

EU LEIO, EU LEIO, EU LEIO: Vozes de alunos do Ensino Fundamental.

Mônica Vieira de Sousa Gurjão – UFPB

Professora de Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino da Paraíba e Professora de Educação Infantil do Município de Campina Grande-PB.

INTRODUÇÃO

Este artigo que tem como objetivo analisar, a partir de entrevistas, as preferências de leitura de alunos da primeira fase do ensino fundamental, confrontando com o que dizem esses alunos sobre suas leituras e o que dizem professores sobre a leitura dos alunos. Essa análise é parte do projeto de pesquisa que desenvolvi no Mestrado, na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, no Programa de Pós-graduação em Linguística, PROLING. Naquele momento, obtivemos um *corpus* formado por entrevistas realizadas com três professoras que atuavam na primeira fase do Ensino Fundamental, numa escola da Rede Pública Estadual de educação da Cidade de Campina Grande e com alunos dessas professoras.

Para introduzir essa discussão, concordando com os documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), retomamos uma perspectiva de leitura que ultrapassa a concepção de decodificação:

Não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc. (PCN's, 2001, p.53)

A leitura na escola, principalmente na sala de aula, não privilegia a noção de diversidade, pois continua exigindo uma prática de leitura que a leitura que supõe um leitor único e com escolhas de leitura únicas ou semelhantes. Abreu (2006, p. 109), ressaltando que cada grupo social

ou cultural percebe a literatura numa concepção diferente e refletindo sobre a convivência dos vários textos, inclusive o literário, em sala de aula, demonstra que a literatura, considerada a “Grande” literatura, convive com os mais diferenciados textos que marcam as preferências dos leitores.

Dessa forma, parafraseando (ABREU, 2006, p. 109), podemos dizer que a Grande Literatura convive com outras literaturas, de menor prestígio social, mas de grande apelo pessoal. Entre um ou outro conjunto de livros (consagrados e não consagrados), a escola tende a aproximar-se da opinião dos intelectuais e esquecer – ou pior, estigmatizar – o gosto das pessoas comuns. Tomando o gosto e o modo de ler da elite intelectual como padrão de apreciação estética e de leitura, excluem-se, das preocupações escolares, objetos e formas de ler distintos, embora majoritários. Nesse sentido, se os alunos rejeitam os livros escolhidos pela escola, o problema está nos alunos – em sua ingenuidade, em sua falta de preparo, em sua preguiça. Se as pessoas leem *best-sellers*, o problema também está nelas – em sua ignorância, em sua falta de refinamento, em sua alienação.

1. INICIANDO NOSSA CONSTATAÇÃO

Essa é a realidade que encontramos nas escolas do nosso país, e mais especificamente no caso das nossas entrevistadas, pois discurso semelhante ao que nos referimos anteriormente, sobre alunos que não leem ou não gostam de ler, estão presentes nas entrevistas que realizamos. Quando questionadas se acreditam que seus alunos leem com frequência, as professoras reproduzem esse discurso:

Na grande maioria não, / eu não sei se é por falta de incentivo em casa, pela família não ter o costume de ler/, não tem aquela preocupação de incentivar a leitura, porque o exemplo do pai e da mãe se reflete na criança, pois se o pai e a mãe não são leitores, em minha opinião, fica mais difícil do aluno ser um leitor, a não ser do eu próprio de ser um eterno leitor, mas, isso é muito difícil porque ele não vê exemplo na sua casa. (P1)

[...] sentem dificuldades, porque (+) é um problema, assim / da comunidade, né, principalmente familiar porque eu acho que a leitura, a criança tem que ter aquela leitura inicial desde o período que a criança começa a falar (P3).

Além de as professoras demonstrarem uma postura defensiva, implicitamente aparece em seus discursos a recorrência de justificativas para o que parece ser uma prática de não leitura por parte dos alunos. Ressaltamos que a preocupação delas é de se colocar à parte do processo de aquisição da leitura, deixando essa tarefa só a cargo da família ou dos próprios alunos. Como sabemos, os próprios documentos oficiais, a exemplo dos PCN's (2001), apontam que essa é uma tarefa da escola.

Ao detectarmos no discurso das professoras menções sobre a falta de interesse pela leitura por parte dos alunos, podemos afirmar que, se elas se consideram parte integrante desse aprendizado, as práticas de leitura desenvolvidas por elas em sala de aula devem ser, no mínimo, desmotivadoras, não incentivando o aluno a ler e muito menos possibilitando o prazer pela leitura.

Além disso, retomemos a constatação apontada nessa mesma pesquisa de Mestrado: essas professoras demonstram não conhecer o que efetivamente ocorre na relação que seus alunos estabelecem com a leitura, pois, nas entrevistas realizadas, os alunos se revelam leitores e, mais, afirmam que gostam muito de ler e leem em casa; revelam também que quem os incentiva a ler são os familiares mais próximos como mãe, pai, irmãos e tios.

Para compreender o posicionamento dos alunos em relação à leitura, retomemos algumas perguntas de entrevistas que realizamos com os alunos. Especificamente, vejamos o exemplo de duas perguntas: 1. *O que você gosta de ler?* 2. *O que não gosta?*

As respostas aqui apresentadas denunciam o olhar do aluno acerca da leitura.

Eu gosto muito, muito mesmo, gosto porque eu me interesso pela leitura para conhecer as coisas. Eu tenho em casa uns dezesseis livros, tenho gibis, essas coisas. (A1; P1)

Eu leio os livros que tem aqui na biblioteca e eu pego emprestado, (+) e os gibis que eu tenho em casa. **“Eu leio os clássicos”**. (A1; P1)

Eu adoro ler os livros que tem lá em casa / que meu pai traz lá do trabalho/ eu li o livro da Emília (++) da [::] da [::] do Chico Bento. (A2; P1)

Romances (+), livros de brincadeiras/, textos/, eu não gosto de histórias de terror, de [::] coisas de safadeza. (A4; P2)

Gosto de ler livros de aventura, de qualquer tipo (+), gosto de ler tudo, só não gosto de histórias de terror. (A1; P1)

No discurso desse grupo de alunos, percebemos uma desenvoltura ao se referirem as suas leituras preferidas. A recorrência de palavras como “gosto”, “gosto muito”, “adoro” já denuncia a maneira como esses alunos se relacionam com a leitura: de forma livre, prazerosa, sem imposições.

É assim que os alunos revelam suas leituras, as quais parecem ser desconhecidas pelas professoras pesquisadas.

A1, por exemplo, demonstra que possuir (ou ter acesso a) muitos livros faz dele um bom leitor. Isso é constatado ao longo de toda a sua entrevista, quando dá ênfase a essa atividade afirmando que “gosto muito, muito mesmo”, e dizendo que, além de possuir muitos livros, de gostar de ler tudo, ainda pega outros livros emprestados na biblioteca, e, de maneira enfática, também afirma: “*Eu leio os clássicos*”. Questionado sobre quais os livros que considera ser um clássico, o aluno afirma: *Tem um livro que o nome é “A árvore que dava dinheiro”, eu gostei muito (++) “Chapeuzinho Vermelho”, “Os três porquinhos”.* (A1; P1)

Essa concepção de “clássico”, apresentada pelo nosso informante, vem ressaltar o conceito da “Grande Literatura” atribuído pela escola (ABREU, 2006), que revelamos anteriormente. No que se refere à literatura infantil, as obras valorizadas pela escola correspondem ao que cita o aluno.

Verificamos também que, quando revela gostar de ler para conhecer as coisas, A1 demonstra se interessar pelos conhecimentos que estão fora da escola. Acreditamos também que ele compreende a divisão entre a leitura que se realiza na sala de aula e a da biblioteca. Nesse sentido, a leitura na biblioteca não seria institucionalizada, muito embora ocorra em uma instituição. Nessa visão, comungamos com Neves (1999, p. 11):

Ler e escrever são tarefas na escola, em cada sala de aula, e na biblioteca, esta como o espaço convergente de todas as atividades. É nela que se estimula a circulação e a transferência da informação que se favorece a convivência dos diferentes seguimentos da comunidade escolar, pertencendo, portanto, a todos os usuários e, ao mesmo tempo, não sendo exclusividade de uns ou de outros.

Essa percepção de leitura ocorre na direção oposta da concepção de leitura para a escola, que é a de ler para aprender os conteúdos programáticos, sem mesmo usufruir dos espaços de leitura que muitas escolas possuem, a exemplo das bibliotecas ou mesmo das salas de leitura.

Continuando com as análises das entrevistas com os alunos, podemos dizer que A4, quando revela conhecer os romances e os livros de brincadeiras, demonstra gostar de leitura diversificada, como também se revela um leitor seletivo: [...] *não gosto de história de terror, de coisas de safadeza.*

Até aqui vimos ressaltando o interesse apresentado pelos alunos em relação à leitura fora da escola. Apresentamos o gosto evidente desses alunos que leem em casa, na biblioteca ou em outro local. Portanto, consideramos necessário confrontarmos o que dizem esses alunos com o que uma das professoras afirma sobre que tipo de leitura indica para seus alunos:

Qualquer tipo de leitura, desde que eles gostem, pois não adianta a gente incentivá-los a gostar só do que eu gosto de ler. ((Em sua entrevista, essa professora revela gostar de ler poesias)). [...] É importante que o professor conheça o que seus alunos gostam de ler para poder trabalhar com diversos tipos de textos na sala de aula.
(Professora 1)

Acreditamos que o discurso da professora, por um lado, reflete ou recupera o dizer de certas teorias que pregam a liberdade, a aprendizagem como divertimento, sem qualquer espécie de esforço para o aluno, por outro lado, reforça o que se espera ouvir de um sujeito que ocupa um lugar de destaque na formação leitora de crianças, jovens e adolescentes. No entanto, se o educador reconhecesse de fato o lugar de onde fala, ele não poderia esquecer que existe também o outro lado da leitura, que é o de ler para adquirir conhecimento, dominar conteúdos, e essa, sim, é a leitura que predomina na escola, mas, necessariamente, não deve ser a única. O trabalho de leitura na sala de aula exige que se leia mais de uma vez, leia silenciosamente, porque ali o leitor lê para aprender, lê como desafio.

P1 ressalta a importância de conhecer as preferências dos alunos, destaca a necessidade de respeitar essas preferências, até mesmo como condição para ampliar e diversificar os textos a serem trabalhados em sala de aula. Contudo, o comentário dessa professora parece não ser condizente com o que os alunos revelam ler em sala de aula:

[...] eu leio os livros e as atividades que a professora faz, eu leio no livro pra colocar as respostas no caderno. (A4; P2)

Eu leio a história da nuvem, do vento, da sereia, estão no livro da escola e o livro que a professora me deu. (A5; P2)

Eu só leio o livro da escola e os textos que a professora manda. (A6; P1)

Eu leio o livro da escola, as tarefas de geografia, de ciências e essas coisas assim, as tarefas que a professora manda. (A9; P3)

Está implícita, nesses comentários, certa homogeneização do verbo ler, quase como algo automático, como se a leitura só acontecesse quando exigida pela professora.

É necessário salientar um aspecto relevante nessas falas dos alunos em relação aos depoimentos anteriores. Relembremos que, quando os alunos se referem às leituras executadas fora

da sala de aula, eles demonstram prazer, falam com desenvoltura e sem reservas. Já esses últimos depoimentos soam como se a leitura em sala de aula não fosse uma leitura prazerosa, revelando-se mecânica. Essa leitura mecânica é aquela feita no *livro da escola, o livro das tarefas*.

Segundo Geraldi (1997), a escola faz uma simulação de leitura através dos exercícios de interpretação e de análise de textos. Assim, podemos dizer que, na sala de aula, o livro didático não é utilizado de forma correta, há uma limitação das suas capacidades, no entanto, pesquisas já demonstraram que há possibilidade de se utilizar o livro didático de modo que favoreça a aprendizagem significativa do aluno.

Ocorre que a leitura na sala de aula parece sempre estar associada a uma aprendizagem mecânica. Coracini (2002, p.19), também se referindo à leitura na sala de aula, afirma:

[...] o texto é, na maioria das vezes, usado como pretexto para o estudo da gramática, do vocabulário ou de outro aspecto da linguagem que o professor (ou o livro didático) reputa como importante ensinar. Assim, o texto, parte do material didático, perde a sua função essencial de provocar efeitos de sentidos no leitor aluno, para ser apenas o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas linguísticas cuja funcionalidade parece prescindir dos sujeitos.

A partir dessas constatações, podemos ressaltar que o texto na sala de aula revela-se somente como uma imposição, e a prática do professor parece não contribuir para despertar a curiosidade e o desejo de ler, que foram bastante evidenciados nas falas dos alunos quando se referem à leitura fora da escola.

É preciso ressaltar, no entanto, que, institucionalmente, os alunos leem por obrigação. Porém, dependendo do investimento do professor, essa obrigatoriedade pode ser transformada em leitura, se não prazerosa, pelo menos desafiadora. Ocorre que, em geral, o professor segue na contramão de um dos objetivos propostos pelos PCN's (2001, p.110) referentes à leitura, que é o de valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capaz de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos. Portanto, se a leitura não for contemplada na sua amplitude, ou seja, nos seus vários sentidos, na sala de aula, num primeiro momento, os alunos podem perder o interesse pela leitura.

Sabemos que, na escola, existem as leituras obrigatórias das quais não podemos fugir. No entanto, as constatações que apresentamos demonstram que é necessário redimensionar a prática pedagógica para apresentar na sala de aula atividades que também contemplem a leitura pela leitura, ou seja, por puro divertimento, para sonhar, viajar, conhecer e se aventurar por outros universos (BARTHES, 2004).

Ressalto mais uma vez: todo processo de leitura, seja por prazer ou obrigação, só se tornará eficiente se o professor for conhecedor dessas ações e fizer a diferença na sua prática pedagógica.

Diferentemente, voltemos a enfatizar que a leitura executada fora da escola é revelada a todo o momento nas entrevistas dos alunos como uma atividade prazerosa, sem deixar de fora a dimensão de aprendizagem, de conhecimento. E, quando falam dessa prática leitora, os alunos indicam suas preferências. Vejamos o que eles dizem:

Eu gosto de ler noticiário (sic), e um bocado de coisas (++). (A6; P1)
(referindo-se à leitura de jornal)

Eu li o livro sobre um elefante, era “Quem sou eu”, assim, cada folha vai aparecendo um pouco do bicho e no final aparece todo, é muito bom, tem do elefante e do pássaro. Eu gosto muito. (A8; P3)

Eu leio os livros que tem aqui na biblioteca e eu pego emprestado, (+) e os gibis que eu tenho em casa.. (A1; P1)

As histórias em quadrinhos eu acho engraçadas (risos) e os romances sempre acabam com um final feliz. (A4; P2)

Eu leio todos os dias, leio à tarde, leio a tarefa que a professora manda (++), leio as frases / mais também leio gibi e depois vou brincar. (A2; P1)

Eu gosto de ler revistas, histórias em quadrinhos e jornais e não gosto de história de terror nem de romance (A3; P2).

Esses depoimentos dos alunos são importantes na medida em que revelam, de fato, o que eles gostam de ler e o que leem. Mostram também que nem sempre a leitura fora de casa é prazerosa, mas tem o dado de ela ser seletiva, ou seja, se o leitor não gosta de determinado tipo de leitura, simplesmente não lê.

Revelam também que A2, A3 e A6 apresentam uma concepção de leitura mais ampla do que os demais, pois eles percebem que a leitura não se resume apenas à leitura literária. No seu depoimento, A2 apresenta gostar de leituras jornalísticas e, quando diz que gosta de ler “um bocado de coisas”, demonstra que sabe que o texto pode estar escrito em diferentes gêneros. Esse também é o caso de A6, que diz ler diferentes textos, como as “frases, gibis e as tarefas que a professora solicita”. Já A3, além de determinar o que gosta de ler, também revela, com ênfase, os textos de que não gosta, e não gostando, ele faz sua seleção.

Assim, acreditamos que essas são informações que podem auxiliar os professores para que o trabalho com a leitura em sala de aula seja mais instigante, mais desafiador e, assim, mesmo através da leitura obrigatória, possa despertar o interesse, se não de todos, da grande maioria da turma.

Afinal, entendemos que a escola lida com textos de história, geografia, ciências, matemática e todos eles exigem e demandam uma leitura significativa.

Nesse sentido, é fundamental registrarmos aqui a experiência de P3, que merece ser ressaltada como exemplo de uma boa prática de incentivo à leitura. Vejamos:

Eu uso o material deles, o material didático que eles têm, mas além do material eu procuro que eles se aprofundem, tomem gosto pela leitura e pela literatura infantil, [...] a nossa biblioteca é riquíssima em termos de livros de literatura infantil, (+) então eu incentivo muito para que eles levem os livros principalmente nos finais de semana e faça a devolução na segunda-feira e sempre que eles estejam levando, (++) e na sala de aula eu não faço leitura nos livros didáticos geralmente eu gosto que eles leiam os livrinhos de literatura infantil.

Como se vê, o uso do material didático (os livros) não foi descartado, mas a prática dessa professora se sobressai pelo investimento que ela proporciona com o incentivo a outras leituras, inclusive, incentivando a leitura literária na sala de aula e isso se constitui seu diferencial. Esse diferencial, acreditamos, tem suas raízes no passado dessa professora, pois, em sua entrevista, ela revela que, depois que aprendeu a ler, nunca mais parou, e até hoje gosta muito de ler e lê todo dia. Vejamos:

Sim, gosto de ler, não tenho uma leitura específica, eu gosto de ler tudo, jornal, revista, livros, [...] gosto de ler toda noite, antes de dormir, [...] leio uma revista como Mundo Jovem, Veja, jornais.
(Professora 3).

Sobre o passado que se reflete no presente, Sousa (2002, p. 24) diz:

[...] levando em conta o princípio de dialogismo, onde cada enunciado adquire seu significado no contexto daquilo que o precedeu e daquilo que o procederá, a postura do professor na sala de aula também surgirá em função de suas experiências anteriores e correntes. Não se pode estabelecer previamente qual deva ser o papel do professor numa determinada metodologia, [...] Muitos professores que dizem que vão agir de uma determinada forma numa aula, acabam agindo de outra forma sem perceber.

Mesmo reconhecendo que analisamos o depoimento apenas de uma professora, acreditamos poder afirmar que, de alguma forma, o que vivenciamos em tempos remotos, quando estudantes ou professores iniciantes, pode refletir na nossa prática atual.

A fala dessa professora, quando diz “nossa biblioteca é riquíssima em termos de livros de literatura infantil”, demonstra ainda que ela conhece o acervo da biblioteca da escola, além de incentivar o uso desse espaço pelos alunos.

Vimos também que o desempenho da turma se sobressaiu diante das demais, até mesmo daqueles que estão cursando o quinto ano. São alunos que se expressam melhor, interpretam com mais segurança e resolvem situações problemas com mais facilidade. De acordo com os documentos oficiais da escola, no ano de 2008, não houve nenhuma repetência na referida turma. Diante do exposto, podemos dizer que, na sala de aula de P3, executam-se também atividades de leitura que contemplam o prazer, compreendendo, assim, que a leitura é muito mais do que traduzir um texto. É uma leitura com frutos. Esse exemplo de uma boa prática pedagógica surge diferentemente do que a história registra sobre a leitura de romances em séculos anteriores, quando ler apenas por prazer seria algo inconcebível para os padrões da época.

Hoje, podemos ver que o professor tem a liberdade de escolher as obras literárias e o material didático para trabalhar em sala de aula em função do conhecimento que tem acerca dos livros, da escola e dos alunos. Acrescente-se a isso a biblioteca escolar que, por mais precária que seja, conta com livros de literatura, principalmente a Coleção Literatura em minha casa, que contém uma diversidade de textos literários, tanto no que diz respeito aos gêneros, como aos períodos da literatura universal, brasileira e popular. Além disso, o professor poderá ainda usar diferentes materiais impressos para o ensino de sua disciplina: dicionários, revistas, jornais etc. E, até mesmo, elaborar seus próprios textos, incentivando assim as muitas formas de ler.

Dessa forma, pode-se dizer que, na maioria dos casos, é necessário mais empenho do professor no incentivo à leitura. Tradicionalmente, a leitura é mais utilizada pelos professores no ensino fundamental *enquanto decodificação e como pretexto* para outras atividades. Raramente, percebemos no contexto escolar a *leitura enquanto interação* ou a *leitura como processo discursivo*, exemplificado aqui pela prática de P3. Dessa forma, compreendemos que as maneiras como os professores percebem um texto determinam sua leitura e direcionam seu ensino, mesmo que essas formas de perceber esses textos não sejam as mais apropriadas para o ensino da leitura. Como afirma Coracini (2002, p.25), “[...] ler, compreender, interpretar ou produzir sentido é uma questão de ângulo, de percepção ou de posição enunciativa”. Comungando com a opinião da autora, ressaltamos que toda leitura é válida, pois, como vivemos numa sociedade letrada, não é concebível um sujeito não-leitor.

Com isso, não estamos querendo dizer que todo aluno deva ser um estudioso da arte literária, mas é necessário que os sujeitos tenham a habilidade de leitura, sabendo ler, compreendendo o escrito. Essas são ações que executamos a todo o momento da nossa vida, porque, para sobrevivermos, é necessário assinarmos contratos, lermos anúncios para procurarmos empregos, entre outras ações que exigem o domínio da leitura e do texto escrito.

Nessa busca constante para a formação do sujeito leitor, o livro constitui o mediador privilegiado na comunicação escrita entre o professor e o aluno. Através dele, valoriza-se um ensino informativo e teórico. Por esse motivo, torna-se necessário à formação de leitores que possam aprender, também, lendo literaturas que proporcionem aprendizado, mas, sobretudo, estimulem o gosto por outros tipos de leituras.

Para Lajolo (2004), a leitura de livros de literatura é importante, pois o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro, mas porque precisa ler muito: assim, a leitura literária é apenas uma forma de leitura e não *a* leitura. Ademais, conforme Barbosa (2008), a leitura literária se presta muito para a aprendizagem de outros saberes, como a história, a vida cotidiana, a moda, a culinária, a visão da cidade, entre outros.

Acerca da relação do leitor com a leitura, é preciso considerar que:

Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas. Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu. (LAJOLO, 2004, p.106-107)

Assim, verificamos que todas as leituras realizadas são significativas na medida em que contribuem para a formação do *leitor maduro*. O importante é ler. Porém, a linguagem literária é especial porque faz o leitor ter conhecimento de fatos que, na sua vivência pessoal, dificilmente (ou jamais) teria condições de conhecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos alguns comentários dizendo que o nosso interesse pela história das práticas de leitura, enquanto história do conhecimento implicava conhecer de que maneira os indivíduos adquiriam ou se apropriavam do conhecimento. No entanto, não podemos nos esquecer de que as histórias de vida não são iguais, ou seja, cada vida tem uma história, com singularidades, que são próprias, únicas e exclusivamente de uma pessoa e não de outra. Entretanto, enquanto práticas desenvolvidas em um determinado campo de conhecimento apresentam traços comuns com as demais vidas que compartilham de uma mesma profissão.

Nessa perspectiva, acreditamos que o professor precisa centrar mais a sua atenção nas relações que mantém com os alunos, revisitar a sua história e perceber a sua condição de leitor e de formador de leitores.

Para melhor externar nossas considerações acerca do que nos propomos inicialmente, comungo com as falas a seguir:

Há um discurso extremamente positivo acerca da importância atribuída a leitura. Em geral, esse discurso caminha em dois sentidos: um que remete para a importância da leitura para a formação (escolar) do aluno, para a aquisição de outros conhecimentos ou aquisição de outras habilidades, como a de escrever, por exemplo, outro que remete para a formação do cidadão e da cidadania (SOUSA, 2005, p. 155).

[...] Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar essa constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros – não importa se alfabetizados ou participantes de cursos universitários; se alunos de escola do primeiro grau ou se membro de uma assembleia popular – o direito de dizer a sua palavra. (PAULO FREIRE, 2006, p. 26)

Dessa forma, o que foi discutido remete diretamente à condição de aluno-leitor que pretendemos formar ou que somos corresponsáveis pela sua formação. Assim, é fundamental que as professoras reflitam sobre seu papel enquanto formadoras de leitores e vislumbrem a possibilidade de novos encaminhamentos didáticos diante de situações de ensino e aprendizagem, com o intuito de propor para seus alunos atividades que realmente contemplem procedimentos desafiadores, reflexivos e significativos. Assim, acreditamos que, ao falar sobre leitura e práticas leitoras, o professor deverá (deveria) perceber a sala de aula como um espaço discursivo para que os alunos tenham a oportunidade de exercer sua verdadeira identidade de leitor.

É interessante ressaltarmos que as práticas de leitura acontecem em contextos institucionais e não institucionais, mas, tradicionalmente, é imputada à escola a responsabilidade pela formação de leitores, tendo em vista ser uma de suas funções ensinar o aluno a ler e a escrever. Nesse contexto, acreditamos ser necessário incluir o professor de geografia, de história, de matemática, entre outros, pois, mesmo não se considerando professores alfabetizadores, também são responsáveis pela leitura na escola. Portanto, é de suma importância que esses professores incluam na sua prática pedagógica, nos seus objetivos, leituras – mesmo estas sendo as do livro didático – desafiadoras.

Referências bibliográficas

ABREU, Márcia. (Org.) **Leitura: história e história da leitura.** Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 1999.

_____. **Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura.** In: MARINHO, Marildes. (Org.) **Ler e navegar.** São Paulo: Mercado das letras, 2001.

ALMEIDA, Manoel A. de. **Memórias de um Sargento de Milícias.** São Paulo: Ática, 1996.

BARBOSA, S.F.P. **A hora e a vez dos clássicos na escola.** Presença Pedagógica, Belo Horizonte, 2008 p. 35 - 41.

GERALDI, Wanderley. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. BATISTA, Antônio Augusto G. (orgs.). **Leitura: práticas, impressos e letramentos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KATO, Mary. **O Aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática.** Campinas: Pontes, 2002.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias.** São Paulo: Cortez, 2006.

ORLANDI, Eni P. **As histórias das leituras. Leitura: Teoria e Prática,** Campinas, Ano 3, n.º 3, p. 7- 9, jul. 1984.

SOUSA, Maria Ester Vieira de. **As surpresas do previsível no discurso de sala de aula.** João Pessoa: Ed. Universidade Federal da Paraíba, 2002.

_____. Discurso sobre a leitura: Vozes de leitores. **Revista do Gelne** - Grupo de Estudos Linguísticos da Nordeste, V. 7, Nºs 1/2, João Pessoa: Ideia, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **Leituras sobre o professor: o que diz a literatura brasileira.** In: MARINHO, Marildes. (Org.) **Ler e navegar.** São Paulo: Mercado de letras, 2001.