá em textos retirados do livro didático e que evidencia, de certa forma, um empobrecimento na dinâmica das aulas. Pouco ou nada é acrescentado ao texto do manual didático, que aparece, no contexto escolar, como o condutor do processo ensino- aprendizagem da leitura.

A justificativa dada para a importância da leitura, o porquê do gostar de ler e o conceito de *ler bem* demonstram como é vista, trabalhada e vivenciada as práticas leitoras para esses sujeitos escolares, isto é, direcionada para a aprendizagem das regras gramaticais com especial atenção à prosódia e entonação. Um direcionamento que silencia a capacidade de reflexão e interpretação do educando, descaracterizando o processo leitor no espaço escolar. Dessa forma, trabalhar a leitura escolar na perspectiva de tal direcionamento é não permitirmos emergir a maior riqueza do processo leitor, o conflito das interpretações e, por conseguinte, inviabiliza a leitura compreensiva que leva o educando à constatação, ao cotejo e à transformação.

Ora, é dessa maneira que o processo ensino-aprendizagem da leitura, no âmbito escolar pesquisado, encaminha os leitores apenas à correção de erros de acentuação, entonação e pronúncia que tem como objetivo treinar e aperfeiçoar a fluência dos educandos

quando deveria trabalhar também as várias possibilidades de sentido existentes no discurso escrito.

Com efeito, todos esses aspectos abordados aqui sobre o processo leitor que encontramos no âmbito escolar têm a sua gênese, desenvolvimento e reprodução na forma de pensar e agir sobre o processo leitor do corpo docente – aqueles que são considerados os responsáveis pela mediação e orientação do ato de ler. Nesse sentido, o conceito de leitura que subsiste nas práticas leitoras docente reflete o quanto ainda é presença marcante, na escola, a concepção ascendente de leitura. Desse modo, todas as atividades leitoras escolares ficam a desejar, haja vista que obedecem à simples descodificação dos símbolos lingüísticos. Logo, consideramos ausentes, nas escolas pesquisadas, a presença do ato de ler e do leitor inseridos dentro de uma abordagem leitora que constata, desvela, atribui, interpreta e produz novos sentidos para o discurso escrito. Em contrapartida, reina no âmbito escolar um processo leitor que se volta essencialmente para a leitura parafrástica, reprodutivista, mecânica e aos aspectos estruturais da língua portuguesa, em detrimento de uma prática leitora direcionada para a conscientização e libertação dos indivíduos.

É assim que o ato de ler como desvelamento de novas possibilidades de sentidos, constituído a partir dos significados que o educando atribui às palavras tendo em vista seus conhecimentos prévios e experiências é ignorado pelos docentes nas aulas de língua portuguesa. Dessa maneira, a leitura acaba, muitas vezes, limitando-se ao excelente desempenho na emissão sonora dos signos escritos.

Dessa forma, consideramos que o objetivo geral e os específicos que integram esta pesquisa foram alcançados. Diante de tal contexto, apresentamos alguns pontos que consideramos entraves para a aprendizagem da leitura compreensiva e, conseqüentemente, para a formação do leitor crítico, dentre os quais destacamos:

- a) as práticas de leitura em sala de aula revelam uma incoerência com a própria natureza do ato de ler, tendo em vista que impossibilita a viabilização da leitura polissêmica;
- b) o processo ensino-aprendizagem da leitura é voltado para o aprender a ler, ignorando assim as demais funções do processo leitor;
- c) a prática da oralização do discurso escrito supera a interiorização da voz do leitor. Nesse aspecto, o processo leitor escolar assume as exigências formais da declamação ou recitação dos sinais gráficos em que a preocupação dos educandos e educadores estão com a retórica da

linguagem oral e não com a compreensão e transformação dos sinais gráficos;

- d) a finalidade da leitura em sala de aula restringe-se a uma avaliação que prioriza a objetividade dos fatos, em detrimento da capacidade de reflexão do educando;
- e) a leitura da linguagem escrita restringe-se a compreensão literal, não atingindo a outros níveis tais como: a compreensão interpretativa e a compreensão profunda. Uma atividade leitora cuja interpretação se restringe a recuperar os elementos literais e explícitos que se encontram na superfície do texto e, por outro lado, negligenciando os elementos considerados relevantes para a compreensão global do discurso escrito.

Desta maneira, as práticas de leitura analisadas propiciam uma didática que subverte a leitura como um ato cognitivo capaz de possibilitar o alargamento dos horizontes dos educandos e resgata, por outro lado, um passado leitor demasiado distante, mas que se torna tão presente nas práticas leitoras escolares de nossos professores, professoras, alunos e alunas. As conseqüências sociais e políticas do direcionamento que segue a leitura nas escolas investigadas são extremamente nefastas para os nossos sujeitos leitores como indivíduos e cidadãos tanto no presente como no futuro. É assim que esses educandos estarão cada vez mais distantes das exigências solicitadas pelas avaliações internacionais e nacionais sobre compreensão leitora. E, ao que tudo indica, permanecerão afastados, outrossim, da sociedade letrada.

Assim, o que podemos esperar para o ensino-aprendizagem de leitura na escola, visto que esta direciona suas aulas de leitura para a prática leitora em voz alta, na qual se privilegia a correção da pronúncia das palavras e da pontuação e na interpretação do livro didático?

Decerto, nesse cenário leitor podemos esperar a presença de automatismos e autômatos, a exclusão das demais possibilidades de leitura que um texto pode suscitar e por último, uma metodologia que reitera as instruções do manual didático cabendo ao discente apenas a executá-las. Ou seja, uma atividade leitora incapaz de suscitar nos educandos a apreensão das múltiplas funções sociais da leitura.

Como contribuição ao processo leitor escolar analisado, sugerimos:

- a) Conhecimento e consciência por parte dos professores e professoras de que a leitura não é um processo passivo e tampouco mecânico, mas sim um

processo de previsões e inferências que surge em decorrência da interação entre as informações visuais e o conhecimento prévio do leitor;

- b) Suscitar situações desafiadoras em sala de aula como estímulo à leitura, evitando atividades rotineiras e sem sentido;
- c) Inserir e trabalhar nas atividades leitoras escolares estratégias de leitura que serão as responsáveis pela construção da interpretação do texto, bem como do leitor estar consciente sobre o que entende e o que não entende no texto. Estratégias como previsões, autoquestionamento, verificação de hipóteses que podem ser trabalhadas a partir dos índices textuais tais como, os títulos, as ilustrações, os cabeçalhos, etc. No que concerne ao autoquestionamento, promover, sempre que possível, as perguntas dos discentes sobre o texto tornando-os sujeitos do processo de ler e não objetos, receptáculos de informações. Não se trata aqui de um educador elaborando perguntas superficiais de compreensão sobre um texto, mas são os educandos que questionam um texto para elaborar seu significado;
- d) Repensar sobre a forma predominante da prática de leitura em voz alta em sala de aula. E, na medida do possível, transformar esse momento em uma prática leitora criativa que leve os educandos a compreenderem o mundo que os cerca e a si mesmos;
- e) Variar a tipologia de textos, adequando a necessidade de se formar leitores para a vida e para o mundo;
- f) A leitura da linguagem escrita solicita uma ultrapassagem da compreensão literal. Nesse sentido, é importante trabalharmos, também, a compreensão interpretativa e a compreensão profunda do texto. Dessa forma, saberemos se o educando é capaz de responder perguntas que não se encontram no texto, mas que exigem a compreensão do sentido global do discurso escrito. Por outro lado, saberemos, outrossim, se o educando é capaz de responder perguntas que exigem criatividade e imaginação.

Estas são algumas propostas que poderão contribuir para a melhoria das práticas leitoras na escola a partir do momento que suscita situações de leitura enquanto atividade de produção e reconstrução de sentido. Nesse sentido, sabemos que qualquer trabalho com texto, em sala de aula, deve se basear na refutação dos elementos que o constituem, mediante a contribuição das observações pessoais dos educandos na tentativa de explorar o seu potencial polissêmico. Daí a necessidade de instigarmos os discentes, nas aulas de leituras, através de

questionamentos que busquem os sentidos que se encontram nas entrelinhas, promovendo assim uma prática leitora aprofundada que segundo Iser (1979) verifica e preencha os implícitos, vazios e subtendidos no texto. Em contrapartida, promove-se uma prática leitora que valoriza, de forma excessiva, os elementos formais do discurso escrito: dicção, velocidade, pontuação, paragrafação, etc.

Acreditamos que cabe à escola e aos profissionais da educação que estão no dia-a-dia na prática da sala de aula assumirem a orientação para uma leitura reflexiva que envolva os diversos níveis de compreensão. E, mais ainda, entendemos que uma boa prática leitora não é aquela que se circunscreve unicamente no reconhecimento e repetição do saber já construído, mas aquela que seja capaz de ultrapassar os limites do texto, de preencher os vazios textuais e de construir a significação global da linguagem escrita. Ou seja, consideramos aqui a leitura como uma atividade dinâmica de construção e desconstrução de sentidos no texto que enriquece e amplia o significado primeiro daquilo que é lido. E nesse contexto, a escola deveria ser o espaço privilegiado de construção de leitores mais críticos e aberto às várias possibilidades de sentido existentes em um discurso escrito. Isso significa dizermos que a escola pode também produzir leitores críticos, criativos, para tanto é essencial fundar a sua prática em atividades leitoras que ultrapassem a mera repetitividade de ações impostas e obrigatórias

Analisar e enfrentar o real não é tarefa fácil, mas é imprescindível quando desejamos alcançar o necessário: assegurar a leitura, no espaço escolar, como uma ferramenta essencial do progresso cognoscitivo e de crescimento pessoal dos educandos.

REFERÊNCIAS

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. 8 ed. São Paulo: Artmed, 2005. 215p.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3ed. São Paulo: Moderna, 2006. 384p.

ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. Alfabetização: uma questão a ser resolvida. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 24 nov. 2006.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 6ed. Brasília: UNB, 1996. 840p.

BAMBEGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 2ed. São Paulo: Ática, 1986. 109p.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866 – 1956). **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, maio/jun. /jul. /ago. 2002. p. 27-47.

BAUSBAUM, Leôncio. **História sincera da República: das origens até 1889**. Rio de Janeiro: Livraria José, 1957.

BONAMINO, Alicia; COSCARELI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções do aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.81, p. 91-113, dez.2002.

BRAGA, Maria de Fátima Almeida. **Práticas informacionais e sociedade da informação na biblioteca pública Benedito Leite**. 2002. 142f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 2ed. São Paulo: Paz e terra, 1999. 617p.

CASTRO, César. **Leitura de adultos com escolaridade tardia**. São Luís: Ufma, 1999. 118p.

CASTRO, Cláudio de Moura. A penosa evolução do ensino e seu encontro com o PISA. In: PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES (PISA). **PISA. 2000: RELATÓRIO NACIONAL**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em:< <http://pisa.oecd.org/>>. Acesso em: 16 jun. 2005.

_____. **Precisamos de uma crise. Veja**, Rio de Janeiro, 26 abr. 2006. p. 23.

_____. Métodos deverão mudar:mestre defende inovações no sistema atual para melhorar o ensino no Brasil.**O Estado do Maranhão**, São Luís, 12 maio 2007. Política, p. 2.

CAVALLO, Guillermo; CHARTIER, Roger (Org.). **História da leitura no Mundo Ocidental**. Ática, 1998. v.1.231p.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO MARIO COVAS.Disponível em:< <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 28 jan. 2008.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1999.

_____. **Cultura Escrita, literatura e História**: Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: Artmed, 2001. 189p.

_____.(Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CUNHA, Luís Antônio. **A Universidade temporã**: o ensino superior da colônia à Era Vargas. [s.l.]: Civilização Brasileira. 1980, p.21-131.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, maio/jun. /jul./ago. 2000, p.19-34.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 2.ed. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Cortez, 2005. 92p.

FLORES, O.C. O professor e o trabalho com textos diversificados. **Revista Coedição**, n.1, Porto Alegre, 1998.

FOUCAULT, Michel.**Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 29ed. Petrópolis: Vozes, 2004.262p.

FREIRE, Paulo: **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 47ed. São Paulo: Cortez, 2006. 87p.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 44ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. 213p.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1984.

GIL, Rosa; SOLIVA, Maria. Cantos para aprender a ler. In: TEBEROSKY, Ana et al. **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003. p.110.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, 267.p. 107-116.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**: sua história. São Paulo: EDUSP, 1985.

HAMESSE, Jacqueline. O modelo escolástico da leitura. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998. p. 122-146.

ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz Costa (org.). **A literatura e o leitor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JUNÍOR GHIRALDELLI, Paulo. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. São Paulo: Manole, 2003. 288p.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 8 ed. São Paulo: Pontes, 2001.102p.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2006. 168p.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1999. 374p.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.120p.

LIBERATO, Yara.; FULGÊNCIO, Lúcia. **É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro**. São Paulo: Contexto, 2007.

MANZINI. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v.26/27, 1990/1991, p.149-156.

MARTINO, Márcio Constatino. Resenha de Primórdios da Educação no Brasil – o período heróico (1549 a 1570 de Luiz Alves de Matos.) **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 124, maio/ago. 2000. p. 151-154

MARTINS, Wilson. **A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2002. 519p.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense. 2006. 93p.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o império** (subsídios para a História da Educação no Brasil) 1854 –1888. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. 2v. 614p.

MORAES, Rubens Borba de. **Livros e bibliotecas no Brasil Colonial**. 2ed. Brasília: Briquet de Lemos, 2006. 259p.

MORAIS, Biné. Gestores discutem formas de melhorar educação no Maranhão: Gastão Vieira diz que 80 municípios maranhenses têm pior ensino do país. **O Estado do Maranhão**, 12 maio. 2007. Política, p.2.

NEVES, Fátima Maria. O método lancasteriano e o projeto de civilização do governo imperial brasileiro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Paraná. **Anais...Paraná**.

NUNES, José Horta. Aspectos da forma histórica do leitor Brasileiro na atualidade. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. **A leitura e os leitores**. 2ed. São Paulo: Pontes, 2003. p. 25-46.

OLIVEIRA, Cátia Regina Guidio de; SOUZA, Rosa Fátima de. As faces do livro de leitura. **Cadernos Cedes**, v.20, n.52, nov. 2000. p.25-40.

ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). **Leitura e os leitores**. São Paulo: Pontes, 2003. 207p.

PAIXÃO, Maria do Socorro Estrela. **Formação continuada de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Luís-MA**. 2005. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2005.

PFEIFFER, Cláudia Castelhanos. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. **A leitura e os leitores**. 2ed. São Paulo: Pontes, 2003. p. 87-104.

PFROM NETO et al. **O livro na educação**. Rio de Janeiro: Primor/MEC, 1974.

PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES (PISA): relatório nacional> Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.pisa.oecd.org/>> Acesso em: 26 dez. 2002.

RELATÓRIO DO SAEB. Disponível em:<<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 24 nov. 2006.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Autores Associados, 1998. 207p.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3ed. São Paulo: Atlas, 1999. 334p.

RICOUER, Paul. **O conflito das interpretações**. Rio de Janeiro: Imago editora, 1978.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**: 1930/1973. 14ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículo**: questões de seleção e de organização do conhecimento.

SCOCUGLIA, Afonso Celso; MACHADO, Charliton José dos Santos. **Pesquisa e Historiografia da educação brasileira**. São Paulo: Autores Associados. 2006. 221p.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler e escrever**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 10ed. São Paulo: Cortez, 2005. 104p.

_____. **Os dez caminhos da escola**: traumatismos educacionais. 7ed. São Paulo: Cortez, 2002. 76p.

_____. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 140p.

_____. **Leitura em curso**: trilogia pedagógica. São Paulo: Autores Associados, 2003. 98p.

_____. **Leitura na escola e na biblioteca.** São Paulo: Papyrus, 1986.115p.

_____. **Leitura e realidade brasileira.** 5ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997. 160p.

_____. **Magistério e Mediocridade.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2005. 86p.

SILVA, Lílian Lopez Martins. **A escolarização do leitor:** a didática da destruição da leitura. 1984. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1984.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2005. 95p.
_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação,** n.25, jan. /fev. /mar. /abr. /2004. p.9.

SOLÉ, Isabel. Leitura em Educação Infantil? Sim, obrigada!. In: TEBEROSKY, Ana et al. **Compreensão de leitura:** a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003. p.67-76.

_____. **Estratégias de leitura.** 6ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998, 194p.

SZYMANSKI, Heloisa.(Org.). **Entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Brasília: Liber, 2004.

TEBEROSKY, Ana et al. **Compreensão de leitura:** a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 165p.

VIANA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação:** a observação. Brasília: Plano, 2003. 107p.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares:** estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). São Paulo: Autores Associados, 2005.187p.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Poder político e educação de elite.** 3ed. São Paulo: Autores Associados, 1992.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura no Brasil:** sua história e suas instituições. Disponível em:<
<http://www.unicamp.br/iel/memória/Ensaios/regina.html>>. Acesso em: 27 fev. 2007.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro para a entrevista com os alunos e as alunas da 8ª série



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
FUNDAÇÃO instituída nos termos da Lei nº 5.152 de 21/10/1966
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

- 1 - Em sua opinião, o que você entende por leitura?
- 2 – Há aulas de leitura? Como são?
- 3 - Como é feita a leitura nessas aulas?
- 4 - Nas aulas de língua portuguesa, o que é compreender um texto, em sua opinião?
- 5 - Você acha que a leitura é importante? Por quê?
- 6 - Você gosta de ler nas aulas de língua portuguesa? Por quê?
- 7 - O que você mais leu na disciplina língua portuguesa por exigência?
- 8 - Que trabalho foi realizado com essas leituras?
- 9 - Nas aulas de língua portuguesa, você utiliza o livro didático para quê ?
- 10 - O que você costuma ler nas aulas de língua portuguesa?
- 11 - Você já leu algum texto de jornal, revista etc., a pedido de seu professor de língua portuguesa? Cite alguns que você lembra
- 12 - Quais as dificuldades que você encontra na leitura das aulas de língua portuguesa?
- 13 - Nas aulas de língua portuguesa, o que você mais aprendeu?

14 - O que significa *ler bem* para você?

Apêndice B – Modelo de questionário aplicado com os alunos e as alunas da 8ª série



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
FUNDAÇÃO instituída nos termos da Lei nº 5.152 de 21/10/1966
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

1 – No seu entender, o que é leitura?

2 – Em sua opinião, o que é entender um texto?

3 – Quando é que se tem uma leitura bem feita pelo aluno?

4 – Qual o objetivo das aulas de leitura no ensino da língua portuguesa?

5 – Você acha importante a leitura em voz alta na realização das práticas de leitura?

6 – Você poderia falar um pouco sobre como acontece as aulas de leitura?

7 – Você participa de algum curso ou atividade de formação continuada?

8 – Há quanto tempo você está exercendo o magistério?

Apêndice C – Modelo de questionário aplicado com os alunos e as alunas da 8ª série



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
FUNDAÇÃO instituída nos termos da Lei nº 5.152 de 21/10/1966
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

1 – Você gosta de ler em voz alta para os colegas da classe?

- a) (sim)
- b) (não)
- c) (às vezes)

Por quê?

2 – Você gosta de fazer a leitura silenciosa?

- a) (sim)
- b) (não)
- c) (às vezes)

Por quê?

3 – Onde você pratica a leitura silenciosa?

- a) na escola
- b) em casa

Por quê?

ANEXOS

ANEXO A - Resultado do Brasil e dos diversos países no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) com relação à compreensão leitora

Países	Média geral	Intervalo de confiança de 95%
Finlândia	546	542 a 551
Canadá	534	531 a 537
Holanda*	532	-
Nova Zelândia	529	521 a 537
Austrália	528	521 a 536
Irlanda	527	520 a 534
Coréia do Sul	525	518 a 532
Reino Unido	523	515 a 532
Japão	522	512 a 533
Suécia	516	511 a 521
Áustria	507	499 a 516
Bélgica	507	496 a 518
Islândia	507	500 a 514
Noruega	505	500 a 511
França	505	496 a 514
Estados Unidos	504	494 a 515
Dinamarca	497	491 a 503
Suíça	494	484 a 505
Espanha	493	486 a 499
República Checa	492	482 a 501
Itália	487	478 a 497
Alemanha	484	471 a 497
Liechtenstein	483	426 a 539
Hungria	480	468 a 492
Polônia	479	465 a 494
Grécia	474	462 a 485
Portugal	470	460 a 481
Federação Russa	462	454 a 470
Letônia	458	448 a 469
Luxemburgo	441	416 a 466
México	422	412 a 432
Brasil	396	389 a 404

Fonte: Base de dados Pisa, disponível na internet <http://www.pisa.oecd.org/>.

* Devido a problemas com a amostra holandesa, os resultados da Holanda não são comparáveis com os dos demais países.

ANEXO B – Percentual de estudantes da 8ª série do ensino fundamental nos estágios de construção de competências em Língua Portuguesa

Estágio (*)	2001	2003
Muito Crítico	4,9	4,8
Crítico	20,1	22,0
Intermediário	64,8	63,8
Adequado	10,3	9,3
Total	100,0	100,0

*) Em 2001, eram cerca de 25% os estudantes nos mais baixos níveis da escala do Saeb. Esse indicador para 2003 teve um acréscimo de um pouco menos de 2%.

Fonte:MEC/Inep

ANEXO C – Percentual de estudantes da 8ª série do Ensino Fundamental nos estágios de construção de competências em Língua Portuguesa

Estágio (*)	Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste	
	2001	2003	2001	2003	2001	2003	2001	2003	2001	2003
Muito Crítico	4,06	4,69	7,30	6,40	4,58	4,60	2,47	2,71	2,96	3,96
Crítico	22,69	24,34	26,27	26,42	18,19	21,20	13,60	15,66	18,98	19,53
Intermediário	67,98	66,12	60,61	61,19	64,02	62,43	71,39	70,84	69,48	67,34
Adequado	5,27	4,86	5,83	5,99	13,21	11,76	12,54	10,80	8,58	9,18
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: MEC/Inep.

ANEXO D – Médias de proficiência em língua portuguesa dos alunos e alunas da 8ª série do ensino fundamental

	1995	1997	1999	2001	2003 (1)	2005 (2)	Dif. (1),(2)	Sig.
Brasil	256,9	250,7	232,9	235,2	231,9	231,7	-0,1	
Norte	238,7	241,8	226,3	229,3	224,9	225,7	0,8	
Rondônia	236,5	243,7	221,6	237,4	223,4	232,9	9,5	*
Acre	229,9	229,6	219,4	222,5	226,0	228,2	2,3	
Amazonas	236,4	239,0	226,1	221,2	221,0	217,5	-3,5	
Roraima	243,9	233,5	227,1	229,4	237,9	224,5	-13,4	
Pará	250,2	249,1	229,6	235,9	227,4	231,2	3,9	
Amapá	234,2	242,4	233,3	232,5	234,7	223,2	-11,5	*
Tocantins	222,0	233,4	221,7	227,9	222,4	219,6	-2,8	
Nordeste	231,8	242,6	224,5	221,7	222,3	219,4	-2,8	
Maranhão	219,8	231,8	214,2	215,6	219,4	218,5	-0,9	
Piauí	226,6	243,9	227,7	228,9	223,5	220,6	-2,9	
Ceará	238,4	245,4	230,1	219,6	220,8	217,9	-2,9	
Rio Grande do Norte	240,5	238,7	222,6	228,2	221,0	219,0	-2,0	
Paraíba	237,0	241,8	225,1	224,6	221,5	219,5	-2,0	
Pernambuco	231,4	244,6	218,8	217,9	220,2	215,8	-4,3	
Alagoas	217,7	228,9	219,3	216,6	215,6	210,0	-5,6	
Sergipe	235,8	238,0	228,1	226,5	221,3	231,1	9,9	
Bahia	232,8	248,0	229,2	225,9	228,9	224,8	-4,1	

Fonte: DAEB/Inep/MEC